



PPGEDUC

PROGRAMA DE PÓS-
GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

Universidade Federal de Goiás - Regional Catalão

**NAS TRILHAS DO DITO E DO ESCRITO: práticas de
ensino de leitura na Educação Infantil em Catalão -
GO**

MAYSA MAMEDIO MARTINS VIANA



UFG

UNIVERSIDADE
FEDERAL DE GOIÁS

**TERMO DE CIÊNCIA E DE AUTORIZAÇÃO PARA DISPONIBILIZAR
VERSÕES ELETRÔNICAS DE TESES E DISSERTAÇÕES
NA BIBLIOTECA DIGITAL DA UFG**

Na qualidade de titular dos direitos de autor, autorizo a Universidade Federal de Goiás (UFG) a disponibilizar, gratuitamente, por meio da Biblioteca Digital de Teses e Dissertações (BDTD/UFG), regulamentada pela Resolução CEPEC nº 832/2007, sem ressarcimento dos direitos autorais, de acordo com a Lei nº 9610/98, o documento conforme permissões assinaladas abaixo, para fins de leitura, impressão e/ou *download*, a título de divulgação da produção científica brasileira, a partir desta data.

1. Identificação do material bibliográfico: **Dissertação** **Tese**

2. Identificação da Tese ou Dissertação:

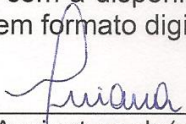
Nome completo do autor: MAYSA MAMEDIO MARTINS VIANA

Título do trabalho: NAS TRILHAS DO DITO E DO ESCRITO: práticas de ensino de leitura na Educação Infantil em Catalão – GO

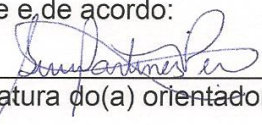
3. Informações de acesso ao documento:

Concorda com a liberação total do documento **SIM** **NÃO**¹

Havendo concordância com a disponibilização eletrônica, torna-se imprescindível o envio do(s) arquivo(s) em formato digital PDF da tese ou dissertação.


Assinatura do(a) autor(a)²

Ciente e, de acordo:


Assinatura do(a) orientador(a)²

Data: 13 / 03 / 2018.

¹ Neste caso o documento será embargado por até um ano a partir da data de defesa. A extensão deste prazo suscita justificativa junto à coordenação do curso. Os dados do documento não serão disponibilizados durante o período de embargo.

Casos de embargo:

- Solicitação de registro de patente;
- Submissão de artigo em revista científica;
- Publicação como capítulo de livro;
- Publicação da dissertação/tese em livro.

² A assinatura deve ser escaneada.

MAYSA MAMEDIO MARTINS VIANA

NAS TRILHAS DO DITO E DO ESCRITO: práticas de ensino de leitura na Educação Infantil em Catalão – GO

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Goiás – Regional Catalão, como requisito parcial para obtenção do título de mestre.

Orientadora: Prof.^a Dr.^a. Selma Martines Peres

Linha de Pesquisa: LEITURA, EDUCAÇÃO E ENSINO DE LÍNGUA MATERNA E CIÊNCIAS DA NATUREZA.

CATALÃO/GO

2018

Ficha de identificação da obra elaborada pelo autor, através do Programa de Geração Automática do Sistema de Bibliotecas da UFG.

VIANA, Maysa Mamedio Martins
NAS TRILHAS DO DITO E DO ESCRITO: [manuscrito] : práticas de ensino de leitura na Educação Infantil em Catalão - GO / Maysa Mamedio Martins VIANA. - 2018.
189 f.

Orientador: Profa. Dra. Selma Martines PERES.
Dissertação (Mestrado) - Universidade Federal de Goiás, Unidade Acadêmica Especial de Educação, Catalão, Programa de Pós-Graduação em Educação, Catalão, 2018.

Bibliografia. Anexos. Apêndice.

Inclui siglas, abreviaturas, lista de figuras, lista de tabelas.

1. Ensino de leitura. 2. Estratégias de leitura. 3. Práticas docentes. I. PERES, Selma Martines , orient. II. Título.



UNIVERSIDADE FEDERAL DE GOIÁS
REGIONAL CATALÃO

UAEE – UNIDADE ACADÊMICA ESPECIAL EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

Av. Lamartine P. Avelar, 1.120. Setor Universitário, Bloco I, Sala 1A – Catalão (GO) CEP – 75.704 020 - Fone: (64) 3441-5366.
Ramal 204 – Coordenação. E-mail: ppgeduc.ufg@gmail.com
Ramal 206 – Secretaria. E-mail: secretariappgeduc@gmail.com

ATA DA SESSÃO PÚBLICA DE JULGAMENTO DA DEFESA DE DISSERTAÇÃO DE MAYSA MAMEDIO MARTINS VIANA

ATA DA COMISSÃO EXAMINADORA DESIGNADA PELA COORDENADORIA DO PPGEDUC
PARA JULGAMENTO DA DEFESA DE DISSERTAÇÃO DE MESTRADO EM EDUCAÇÃO DE
MAYSA MAMEDIO MARTINS VIANA

Em 23/02/2018, às 08:30, no BLOCO H, SALA 04, da UFG/Regional Catalão, teve lugar a Sessão Pública de Defesa de Dissertação do Mestrado em Educação da UFG/Regional Catalão, de Maysa Mamedio Martins Viana, intitulada: **“NAS TRILHAS DO DITO E DO ESCRITO: práticas de ensino de leitura na Educação Infantil em Catalão-GO”**. A Banca Examinadora foi composta, pelos seguintes professores: Selma Martines Peres (PPGEDUC/UFG – Orientação e Presidente da Banca), Renata Junqueira de Souza (UNESP – Membro Externo) e Maria Aparecida Lopes Rossi (PPGEDUC/UFG – Membro Interno). Os examinadores, na ordem citada, arguíram sobre a dissertação apresentada, tendo a/o discente explicado e/ou rebatido as críticas formuladas pelos arguidores. Após a conclusão da defesa, foi suspensa a Sessão Pública e, em Sessão Secreta, os arguidores atribuíram seus conceitos. Reaberta a Sessão Pública, foi anunciado o resultado: **DEFESA APROVADA**, fazendo jus, portanto, ao título de Mestre em Educação, de acordo com o artigo 57 do Regulamento do Programa de Pós-Graduação em Educação/Regional Catalão. Nada mais havendo a registrar, foi lavrada a presente ata, que vai assinada pelos Membros da Comissão Examinadora. Programa de Pós-Graduação em Educação da UFG/Regional Catalão.

Selma Martines Peres –

Renata Junqueira de Souza –

Maria Aparecida Lopes Rossi –

Secretário

Viviane Aparecida dos Reis Costa
Técnico Administrativo em Educação
Universidade Federal de Goiás
CAMPUS CATALÃO - Matr. 98484

AGRADECIMENTOS

Agradeço primeiramente à Deus, meu criador, fonte de toda sabedoria, em todos os momentos da minha vida sempre me abençoou, e durante esses dois anos, mais ainda, me concedendo forças quando eu me sentia fraca, fé, persistência. Obrigada Senhor por me oportunizar mais essa conquista, sem Deus nada disso seria possível.

À minha família, sustento nas horas difíceis, meu porto seguro.

Meu esposo Willians, companheiro de todas as horas, obrigada por acreditar em mim e me apoiar nos estudos, por me ajudar a seguir em frente sempre que estava desanimada, por caminhar sempre ao meu lado e torcer por mim.

Meus filhos Guilherme e Caio, que mesmo sem entenderem as dificuldades enfrentadas nessa jornada, compreenderam a minha ausência durante os finais de semana, os períodos de férias, os quais em grande parte foram dedicados aos estudos exigidos pelo mestrado.

Aos professores que contribuíram para minha formação.

De modo especial, minha querida orientadora, Selma Martines Peres, pela parceria, por suas contribuições. Por confiar e acreditar em meu trabalho. Obrigada pelos ensinamentos, que desde a graduação têm contribuído para minha formação.

À professora Heloísa Vitória de Castro, amiga e sincera. Acreditando em mim, incentivava-me à cursar o mestrado, e agora com a sensação de dever cumprido, agradeço imensamente por este incentivo, obrigada pelos conselhos e palavras de ânimo.

Aos professores e colegas da linha de pesquisa, pelas contribuições e discussões proporcionadas durante os encontros. Em especial, ao amigo Renato Pereira de Moraes pelo carinho e amizade.

À banca de qualificação.

Às professoras Dra. Maria Aparecida Lopes Rossi e Dra. Renata Junqueira de Souza, pela leitura atenta e apontamentos sugeridos. Suas contribuições foram essenciais para a finalização deste trabalho.

Aos amigos/colegas.

À uma amiga especial, Suzane Cardoso da Silva Oliveira, que o mestrado me presenteou com sua amizade. Obrigada pelos conselhos, companheirismo, sinceridade, pela presença nos momentos difíceis, suas palavras de ânimo foram muito importante nesses dois anos. Por sua doação gratuita, meus sinceros agradecimentos.

Às minhas amigas Fernanda Mesquita e Renata Cristine, pessoas que estão ao meu lado há algum tempo. Agradeço pelo carinho, companheirismo e paciência, pelos esclarecimentos nos momentos de dúvidas.

Aos colegas do mestrado, pela troca de experiência e pelos saberes socializados.

Aos profissionais que contribuíram com esta pesquisa.

Aos funcionários que atuam na secretaria do Programa de Mestrado em Educação e também na biblioteca da universidade, pela atenção dedicada.

À Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – CAPES, pelo apoio financeiro, essencial à dedicação exclusiva, necessária a esta pesquisa.

À Secretaria Municipal de Educação da cidade de Catalão – GO, por ter apoiado a realização desta pesquisa.

De modo geral, aos membros das escolas pesquisadas. Às diretoras que abriram suas portas, me recebendo e apoiando a realização dessa pesquisa. Às professoras participantes desse estudo, por permitirem minha presença em suas aulas, pela compreensão e colaboração com este trabalho.

Por fim, a todos que direta ou indiretamente contribuíram para que este estudo se tornasse possível.

A todos muito obrigada!

“Prisioneiros da ideia de que uma certa leitura de certos objetos é a única legítima, mantemos nossa ignorância sobre as práticas de leitura efetivamente realizadas.”
(Márcia Abreu)

RESUMO

A leitura tem uma função social possibilitando ao indivíduo sua inserção e participação nas mais diversas atividades exigidas em um universo letrado. Essa diversidade pressupõe que o indivíduo, na condição de leitor, possa através de um processo de interação, demonstrar expressões de entendimento, interpretação e compreensão daquilo que lê. Diante desse contexto, nesta investigação me propus a responder a seguinte questão: “Como são desenvolvidas as práticas de ensino das professoras da educação infantil para a formação e o desenvolvimento do leitor?” Para tanto, no objetivo geral busquei conhecer práticas de ensino utilizadas no trabalho das professoras da educação infantil para a formação e o desenvolvimento do leitor. Sendo que em termos específicos, procurei identificar quais estratégias eram utilizadas nas práticas de ensino para a formação e o desenvolvimento do leitor. E ainda, compreender as concepções de leitura das professoras da educação infantil. E por último, procurei compreender também a proposta de leitura trazida no projeto político-pedagógico das instituições pesquisadas. Diante disso, discuti a importância da leitura para a inserção dos indivíduos na sociedade, entendendo-a dentro de um processo histórico, social e cultural, considerando que já na educação infantil as crianças precisam ter acesso ao ensino da leitura a partir de práticas que contemple a compreensão. Para o desenvolvimento desse estudo, utilizei uma metodologia pautada na pesquisa qualitativa, com apoio em alguns elementos do método etnográfico, como a observação participante, entrevista semiestruturada e a análise documental. Assim, realizei a pesquisa na cidade de Catalão – GO, tendo como sujeitos três professoras, que atuam em três escolas municipais desta cidade. Me apoiei em autores que discutem a temática como Giroto e Souza (2010; 2011); Solé (1998); Bortoni-Ricardo (2010; 2012); Kleiman (2002; 2005); Freire (1987; 1994); Koch e Elias (2012); Marcuschi (2008); Bajard (2005; 2007); Antunes (2003); Soares (2000), dentre outros autores que versam sobre o assunto. Com base nos estudos realizados, os dados revelaram que as práticas de ensino da leitura desenvolvidas por professoras de Jardim II, em sua maioria, tem se pautado na leitura de enunciados das questões propostas no material apostilado. Encontrei nessas práticas, indícios de estratégias de compreensão leitora, contudo, estas foram utilizadas de modo intuitivo, visto que, as professoras não possuem conhecimento teórico acerca dessa temática. Os projetos político-pedagógicos vigentes no período investigado, ressaltaram a importância da leitura, entretanto, o que estava escrito nos documentos, nem sempre, dialogava com as práticas docentes. Os resultados mostraram ainda, que as concepções das professoras acerca da leitura, se caracterizam por um hibridismo, sendo que ora se pautavam na leitura como decodificação, principalmente com atividades mecânicas, e em alguns momentos, na busca da compreensão leitora. Por fim, destaco que o conhecimento acerca das estratégias de leitura se faz necessário para que a leitura possa ser realizada a partir de situações que oportunizem o entendimento aos alunos, e que sejam desenvolvidas desde a educação infantil, contribuindo para a formação do leitor crítico, reflexivo, que consiga se posicionar diante de diferentes situações que são demandas na sociedade.

Palavras-chave: Ensino de Leitura; Estratégias de Leitura; Práticas Docentes.

ABSTRACT

Reading has a social function enabling the individual to insert and participate in the most diverse activities required in a literate universe. This diversity presupposes that the individual, as a reader, can through a process of interaction, demonstrate expressions of understanding, interpretation and understanding of what he reads. In view of this context, in this research I proposed to answer the following question: "How are the teaching practices of pre-school teachers for the formation and development of the reader developed?" Therefore, in the general objective I sought to know the teaching practices used in the work of teachers of early childhood education for the formation and development of the reader. Specifically, I tried to identify which strategies were used in teaching practices for the formation and development of the reader. Also, understand the conceptions of reading of the teachers of early childhood education. And lastly, I tried to understand also the proposal of reading brought in the political-pedagogical project of the researched institutions. In view of this, I discussed the importance of reading for the insertion of individuals in society, understanding it within a historical, social and cultural process, considering that already in children's education, children need to have access to reading teaching from practices that contemplate understanding. For the development of this study, I used a methodology based on qualitative research, with support in some elements of the ethnographic method, such as participant observation, semi-structured interview and documentary analysis. Thus, I conducted the research in the city of Catalão - GO, having as subjects three teachers, who work in three municipal schools in this city. I supported authors who discuss the subject matter as Giroto e Souza (2010; 2011); Solé (1998); Bortoni-Ricardo (2010; 2012); Kleiman (2002, 2005); Freire (1994); Koch and Elias (2012); Marcuschi (2008); Bajard (2005; 2007); Antunes (2003); Soares (2000), among other authors that deal with the subject. Based on the studies carried out, the data revealed that the teaching practices of reading developed by Jardim II teachers, mostly, have been based on the reading of statements of the questions proposed in the apostille material. I found in these practices, indications of strategies of reading comprehension, however, these were used in an intuitive way, since, the teachers do not have theoretical knowledge about this subject. The political-pedagogical projects in force during the period under investigation, emphasized the importance of reading, however, what was written in the documents, not always, dialogued with the teaching practices. The results also showed that the teachers' conceptions about reading are characterized by a hybridity, being that they were used in reading as decoding, mainly with mechanical activities, and in some moments, in the search for reading comprehension. Finally, I emphasize that knowledge about reading strategies is necessary so that reading can be carried out from situations that give the students an opportunity to understand, and that are developed from early childhood education, contributing to the formation of the critical reader, reflective, that is able to position itself before different situations that are demands in the society.

Keywords: Reading Teaching; Reading Strategies; Teaching Practices.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 –	Informações pessoais.....	105
Figura 2 –	Certidão de nascimento.....	105
Figura 3 –	Cópia dos nomes.....	108
Figura 4 –	Data de nascimento.....	108
Figura 5 –	Cartório.....	116
Figura 6 –	Poema: “O nome do Cata-vento”	118
Figura 7 –	O tamanho dos lápis.....	123
Figura 8 –	Registro de nascimento.....	130
Figura 9 –	Dia, mês e ano que você nasceu.....	131
Figura 10 –	Calendário.....	133
Figura 11 –	A importância dos documentos.....	136
Figura 12 –	Consoante C.....	139
Figura 13 –	Os Dez Amiguinhos.....	142
Figura 14 –	Capa do livro <i>Na Fazenda</i>	145
Figura 15 –	Capa do livro <i>O Bichinho que queria crescer</i>	148
Figura 16 –	Capa do livro <i>Cachinhos Dourados e os Três Ursos</i>	154
Figura 17 –	Capa do livro <i>A Cigarra e a Formiga</i>	158
Figura 18 –	Capa do livro <i>Os Dez Amigos</i>	161

LISTA DE TABELA

Tabela 1 – Dados das escolas pesquisadas.....	65
--	----

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

BDTD	Banco Digital de Teses e Dissertações
CEP	Comitê de Ética em Pesquisa
FABEC	Faculdade Brasileira de Educação e Cultura
FIJ	Faculdade Integrada de Jacarepaguá
GO	Goiás
IBICT	Instituto Brasileiro de Informação em Ciência e Tecnologia
IBGE	Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
IPEC	Instituto de Ensino e Pesquisa de Catalão
PCN/LP	Parâmetros Curriculares Nacionais/Língua Portuguesa
PNBE	Programa Nacional Biblioteca Escolar
PPP	Projeto Político Pedagógico
RCNEI	Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil
SME	Secretaria Municipal de Educação
TCLE	Termo de Consentimento Livre e Esclarecido
UFG/RC	Universidade Federal de Goiás/Regional Catalão

LISTA DE APÊNDICES

APÊNDICE I	Roteiro de Observação.....	178
APÊNDICE II	Roteiro de Entrevista.....	180

LISTA DE ANEXOS

ANEXO I	Planos de aula da professora Regina (Instituição I)	182
ANEXO II	Planos de aula da professora Bibiana (Instituição II)	185
ANEXO III	Planos de aula da professora Ana (Instituição III)	188

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	15
CAPÍTULO I	LEITURA: formas de ler e significar	24
	1.1 Leitura – da etimologia ao sentido da palavra no processo histórico.....	24
	1.2 Estratégias de leitura – meios para compreensão.....	32
	1.3 A leitura na Educação Infantil.....	46
CAPÍTULO II	PERCURSO METODOLÓGICO DA PESQUISA	50
	2.1 A pesquisa qualitativa apoiada em estudo do tipo etnográfico.....	50
	2.2 A observação no contexto escolar.....	52
	2.3 A entrevista semiestruturada como construção de informações.....	56
	2.4 Análise documental.....	59
	2.5 O município e as escolas participantes da pesquisa.....	61
	2.6 Conhecendo os sujeitos: as professoras da educação infantil.	65
CAPÍTULO III	PALAVRAS ESCRITAS E PALAVRAS DITAS: PPP das escolas e a fala das professoras de Jardim II	68
	3.1 Análise em documentos – em cena o projeto político-pedagógico.....	69
	3.1.1 Palavras escritas – a leitura nos PPPs.....	69
	3.2 Palavras ditas – o que dizem as professoras sobre leitura.....	78
	3.2.1 Pontos em comum e pontos singulares nas falas das professoras.....	79
CAPÍTULO IV	LEITURA EM SALA DE AULA: refletindo sobre o ensino da leitura	101
	4.1 A Rotina.....	113
	4.2 Leitura de enunciado.....	128

4.3 Para além da leitura da apostila.....	144
ALGUMAS CONSIDERAÇÕES.....	165
REFERÊNCIAS.....	171
APÊNDICE.....	178
ANEXO.....	182

INTRODUÇÃO

A leitura sempre esteve presente em minha vida, assim como na de todas as pessoas que estão inseridas em uma sociedade grafocêntrica. Entretanto, algumas concepções equivocadas me faziam pensar até pouco tempo que o ato de ler só poderia ser associado à leitura de obras literárias, de livros diversos, jornais, e por essa não ser uma situação constante em minha casa, em muitos momentos ocorri no erro de dizer que em minha infância não fui uma leitora ativa. Mas, os estudos que me foram proporcionados na universidade me fizeram perceber que essa concepção de leitura estava limitada.

O fato dos meus pais não oportunizarem a vivência de práticas de leitura de livros literários não me excluía de outras práticas em que a leitura estava presente, pois quando minha mãe me pedia auxílio para ler uma receita de um bolo, ou solicitava ajuda com a escrita de uma lista de compras, ou mesmo quando me ensinou a ler o itinerário de um ônibus, estava me proporcionando a leitura. Leitura essa que envolvia conhecimentos de mundo ensinados por meus pais, estes me garantiam o contato com a leitura nas diversas situações que eram demandadas pelo contexto vivido. (FREIRE, 1994)

Assim, de forma interativa, Goulart (2006) ressalta que a leitura cumpre diversas finalidades frente à realidade vivenciada pelas pessoas, ocupando um papel importante na formação dos sujeitos leitores. Nesse sentido, são inúmeras situações de leitura que permeiam o contexto em que as pessoas estão inseridas.

Para Kleiman (2002a) a atividade de leitura pressupõe interação, isto é, a partir de um texto, o leitor interage com o autor promovendo assim, a construção de sentido. Nessa interação, o leitor participa ativamente, ele é o responsável por construir os significados na leitura. Por assim ser, o ato de ler deve proporcionar ao leitor, segundo afirmam Koch e Elias (2012), processar, criticar, contradizer ou avaliar a informação. Além disso, é possível que o leitor possa desfrutar ou contestar, dando assim sentido e significado ao que lê.

O cenário atual exige que, cada vez mais, as pessoas façam leituras que possibilitem a interpretação da realidade, buscando o ponto de vista compreensivo, reflexivo e crítico com a finalidade de terem acesso às diferentes formas de conhecimento e atuação na sociedade em que vivem. Desta forma, considerando que um dos principais problemas presenciados na educação da atualidade é a dificuldade que o educando tem de ler, compreender e produzir textos com proficiência, é necessário pensar em ações que possam atender essas dificuldades.

Refletindo sobre essa realidade, considero fundamental que os profissionais da educação pensem a leitura como fonte indispensável para a organização da prática de ensino, por se constituir como uma atividade capaz de proporcionar a aprendizagem para o aluno, em que ele consiga não apenas decodificar, mas compreender o que lê. Nesse aspecto, Solé (1998); Girotto e Souza (2010) propõem o ensino da leitura para a compreensão, a partir de meios que sejam favoráveis nesse processo. Diante disso, é necessário que sejam ativadas estratégias de leitura diversas, como seleção, antecipação, inferência, verificação, levantamento de hipótese, ativação do conhecimento prévio e visualização.

A partir dessa concepção, percebo a contribuição da leitura na vida das pessoas, para tanto, é importante considerar os aspectos sociais e culturais, e nesse sentido, acredito que ler é atividade fundamental para acionar a criatividade, interpretação, posicionamentos, imaginação, dentre outros.

Neste contexto, a escola é um dos principais espaços para que essa ação se desenvolva. E o professor, ao promover a leitura, pautando-se na utilização de estratégias que levem o aluno à compreensão, assume um papel importante, contribuindo para uma ação significativa na vida deste.

Para tanto, busco conhecer como são desenvolvidas as práticas de ensino no âmbito da leitura realizadas por professoras da educação infantil, da rede municipal de ensino de Catalão – GO. O interesse por esse estudo advém de uma pesquisa¹ realizada a partir de um trabalho de conclusão do curso de Pedagogia. Nessa investigação, pude concluir que o professor na condição de mediador, tem importante papel na promoção de situações que levem os alunos ao contato com a leitura. E, diante desse contexto, um interesse maior surgiu no sentido de materializar uma análise mais detalhada das práticas de leitura que vêm sendo desenvolvidas na educação infantil.

Refletindo sobre a referida pesquisa, percebi que o trabalho com a leitura, quando apoiado em estratégias de compreensão leitora, contribui para o desenvolvimento do leitor. Em vista disso, considero importante destacar, que as práticas de leitura trabalhadas a partir de um contexto de compreensão, precisam estar presentes no cotidiano da sala de aula já na educação infantil.

¹ Trabalho de Conclusão de Curso de Pedagogia: “Estratégias de Leitura na Educação Infantil” – Universidade Federal de Goiás – Regional Catalão/GO (VIANA, 2013).

Nesse sentido, decidi continuar com o foco na educação infantil, com turmas de Jardim II², porém, ampliando o número de sujeitos envolvidos na pesquisa. O interesse em permanecer pesquisando a prática docente em turmas de Jardim II se deu pelo fato de perceber como a leitura vem sendo oportunizada às crianças nesse nível de ensino, sendo que nesta fase, os alunos estão terminando a última etapa da educação infantil e no próximo nível de ensino, terão dentre outras exigências, a alfabetização como foco.

Assim, na presente investigação busquei refletir a respeito do modo como as professoras de educação infantil têm desenvolvido suas práticas de ensino no âmbito da leitura, entendendo que tais práticas quando apoiadas em estratégias de compreensão leitora auxiliam no tocante à formação e ao desenvolvimento do leitor crítico e reflexivo. Levando em consideração essas questões, destaco o entendimento de Solé (1998, p. 22), ao afirmar que “os objetivos da leitura são elementos que devem ser levados em conta quando se trata de ensinar as crianças a ler e a compreender.”

A inserção das crianças em um contexto permeado por práticas de leitura deve-se fazer presente desde a educação infantil, na intenção de promover a formação de leitores que sejam capazes de fazer uso da leitura em suas variadas funções, as quais são exigidas também fora dos muros da escola. De acordo com Antunes (2003), a escola não tem conseguido cumprir seu papel no que diz respeito à formação de leitores críticos e consciente da sua função enquanto indivíduos ativos e participantes de uma sociedade. E com isso, equívocos são encontrados no que diz respeito ao ensino da leitura, pois em muitos casos, não contemplam o contexto do aluno com a leitura em situações socioculturais.

Levando em consideração este cenário, faz-se necessário entender que antes mesmo de aprender a ler a palavra escrita, as crianças já estão em contato com o mundo letrado que as cerca. Para Freire (1994), as leituras realizadas pelas pessoas fazem parte da sua realidade, em que, a cada nova situação podem ressignificar o sentido do que foi lido.

Assim como a importância de ler difundida por Freire (1994), Solé (1998) enfatiza que, ao inserir o aluno nas práticas de leitura, o professor precisa participar ativamente desse processo, de modo que haja significado para ambas as partes, levando em consideração elementos importantes na leitura que levem o aluno à compreensão e à significação do que lê. Por assim ser, vale reforçar o quanto se faz necessário que a leitura esteja diretamente ligada às vivências do indivíduo, dentro e fora da escola, para que seu aprendizado possa fazer

² Grupo da educação infantil que compreende crianças com faixa etária de cinco anos. – Ementário Educação Infantil – Catalão/GO (2002)

sentido. Acerca desse aspecto, o documento Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil – RCNEI (1998) realça como esse processo é importante,

A aprendizagem da linguagem oral e escrita é um dos elementos importantes para as crianças ampliarem suas possibilidades de inserção e de participação nas diversas práticas sociais [...] importância para a formação do sujeito, para a interação com as outras pessoas, na orientação das ações das crianças, na construção de muitos conhecimentos e no desenvolvimento do pensamento. (BRASIL, 1998, p. 117)

Nesse sentido, observo a relevância da leitura para a formação do indivíduo, e assim ressalto sua ligação à prática social, haja vista que a leitura é algo que insere o indivíduo no meio social e contribui no modo como as pessoas interagem entre si. Dessa forma, é preciso entender como a leitura deve ser trabalhada para que contemple a significação. Sobre esse aspecto, Girotto e Souza (2010) ressaltam a importância do professor nesse processo de significação da leitura, já que o aluno depende de instruções para aperfeiçoar suas leituras e, conseqüentemente, chegar à compreensão das mesmas.

Diante dessas reflexões, fiz um levantamento atento acerca das produções científicas cadastradas no Instituto Brasileiro de Informação em Ciência e Tecnologia – IBICT, através da BDTD – Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações³, o qual revelou que a temática leitura tem sido alvo de investigação por muitos pesquisadores.

A referida pesquisa tornou-se necessária no intuito de proporcionar conhecimento sobre o que tem sido pesquisado acerca da temática em questão, e também como um dos procedimentos necessários a este estudo. Na busca inicial lancei mão da palavra-chave: estratégia de leitura, e assim, encontrei um mil duzentos e cinquenta e oito trabalhos⁴. A partir daí, houve a necessidade de uma nova pesquisa, sendo essa refinada, com o intuito de direcionar a pesquisa, utilizei então as seguintes palavras-chave: leitura, estratégias de leitura e educação infantil. Essas palavras-chave possibilitaram um campo de alcance mais específico acerca dos estudos sobre a questão pesquisada, desenvolvidos nos últimos dez anos.

A partir da segunda pesquisa que realizei junto a este banco de dados, encontrei quarenta e três trabalhos relacionados às palavras-chave, sendo que dezenove deles, fazem alguma referência diretamente à temática pesquisada por tratar de pesquisas relacionadas ao campo da leitura, entretanto, apenas um desses trabalhos relaciona-se à utilização das estratégias de leitura no âmbito da educação infantil. Desse modo, a investigação apontou que

³ O IBICT – Instituto Brasileiro de Informação em Ciência e Tecnologia, através da Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD) reuni em seu banco de dados teses e dissertações que são defendidas por brasileiros em todo o País e também fora do País.

⁴ Pesquisa realizada em vinte e sete de abril do ano de dois mil e dezesseis.

a temática leitura tem sido o foco de diversos estudos desenvolvidos por pesquisadores. Contudo, ainda que a realidade demonstre que a temática vem sendo alvo de investigações, observei pouca ênfase no tocante aos estudos realizados acerca do ensino de estratégias de leitura voltadas para a formação do leitor na educação infantil.

Os referidos trabalhos foram produzidos por pesquisadores em diferentes universidades do Brasil, ligados aos programas de mestrado e doutorado. As pesquisas interligam-se em sua maioria aos programas de linguística, letras e educação e abordaram aspectos voltados para a compreensão leitora nos mais distintos níveis da educação, passando da educação infantil ao ensino superior.

O foco desses estudos foram a reflexão acerca das estratégias de leitura com a finalidade de uma proposta de leitura que abarcasse a compreensão. As pesquisas envolveram o estudo das estratégias de leitura no âmbito da mediação da leitura, do ensino-aprendizagem da leitura, das práticas voltadas para o ensino da leitura em sala de aula, das concepções acerca das estratégias de leitura para a compreensão textual e também o ensino dessas estratégias.

A pesquisa realizada junto ao IBICT trouxe apenas uma obra⁵ que faz referência diretamente ao contexto desenvolvido nesse estudo, por apresentar enfoque no trabalho com as estratégias de leitura nas práticas docentes da educação infantil.

Na pesquisa desenvolvida por Alves (2010) o objetivo foi compreender como vêm sendo trabalhada as estratégias de leitura pelas professoras dos Centros de Educação Infantil na prática de formação de leitores. O foco eram as práticas docentes desenvolvidas no trabalho com a leitura. Desse modo, a autora buscou identificar em que medida as estratégias de compreensão leitora estavam presentes nas práticas de leitura utilizadas pelas professoras e também, verificar suas concepções de leitura. Esse estudo foi desenvolvido no estado de Pernambuco, e a pesquisadora utilizou como procedimentos metodológicos a entrevista semiestruturada e a observação em sala de aula. Os sujeitos da pesquisa foram duas professoras de um Centro de Educação Infantil que atuam em turmas com crianças de quatro e cinco anos, caracterizada pela autora como Pré II e Pré Alfa.

Alves (2010) revelou que em sua pesquisa foi possível confirmar que as professoras da educação infantil utilizam as estratégias de compreensão leitora de forma diversificada, em momentos que variavam em antes, durante e após a leitura, sendo que a ênfase no uso das

⁵ Dissertação: “As práticas docentes de estratégias de leitura na educação infantil”. Universidade Federal de Pernambuco – Recife/PE (ALVES, 2010).

estratégias de leitura era dado mais aos momentos que aconteciam antes e durante à leitura. A autora verificou também que as atividades de leitura realizadas em sala de aula não se pautavam em atividades mecânicas de decodificação da escrita.

Nesse sentido, Alves (2010) conclui sua investigação afirmando que as estratégias de compreensão leitora constituem-se como um elemento importante para a formação do leitor, e por isso, a autora defende que o trabalho com as estratégias de leitura deve ser iniciado a partir da educação infantil.

Além da pesquisa de Alves (2010) – única que encontrei com foco na educação infantil – selecionei outros três trabalhos para me auxiliar nos estudos, dois deles foram encontrados no levantamento feito junto ao IBICT, o outro, ainda não depositado na plataforma, foi desenvolvido por uma pesquisadora vinculada ao Programa de Pós-graduação em Educação da UFG-RC em 2016, todos esses trabalhos tratam da mesma temática, porém em outro nível de ensino.

Um dos trabalhos que localizei, foi desenvolvido por Silva (2014)⁶. Este estudo teve como modalidade a pesquisa-ação, realizada com uma turma do quinto ano do ensino fundamental em uma escola do município de Marília/SP, teve como objetivo verificar de que modo o trabalho sistematizado sobre o ensino das estratégias de leitura com livros de literatura infantil contribuem para o avanço na compreensão do texto literário, superando muitas práticas equivocadas, frequentemente utilizadas no cotidiano escolar para se ensinar a ler.

Em sua pesquisa Silva (2014) apresentou que as estratégias de compreensão leitora permitem ao estudante encontrar as ferramentas adequadas para compreensão, e ainda, percebeu em seus estudos, que quando as estratégias são utilizadas de maneira adequada, estas contribuem para a formação do leitor estratégico, ou seja, aquele que é capaz de superar seus problemas de compreensão textual.

Outro trabalho que encontrei no IBICT, foi realizado por Bataus (2013)⁷. Ainda que esta investigação não contemple a educação infantil, o mesmo, está em consonância com a pesquisa em questão, por considerar as estratégias de leitura para a formação do leitor. O

⁶ Tese: “O ensino das estratégias de compreensão leitora: uma proposta com livros de literatura infantil”. Universidade Estadual Paulista – Presidente Prudente/SP (SILVA, 2014).

⁷ Dissertação: “Leitura, Literatura Infantil e Estratégia de Leitura no Contexto Escolar: concepções e práticas”. Universidade Estadual Paulista, Faculdade de Filosofia e Ciência – Marília/SP (BATAUS, 2013).

estudo foi desenvolvido em uma sala de aula, do segundo ano do ensino fundamental de uma escola pública de Marília/SP. Além de pesquisar o trabalho da professora, a pesquisadora problematizou as discussões realizadas nos encontros pedagógicos que buscavam a formação continuada dos docentes.

Com isso, Bataus (2013) desenvolveu um estudo pautado em uma pesquisa qualitativa, do tipo etnográfica, utilizando como procedimentos, a observação participante, entrevista semiestruturada e análise documental. A partir dessa investigação, a pesquisadora conseguiu estabelecer paralelos entre concepções e práticas com relação à atividade literária e, também, à leitura. Nesse sentido, os dados revelaram que em suas práticas pedagógicas no tocante a leitura como compreensão, o professor além de utilizar novas metodologias, precisa refletir e compreender todo o processo, que envolve alguns aspectos, tais como: entender a literatura como arte e não como pretexto para o ensino de outras atividades; perceber o aluno como sujeito ativo em seu processo de aprendizagem e compreensão; entender as estratégias de leitura como operações intelectuais, e ainda, compreender seu papel enquanto mediador.

O último trabalho que fez parte do referencial dessa pesquisa, foi a pesquisa desenvolvida por Silva (2016)⁸, disponível no Banco Digital de Teses e Dissertações – BDTD/UFG. Essa pesquisadora desenvolveu um estudo sobre as estratégias de leitura em turmas do terceiro e quinto ano do ensino fundamental I, teve como objetivo observar e refletir sobre as estratégias de leitura que as professoras utilizavam para desenvolver o ensino de leitura. Com isso, sua pesquisa pautou-se na abordagem qualitativa, apoiando-se em estudos do tipo etnográfico. Para realização dessa investigação, utilizou como técnicas de estudo a entrevista semiestruturada e a observação participante.

O estudo realizado por Silva (2016) revelou que as professoras assumiam uma prática de ensino híbrida, pois, ao mesmo tempo que procuravam trabalhar com diversos gêneros no ensino da leitura desenvolvendo estratégias de compreensão leitora, apoiavam-se em uma prática tradicionalista, utilizando para o ensino da leitura questões de interpretação voltadas apenas para a superfície do texto ou para inculcar valores morais nos alunos.

Ao considerar o importante papel que a leitura possui frente a formação dos indivíduos e atentar-se para os inúmeros problemas que a educação na atualidade tem presenciado em relação à leitura, levando em conta também os poucos estudos e investigações desta temática

⁸ Dissertação: “Estratégias de Leitura nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental I”. Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Federal de Goiás – Regional Catalão. (SILVA, 2016).

com foco na educação infantil, este estudo fundamentou-se na seguinte questão: **Como são desenvolvidas as práticas de ensino das professoras da educação infantil para a formação e o desenvolvimento do leitor?**

De modo geral, a pesquisa teve como objetivo conhecer práticas de ensino utilizadas no trabalho das professoras da educação infantil para a formação e o desenvolvimento do leitor, sendo que em termos específicos, a proposta foi identificar quais estratégias são utilizadas nas práticas de ensino para a formação e o desenvolvimento do leitor. E ainda, compreender as concepções de leitura das professoras da educação infantil. E por último, compreender a proposta de leitura trazida no projeto político-pedagógico das instituições pesquisadas.

Para o alcance dos objetivos propostos desenvolvi esta pesquisa através de uma abordagem qualitativa com respaldo em alguns elementos do método etnográfico. Como procedimentos metodológicos adotei a observação participante, entrevistas semiestruturadas e análise documental. No que se refere à observação, a pesquisa teve como lócus, as salas de aula de turmas do Jardim II. As entrevistas foram realizadas com as professoras regentes destas turmas, e na análise documental, em que os projetos políticos pedagógicos das instituições constituíram-se como fonte.

No tocante ao aporte teórico, esta pesquisa discutiu diferentes questões, como as concepções de leitura, a prática da leitura na educação infantil, as estratégias de leitura utilizadas para o ensino da leitura, e outras. Diante disso, a pesquisa apoiou-se em estudiosos que investigam essa temática, tais como: Chartier (1999), Bajard (2005), Manguel (1997), Fischer (2006), Solé (1998), Giroto; Souza (2010), Kleiman (2002), Soares (2000), Freire (1994), Marcuschi (2008), Bortoni-Ricardo, Machado e Castanheira (2010 e 2012), Koch; Elias (2012), dentre outros.

Desse modo, esse trabalho está organizado em quatro capítulos. O primeiro capítulo, “Leitura: formas de ler e significar”, está dividido em subitens, que tratam sobre a compreensão de leitura construída em um processo histórico, a importância das estratégias de compreensão leitora nas práticas de leitura, e o papel da leitura na educação infantil.

No segundo capítulo, “Percurso metodológico da pesquisa”, o foco foi o percurso teórico-metodológico adotado nesse estudo e as técnicas utilizadas para o desenvolvimento da pesquisa. Neste capítulo apresento as escolas e os sujeitos envolvidos no presente estudo.

Já o terceiro capítulo intitulado: “Palavras escritas e palavras ditas: PPP das escolas e a fala das professoras de Jardim II”, a problematização foi acerca da proposta de leitura

apresentada nos projetos político-pedagógicos das instituições e também as concepções de leitura declaradas pelas docentes.

Leitura em sala de aula: refletindo sobre o ensino da leitura, foi o título dado ao quarto e último capítulo. Neste, o diálogo realizado aconteceu a partir das informações obtidas nas escolas pesquisadas. O foco foi para a análise dos dados da pesquisa, construídos a partir das observações, tendo como destaque as práticas de ensino das docentes desenvolvidas em sala de aula para a promoção da leitura.

CAPÍTULO I

LEITURA: formas de ler e significar

“[...] seja popular ou erudita, ou letrada, a leitura é sempre produção de sentido.”

(Jean Marie Goulemot)

A leitura, dentro de um processo histórico, considerando as diversas funções que possui em uma sociedade e como se constituiu ao longo dos tempos, foi o foco nas discussões desse capítulo. Considero que este é um tema amplo, que abarca diversos elementos, entre eles o leitor, o livro, as maneiras de ler, as diversas práticas históricas, culturais e sociais. Desse modo, a proposta de leitura que discuti nesse trabalho está na essência que é dada por Goulemont (1996) ao considerar a leitura como produção de sentido, que é construído pelo leitor, percebendo-o em sua totalidade, um sujeito com seus aspectos sociais, culturais, políticos, e com uma história.

Diante disso, as discussões foram pautadas em uma reflexão acerca da leitura, considerando o percurso histórico que demarca as principais transformações acontecidas nas práticas de leitura. As concepções de leitura na visão de alguns autores foram evidenciadas neste capítulo, no intuito de promover uma discussão que potencializa o entendimento acerca de algumas práticas realizadas atualmente, as quais sustentam o trabalho docente no que tange à formação e ao desenvolvimento do leitor a partir da educação infantil.

1. Leitura – da etimologia ao sentido da palavra no processo histórico

Desafiar, capacitar, enriquecer, inspirar, são essas e muitas outras expressões e sentimentos que, de acordo com Fischer (2006), a leitura pode desencadear em uma pessoa. Por envolver aspectos do cotidiano na vida de um indivíduo, a leitura tem se constituído como prática primordial que é necessária para a inserção e participação dos indivíduos em diversos contextos sociais, e como ressalta Fischer (2006, p. 7) as pessoas passam “mais tempo lendo que comendo, bebendo, arrumando-se, viajando, participando de eventos sociais ou de algum tipo de diversão.” E por estar assim, presente em tantos momentos na vida das pessoas é que compreendo que a leitura somente é efetivada quando há expressões de compreensão e consequentemente construção de sentidos.

Entretanto, a leitura nem sempre foi pensada sob o aspecto da compreensão, Solé (1998) relembra que o que hoje nos parece evidente, no passado não tinha tal significância, e, que para chegar ao modo como é considerada hoje, a leitura passou ao longo da história por diversas transformações, sendo que por muito tempo, a leitura foi entendida considerando aspectos voltados para a boa pronúncia, dicção e entonação. Essa concepção sofreu transformações no meio social e cultural, passando por vários caminhos, os quais possibilitaram práticas diversas de leitura. Apesar de todas as transformações que envolveram e envolvem a leitura e seus elementos, nos dias atuais ainda é possível encontrar no meio escolar uma realidade que concebe a leitura apenas sob os aspectos da decodificação, que consideram que para ler basta a boa entonação, sem levar em conta os aspectos que entendem a leitura a partir de uma concepção ampla, constituída de compreensão, sentido e criticidade.

Bataus (2013)⁹ destaca em sua pesquisa, indícios da prática referenciada acima, ao observar atividades de leitura em uma sala de aula, sendo trabalhadas a partir da oralização de textos. Neles, o aluno não tinha oportunidade de realizar uma leitura silenciosa antes de oralizar o texto para os demais colegas. Essa leitura era realizada atendendo aspectos como pronúncia, respeito às pontuações textuais, mas sem que houvesse compreensão por parte do aluno. Nesse sentido, a autora percebeu que as concepções se apoiavam em uma leitura “associada à identificação e à oralização de letras, sílabas e palavras, bem distante de uma leitura como atribuição de sentidos ao texto.” (BATAUS, 2013, p. 47)

Assim, para compreender como é concebida a leitura, e conseqüentemente, as práticas que a envolvem, julgo necessário um entendimento sobre as principais transformações da leitura e o modo como esta ganhou importância e espaço no meio social ao se constituir num processo histórico. Para tanto, a discussão neste item buscou um viés histórico para evidenciar não apenas a leitura, mas principalmente, as maneiras de ler que permearam esse processo. Com isso, estabeleci um percurso apoiado na proposta do historiador Roger Chartier, que demarcou três revoluções nas práticas de leitura ao longo dos tempos no Ocidente.

A origem da palavra leitura advém do latim, *legere*, associada a contagem no tempo dos primórdios, mas com as revoluções que permearam a leitura outros significados foram atribuídos às definições empregadas à leitura, sendo possível diferenciar de acordo com o contexto em que a palavra está inserida e com os sentidos empregados pelo leitor. Nascida

⁹ O estudo foi desenvolvido no ano de 2013 em uma instituição municipal na cidade de Marília / SP. A pesquisadora investigou o trabalho pedagógico relacionado à literatura infantil e ao trabalho com estratégias de leitura, nesse sentido, observou a prática docente de uma turma do 2º ano do ensino fundamental e também os Horários de Encontro Coletivos da escola.

juntamente com a escrita a quatro mil anos antes de Cristo, surge a leitura expressa na figura de um leitor. Manguel (1997, p. 207) relata que com a intenção de organizar transações comerciais, com o intuito de registrar a quantidade de cabeças de gado que caracterizavam o modo comercial naquela civilização, nasceu no sul da Mesopotâmia as primeiras inscrições em tabuletas de argila. Com a primeira incisão numa tabuleta nasce também um leitor, “uma vez que o objetivo do ato de escrever era que o texto fosse resgatado – isto é, lido.”

No entanto, julgo necessário buscar a definição de leitura empregada em outros meios para que seja possível perceber como a leitura vem sendo compreendida, e nesse sentido, o Dicionário do Livro, escrito por Faria e Pericão (2008, p. 431) traz dentre outros conceitos que o verbete leitura pode significar,

Ato ou efeito de ler ou decifrar um texto escrito; aquilo que se lê; lição; segundo Roland Barthes, é uma operação que remete “para um conjunto de práticas, histórica, cultural e socialmente codificadas, que visam a apropriação da textualidade encerrada nos suportes que mediatizam”; representação do sentido de um item lexical na entrada do dicionário da língua. Pode haver tantas leituras quantos os sentidos do item lexical.

O exposto acima, demonstra que a leitura possui uma amplitude conceitual, estando diretamente ligada à prática do ato de ler, e a partir do conceito, diferentes significados podem ser atribuídos por leitores distintos, podendo modificar-se de acordo com a necessidade, e também, das transformações ocorridas em um processo histórico, cultural e social, assim como discute Brito (2012, p. 19)

As palavras não têm propriamente um sentido original e aquilo que significaram em outros tempos pode ser apenas memória engravada nos sentidos novos; as palavras ganham significado em cada circunstância em que aparecem conforme os usos correntes e as conformações histórico-sociais, de modo que o sentido primeiro do ponto de vista de uma história da língua não é mais original que os sentidos atualizados em cada momento dessa história.

Através da discussão proposta por Brito (2012) e também pelo conceito definido por Faria e Pericão (2008) acerca de leitura, é possível perceber que um significado pode ser modificado segundo a realidade em que se insere, como é o caso da leitura, relacionada ao ato de ler, que ao longo da história passou por transformações, no intuito de atender às exigências demandadas pela sociedade.

Para entender o movimento inerente ao significado da leitura ao longo dos tempos, é preciso conhecer um pouco da sua história, e para isso Chartier (1999) trata das revoluções da leitura, iniciando com a primeira mudança nas práticas de leitura, passando da leitura oralizada para a leitura silenciosa.

Da prática de leitura em voz alta para a leitura silenciosa, um longo caminho foi percorrido, mesmo a leitura silenciosa tendo sido propagada por volta do XI, como destaca Bajard (2005), até meados do século XX foi possível identificar uma prática oralizada da leitura.

Relacionada à função pedagógica e também literária, a leitura em voz alta, era para a maioria da população – até mais ou menos por volta do século XI – o único contato possível, pois havia um grande número de analfabetos, e os livros também eram consideravelmente caros, o que implicava que nem todos podiam comprar. De acordo com Manguel (1997) tinham livros apenas os ricos, e poucos destes tinham o costume de emprestá-los. Mas o autor relata que existiam diferentes maneiras para se ter acesso a um texto, dentre elas: recitar ou cantar um texto. Em relação a esse aspecto, Chariter (1999, p. 21) descreve que os textos eram “compostos para serem declamados ou para serem lidos em voz alta e compartilhados com um público ouvinte.” A prática da leitura em voz alta significava a compreensão e também para o autor, a propagação de sua obra. Os textos segundo Manguel (1997) eram escritos em rolos e lidos por uma única pessoa de maneira pública, em que muitos ouviam.

Bajard (2005) salienta que a compreensão era tomada por aspectos da memorização, uma determinada leitura precisava ser memorizada para ser proferida oralmente. Esse processo era visto como meio para aprendizagem, isto é, como um caminho para se chegar à compreensão.

É então na Idade Média que a leitura silenciosa é identificada entre os povos ocidentais, anterior a isso, registros isolados da prática silenciosa foram revelados por Santo Agostinho. Mas, esse modo de ler silencioso, na intimidade, não era bem visto. Manguel (1997, p. 68) descreve que “a leitura silenciosa abria espaço para sonhar acordado, para o perigo da preguiça – o pecado da ociosidade”, além disso, ao leitor era permitido sonhar e com isso seus pensamentos não eram controlados.

Conforme ressalta Chartier (1999, p. 23) a prática silenciosa a princípio era permitida apenas aos escribas monásticos, que tinham a função de restaurar e ler o texto, e além disso, a leitura não era acessível a todos, por serem poucos os que sabiam ler. Assim por volta dos séculos XII e XIII, a prática de leitura silenciosa chega às universidades, resultando em uma “prática comum entre os cortesãos e aristocratas laicos a partir do século XIV.” Chartier (1999) revela ainda que a possibilidade de ler silenciosamente proporcionou ao leitor além de um contato mais íntimo, a rapidez na leitura, com isso o leitor poderia ler uma quantidade maior de textos e estar em contato com estes na íntegra.

As transformações ocorridas até esse período demonstraram mudanças no ato de ler, passando do oral para o silencioso, um contato maior com os livros foi proporcionado aos leitores, pois, os que podiam ler, tinham acesso apenas a obras de caráter religioso, como destaca Bajard (2005, p. 33),

Antes de Gutenberg o livro era manuscrito e não pode ser multiplicado. O pequeno número de livros em circulação favorece uma prática lenta da leitura. O livro é um objeto raro e precioso que reúne somente textos importantes, isto é, nessa época, sagrados. A leitura tem portanto, frequentemente, caráter religioso.

Com a invenção de Gutemberg no século XVI, mudanças mais profundas ocorreram nas práticas de leitura com o nascimento da imprensa, que proporcionam aos leitores maior contato com os livros, que segundo Manguel (1997, p. 158) “perceberam suas grandes vantagens: rapidez, uniformidade de textos e preço relativamente barato.”

Tais mudanças são consideradas por Chartier (1999) como a segunda revolução na leitura, que além do crescimento na quantidade de livros impressos, trouxe consigo transformações em outras circunstâncias, o leitor teve acesso a novos ambientes em que a leitura poderia ser praticada sem a necessidade de ter que comprar o livro, como citado por Chartier (1999, p. 24) “sociedades de leitura, clubes do livro, bibliotecas de empréstimos”. A rapidez na impressão, proporcionou o surgimento de novos gêneros literários, o que permitiu ao leitor o contato com novas leituras, diferente das escrituras sagradas, principalmente com os romances, que eram lidos em grande proporção. As histórias comoviam seus leitores que muitas vezes se identificavam com os personagens.

Chartier (1999, p. 26) evidencia que o desenvolvimento das escolas, o crescimento do número de pessoas alfabetizadas e a variedade da produção impressa, trouxe consigo novas práticas de leitura, novas maneiras de se relacionar com o livro. Desse modo, o autor relata que “no século XIX, novas categorias de leitores (mulheres, crianças, trabalhadores) foram apresentados à cultura impressa, e ao mesmo tempo a industrialização da produção de impressos trouxe novos materiais e modelos para a leitura.”

Assim, a última revolução apontada por Chartier (1999) no âmbito da leitura, é focalizada nos tempos atuais e está relacionada à transmissão eletrônica dos textos. Essa revolução tem promovido um novo contato do leitor com a leitura, o acesso a materiais como livros, revistas, jornais, antes restrita uma maneira física, agora é também, materializado a partir do acesso aos meios eletrônicos. Para Chartier (1999, p. 27),

Ao tornar a produção, transmissão e leitura de um dado texto simultâneas, e ao atribuir a um único indivíduo as tarefas, até aqui distintas, de escrever, publicar e distribuir a apresentação eletrônica dos textos anula as antigas distinções entre papéis intelectuais e funções sociais.

A cultura eletrônica oferece ainda uma outra relação do leitor com o texto, que antes na forma de um impresso dificultava manifestação, limitando-se aos espaços em branco disponíveis nos textos. Com o texto eletrônico conforme lembra Chartier (1999, p. 28), o leitor pode se transformar em um coautor, tendo “o poder de intervir a qualquer momento para modificar o texto e reescrevê-lo.”

A leitura, desde os primórdios vem sofrendo transformações quanto a sua prática, o caminho percorrido pela leitura esteve sempre definido pelas estratégias de publicação assim como descreve Chartier (1999), sempre dando um novo aspecto às práticas de leitura. A existência de novos gêneros textuais, o crescente número de livros e, conseqüentemente, o seu barateamento, ocasionados pelo aumento na impressão, e com isso a oferta de diferentes materiais de leituras e também um novo público de leitores, que após a industrialização do livro tiveram a liberdade na escolha de suas leituras, todos esses aspectos foram imprescindíveis para determinar as práticas de leitura na atualidade.

Todas as transformações percorridas pela leitura até os dias atuais acarretaram em diferentes formas de definição para a leitura, Fischer (2006, p. 11) ressalta que “no início, ela consistia na mera capacidade de obtenção de informações visuais com base em algum sistema codificado, bem como na compreensão do seu significado.” Essa definição, ao longo da história, vem sofrendo modificações até os dias atuais, não sendo uma descrição simples, por se compreender que a leitura envolve vários aspectos, entre eles o ato de ler, o leitor, que não são estáticos. Nesse sentido, compreendendo que a leitura está envolvida em um processo, imbuído de valores, sentidos e significados, os quais são atribuídos pelo leitor, a partir de uma interação que acontece entre ele próprio, o autor e o texto, a partir de um contexto social, histórico e cultural.

Para tanto, Fischer (2006, p. 11) destaca que a leitura apresentará ainda diversos significados devido a sua crescente expansão, sendo possível inferir também que o significado da leitura pode-se diferenciar de acordo com a intenção do leitor. O autor defende que,

A leitura não é apenas a união do som ao grafema, o que ocorre apenas no nível mais básico. O significado está envolvido, e de modo fundamental. Em um nível mais avançado de percepção, a leitura pode, até mesmo, exprimir significado isoladamente, sem recorrer ao som. Nisso reside a mágica do significado na leitura.

Considerando os aspectos que envolvem a compreensão, os sentidos construídos, e os objetivos de uma pessoa em relação à leitura, Manguel (1997, p. 20) relata que o significado de determinada leitura, objetivo ou contexto é atribuído pelo leitor. O autor observa que

“todos lemos a nós e ao mundo à nossa volta para vislumbrar o que somos e onde estamos. Lemos para compreender, ou para começar a compreender.”

Corroborando com os autores acima, Maria (2002, p. 21) descreve que a leitura também está relacionada à apropriação de significados, a autora enfatiza que “[...] É a atribuição de sentido a uma mensagem escrita que se pode considerar leitura. E atribuir significado ao escrito tem a ver, também com a informação de mundo que possuímos.”

A descrição da autora, associando o ato de ler à informação de mundo que o leitor carrega consigo, demonstra ser esta uma necessidade imprescindível para que uma pessoa possa de fato atribuir significado, interpretar, compreender, se posicionar diante do que lê. A concepção trazida por Maria (2002) acerca de conhecimento de mundo, nos remete a Freire (1994) quando o autor enfatiza que a leitura de mundo é sequenciada pela leitura da palavra, assumindo grande importância na ampliação e confirmação dos conhecimentos, e diante disso, o conhecimento que tínhamos antes de ler é somado às novas leituras.

O conhecimento de mundo descrito por Freire (1994) diz respeito ao conhecimento que possuímos antes de determinada leitura, algo que é constituído considerando os aspectos históricos, sociais, culturais, e políticos de um sujeito, esses conhecimentos são ampliados quando entramos em contato com as diversas leituras que fazemos.

Diante das definições acerca de leitura explicitadas pelos autores, citados acima, entendo que a leitura em suas diferentes formas, está intimamente ligada à significação, vai além da decodificação do escrito, a leitura nos remete à construção de sentidos perante o que se lê, algo que proporciona ao indivíduo habilidades para se posicionar perante às mais variadas situações. Conforme ressalta Freire (1987) o ato de ler, dentre outras situações, expressa a autonomia do indivíduo.

Nesse trabalho a leitura é considerada em sua pluralidade, com isso, sempre que me referir à leitura estarei considerando-a sob vários aspectos, nos mais diversos meios em que ela possa acontecer, seja a partir da relação com o escrito ou com o oral, considerando as inúmeras situações em que ela possa se manifestar.

Assim, apresento minha compreensão de leitura, não é inédita, mas construída a partir das diversas concepções dos autores que têm colaborado para a efetivação desse trabalho, e digo que percebo a leitura em sua amplitude, que perpassa o escrito, envolve aspectos voltados para compreensão e o sentido, e estes são determinados por aquele que lê, e por assim ser, é individual, é singular, inerente ao leitor, onde cada um constrói o seu próprio significado.

Diante disso, os sentidos estabelecidos pelo leitor à leitura são construídos a partir de uma história, socialmente, dentro de uma cultura, sendo considerados os objetivos do leitor e as diversas práticas de interação deste com o texto e também com situações em que são efetivadas expressões de entendimento, interpretação e compreensão do que é lido.

Para tanto, autores como Marcuschi (2008), Solé (1998) e outros, definem que o ato de ler é complexo, no qual o leitor deve não apenas se apropriar dos sentidos, mas também produzi-los, envolvendo assim suas experiências individuais em relação ao texto.

Esse ponto é fundamental para perceber que a leitura atrelada à realidade do indivíduo é capaz de lhe proporcionar a conquista de novos conhecimentos sobre si e sobre o mundo que o cerca, e nas palavras de Solé (1998) a leitura pode ser considerada fundamental para a aprendizagem. Ainda sobre esse aspecto, Koch Elias (2011) compreendem que a leitura acontece a partir da interação entre autor, texto e o leitor.

Tendo em vista a amplitude conferida à leitura, e também sua relevância perante às necessidades sociais, é imprescindível que seja feita uma reflexão a respeito da função da leitura na vida do indivíduo. Entendo que a leitura é realizada sempre com algum objetivo, seja para a busca de um determinado conhecimento/aprendizagem, seja no ambiente escolar ou fora dele, a leitura traz consigo um significado, o qual é determinado pelo autor, mas o leitor também está em busca de um determinado significado, que pode ser diferente do significado que o autor desejou explicitar em sua escrita.

Para tanto, Solé (1998) salienta que o objetivo que se busca através da leitura, só poderá ser alcançado se houver compreensão do que foi lido, para isso, o leitor precisa além de saber decodificar o escrito, necessita ter clareza quanto aos seus objetivos, trazer para a leitura seus conhecimentos prévios, suas experiências, sendo importante que o leitor faça um exercício de interação com o texto.

É nesse contexto de compreensão que Marcuschi (2008, p 229) ressalta que “compreender não é extrair conteúdos de textos”, e mais uma vez busco destacar que a compreensão volta-se para os objetivos de leitor, e de acordo com o autor, as distintas visões acerca de um mesmo texto podem ser diferentes, pois nem todos possuem os mesmos objetivos. Vale ressaltar que a compreensão se dá a partir da interação entre o texto, o leitor e o autor, e nesse processo, o leitor a partir de seus objetivos, constrói um determinado significado, gerando assim, compreensões distintas das de outros leitores. Todavia, conforme ressalta Brandão (2006) mesmo cada leitor possuindo seus objetivos, que são diferentes dos

objetivos do autor, não cabe a construção de qualquer significado, que possa distorcer as informações trazidas no texto.

Considerando tais aspectos, Solé (1998) ressalta que, o processo de compreensão não pode ser ensinado, o que pode e deve ser ensinado segundo a autora, é o modo de aprendizagem da leitura e diante disso, maneiras para que o leitor consiga compreender, essas maneiras, meios, procedimentos, podem ser entendidos como estratégias, que no âmbito da leitura são de grande importância para a compreensão. Cabe ressaltar que, quando utilizadas através de um ensino sistematizado, as estratégias de leitura podem enriquecer as práticas de leitura.

As estratégias de leitura discutidas no próximo item, são evidenciadas em termos de definição e sentido. Assim, primeiro apresento o termo estratégia, para depois adentrar às estratégias voltadas para o ensino da leitura, as quais os professores podem utilizar na intenção de promover o trabalho com leitura de modo significativo, levando seus alunos à compreensão do que leem.

1.1 Estratégias de Leitura – meios para compreensão

A leitura nos tempos atuais torna-se cada vez mais importante no intuito de possibilitar às pessoas a participação ativa na sociedade em que estão inseridas. Solé (1998, p. 32) ressalta que “a aquisição da leitura é imprescindível para agir com autonomia nas sociedades letradas”, sendo um grande empecilho para as pessoas que não conseguem utilizá-la em suas diversas funções. Nesse sentido, a escola tem o papel fundamental de ensinar os alunos a ler. Corroborando com essa discussão, Freire (1994) advoga a favor de uma leitura no meio escolar que contemple a significação em busca da construção e desenvolvimento da autonomia do indivíduo.

Nessa conjuntura, entra em cena o professor, que além de ensinar o aluno a ler, também precisa criar condições para que esse consiga trilhar o seu caminho para as futuras aprendizagens, considerando de acordo com Martins (1994) seus próprios anseios, objetivos, necessidades. A proposta de ensino da leitura não deve ser realizada apenas pelo professor, o trabalho com a leitura precisa ser um exercício desempenhado por todos os membros que fazem parte da escola. E sobre esse aspecto, Solé (1998) deixa evidente que no meio escolar tem sido difundido uma concepção de ensino da leitura em que há a prevalência das habilidades de decodificação, limitando assim o trabalho com a leitura.

Antunes (2003) apresenta uma discussão sobre esse assunto, ressaltando que no trabalho com a leitura, ainda são recorrentes propostas de leitura realizadas de maneira mecânica, focada na decodificação da escrita. De acordo com a autora, as atividades de leitura, centradas nesse tipo de trabalho, não têm conseguido despertar o interesse dos alunos. Diante disso, reforça que os professores necessitam lançar mão de estratégias que proporcionem a promoção da leitura de modo significativo, em outras palavras, que os alunos consigam compreender o que leem, e além disso, fazer uso da leitura considerando os diversos aspectos que a envolvem. Para tanto, o trabalho com a leitura em sala de aula pressupõe situações que envolvam atividades que propiciem sentido, em que o aluno consiga interagir com as diversas leituras propostas e relacioná-las à sua realidade.

A esse respeito, Bortoni-Ricardo, Machado e Castanheira (2010) ressaltam que, a escola tem tido dificuldade para ensinar o aluno a ler com competência, e além disso, não tem conseguido ensinar ferramentas que possam ser utilizadas para desenvolver as habilidades de leitura. Com isso, os alunos não têm atingido níveis de compreensão satisfatória.

Sendo assim, o professor antes de mais nada, precisa ser um mediador, alguém que venha potencializar o processo de compreensão leitora do aluno. Segundo Freitas (2012, p. 65) o mediador além de promover a compreensão, é também o responsável por “desenvolver competências e habilidades que proporcionem a autonomia nas ações de ler e escrever, que são essenciais para o desenvolvimento do letramento e da cidadania.” A autora ressalta que, na mediação, o aluno é levado a fazer um exercício de compreensão, que o torna capaz de sair da condição de leitor principiante para tornar-se um leitor ativo.

Diante dessas questões, neste item apresento uma discussão sobre as estratégias de leitura, uma metodologia recente no âmbito brasileiro. Estudos realizados por Silva (2014) relatam que o assunto chegou em nosso país na década de 1980, através do livro “Estratégias de Leitura” escrito pela pesquisadora Isabel Solé, mais tarde, por volta da década de 1990, Ângela Kleiman também desenvolveu estudos sobre essa temática.

Entretanto, antes de passar à discussão sobre estratégias de leitura, julgo necessário apresentar as estratégias em termos conceituais e sob um ponto de vista geral, para depois passar à discussão no âmbito da leitura. Em linhas gerais, a palavra estratégia, sem restringir a especificação de ato ou procedimento, pode ser descrita como um meio ou método que se utiliza para chegar a um determinado objetivo.

O conceito da palavra estratégia pode ser entendido sob vários aspectos, segundo os objetivos empregados na ação. Para Solé (1998), uma estratégia pode fazer referência a um

procedimento, uma meta, um método, são amplos os conceitos relacionados à palavra estratégia. Conforme discute a autora, as estratégias estão relacionadas à “capacidade de pensamento” de cada indivíduo, algo que demanda alguns critérios, os quais deverão ser realizados com o objetivo de alcançar o propósito de maneira eficaz. (SOLÉ, 1998, p. 69)

Solé (1998) explica que,

Um componente essencial das estratégias é o fato de que envolvem autodireção – a existência de um objetivo e a consciência de que esse objetivo existe – e autocontrole, isto é, a supervisão e avaliação do próprio comportamento em função dos objetivos que o guiam e da possibilidade de modificá-lo em caso de necessidade. (SOLÉ, 1998, p. 69)

Diante do que é dito pela autora, as estratégias são direcionadas e controladas por quem as executa. Solé (1998) pondera que, além de seguir determinados passos para o uso das estratégias, é importante perceber que estas são suscetíveis a falhas. E na ocorrência de uma falha torna-se fundamental que outras estratégias sejam redefinidas a fim de que os objetivos iniciais sejam alcançados. Em algumas situações é necessário decidir se deve continuar com a estratégia inicial ou até abandoná-la.

Portanto, cabe ressaltar que a partir do momento que as estratégias estão presentes em variados contextos, podendo trazer diferentes significados, estas passam a ser controladas de maneira automática, e em alguns casos é possível que sejam executadas sem um planejamento prévio. Sendo assim, Solé (1998) expõe que as estratégias podem ser aplicadas nas mais diversas situações, desde uma tarefa simples, como também em ações mais complexas. No âmbito da leitura, a autora considera que as estratégias são procedimentos de caráter elevado, que envolvem capacidades cognitivas que estão relacionadas à metacognição. De acordo com a autora, a metacognição é a “capacidade de conhecer o próprio pensamento, de pensar sobre nossa atuação, de planejá-la – e que permitem controlar e regular a atuação inteligente.” (SOLÉ, 1998, p. 69) Nesse sentido, as estratégias envolvem a capacidade de um indivíduo pensar sobre seu próprio pensamento, refletir sobre suas ações no momento da leitura e com isso o leitor pode decidir sobre meios que o levem à compreensão.

Para que haja compreensão Bortoni-Ricardo, Machado e Castanheira (2010, p. 54-55) enfatizam que o leitor pode fazer uso de alguns recursos que possibilitem o entendimento acerca da leitura, para tanto, “o leitor depende de seu conhecimento de mundo, do conhecimento que tem acerca de um tema específico, da familiaridade com determinado gênero.” As autoras dizem ainda ser necessário que o leitor consiga entender os sentidos do texto, para isso, além de decodificar, precisam realizar inferências, necessitam associar o que trazem enquanto conhecimento prévio com os conhecimentos adquiridos a partir da leitura.

De acordo com os Parâmetros Curriculares Nacionais – PCN/LP (1997) – o leitor ao entender que a leitura envolve outros procedimentos além da decodificação, perceberá que no processo ativo de construção de significados “a leitura fluente envolve uma série de outras estratégias como seleção, antecipação, inferência e verificação”. (BRASIL, 1997, p. 53) O documento ressalta ainda que a utilização das estratégias permite ao leitor o controle das ações desenvolvidas no processo de leitura.

As competências apontadas acima, tornam-se eficazes a partir do uso das estratégias de compreensão leitora, que segundo Girotto e Souza (2010) podem ser compreendidas como recursos que os bons leitores utilizam de maneira consciente na intenção de chegarem à compreensão do que leem. No contexto em que se insere a leitura, em que além de decodificar, o leitor precisa saber articular seus conhecimentos aos conteúdos proporcionados pelas diversas leituras que ele faz, e ainda saber ativar seus conhecimentos prévios, com o intuito de fazer inferências, conexões, para que seja capaz de compreender o que lê.

Nesse sentido, Alves, Souza e Garcia (2011, p. 59) definem estratégias de leitura como “mecanismos individuais que o leitor desenvolve ao longo de sua vida, para obter uma informação por meio do ato de ler.” As estratégias são assim entendidas, como meios que o leitor irá utilizar em todo o processo da leitura na busca pela compreensão.

Avaliando tais aspectos, as estratégias são consideradas procedimentos complexos, que nas palavras de Solé (1998 p. 70), “envolvem a presença de objetivos a serem realizados, o planejamento das ações que se desencadeiam para atingi-los, assim como sua avaliação e possível mudança.”

Com base nas concepções sobre estratégias de leitura apontadas por Girotto; Souza (2010) e Solé (1998) compreendo que a utilização de estratégias no processo de leitura, propiciam auxílio para a compreensão do que se lê. Contudo, como qualquer procedimento que realizamos, exige planejamento. Dessa forma, é necessário entender que as estratégias devem ser flexíveis, sendo suscetíveis à mudanças, e além disso como ressaltam as autoras, as estratégias não devem ser consideradas como receitas infalíveis, tão pouco como um fim em si mesmo, mas como um dos meios para que o leitor consiga compreender. Nessa perspectiva, Cosson (2014, p. 118) explica que as estratégias de leitura “são importantes para compreender os textos, para o processo da leitura, mas o fim é a leitura daquele texto, o que ele diz e como ele diz, a sua compreensão e interpretação é que deve ser o resultado da atividade.”

Para tanto, Solé (1998, p. 70) enfatiza que enquanto procedimentos, as estratégias de compreensão leitora devem ser ensinadas, mas não devem ser seguidas como “técnicas

precisas, receitas infalíveis ou habilidades específicas.” Nesse sentido, a utilização das estratégias para compreensão de textos requer entendimento acerca da totalidade, sendo entendida como um procedimento que será utilizado para resolver determinado problema, como por exemplo, a incompreensão de um texto.

Assim, ao serem utilizadas, as estratégias precisam atender às diversas situações exigidas para a compreensão, podendo ser utilizadas em qualquer momento da leitura, por isso a necessidade de não se tornarem procedimentos rígidos. E como ressaltam Girotto e Souza (2010, p. 58) “o importante é que os alunos as usem flexivelmente, de acordo com as exigências dos textos e das tarefas estabelecidas.” E ainda, conforme seus objetivos, pois segundo Kleiman (2002b), as estratégias são modificadas para atender as necessidades do leitor.

Solé (1998) destaca que o ensino das estratégias de compreensão leitora envolve acima de tudo, a necessidade de um leitor independente, que seja capaz de entender o texto em suas variadas formas. É importante também que o leitor aprenda com o texto, que a partir dessa compreensão, consiga transformar o conhecimento que já possui e assim dar um novo sentido ao que foi lido.

Nessa perspectiva, as estratégias de compreensão leitora auxiliam o leitor na organização de seu entendimento, estimulando o processo de compreensão. Sendo assim, Solé (1998) ressalta que as estratégias não devem fazer parte de listas compostas de estratégias que não possuam sentido, tais listas corroboram para um ensino insignificante, não sendo esse o propósito das estratégias, pois de acordo com a autora os leitores devem ter consciência da utilização destes recursos e o mais importante, que saibam utilizá-los para compreender o texto.

As estratégias de leitura são empregadas pelo leitor na construção do sentido de um texto, segundo Koch e Elias (2012), no ato de ler o leitor é levado à mobilizar estratégias que irão lhe garantir a participação ativa na construção do sentido.

Todos esses aspectos que permeiam o ensino das estratégias de leitura, acontecem por meio de um processo construído conjuntamente com as ações mediadas pelo professor, o qual de acordo com Solé (1998, p. 77 grifos da autora) “estabelece uma prática guiada através da qual o professor proporciona aos alunos os “andaimes” necessários para que possam dominar progressivamente essas estratégias e utilizá-las depois da retirada das ajudas iniciais”.

O termo andaime utilizado por Solé (1998) trata-se de uma metáfora, sendo associada a utilização destes para a construção de um edifício que após sua construção são retirados, às

ajudas fornecidas pelo professor ao aluno no processo de ensino/aprendizagem. Nesses termos, os andaimes proporcionados pelo professor, encontram-se sempre acima daquilo que o aluno já sabe, e além de auxiliar no aprendizado, favorece para a sua interiorização, e a partir daí o aluno tornar-se de acordo com Solé (1998) autônomo, participando da construção de seu próprio conhecimento.

Bortoni-Ricardo, Machado e Castanheira (2010, p. 26) também empregam o termo andaime em suas discussões sobre o ensino da leitura, e o definem como “um auxílio visível ou audível que um membro mais experiente de uma cultura pode dar a um aprendiz” as autoras ressaltam que o trabalho com andaime pode ser realizado tanto no meio escolar como em qualquer ambiente que existam processos de socialização.

O processo de andaimes, discutido pelas autoras citadas acima, é desenvolvido a partir da interação entre professor e aluno ou até mesmo entre os próprios alunos, dessa maneira, o professor auxilia os alunos a construírem seus próprios conceitos, a reformularem seus pensamentos. Nesse sentido, o professor interage com o aluno proporcionando auxílio, mediando a aprendizagem deste, permitindo que ele possa construir suas próprias respostas.

Na mesma direção, Girotto e Souza (2010) falam sobre esse assunto destacando a importância do professor no processo de ensino das estratégias de leitura. As autoras ressaltam que na medida em que o aluno vai se tornando independente na utilização das estratégias de leitura, essas podem, aos poucos, ser menos controladas pelos professores e mais controladas pelos alunos. Neste sentido, é visível a utilização do andaime como um suporte, em que o professor fornece ao aluno meios para que eles consigam construir seu próprio repertório e apropriar-se das estratégias.

Em outros termos, o ensino e a aprendizagem das estratégias de leitura deve acontecer em momentos que sejam significativos tanto para o professor, quanto para o aluno, ambos farão parte da construção dessas ações, sendo o professor, responsável em proporcionar aos alunos meios para que eles consigam alcançar seus objetivos em relação à compreensão do que lê. Girotto e Souza (2010, p. 54) chamam atenção para esses momentos de ensino/aprendizagem dizendo que eles não acontecem de maneira solitária, e sim “na interação com o professor e com os demais colegas.” As autoras dizem que o professor na função de mediador, é o responsável por “criar condições para o leitor em formação retomar o texto e, na retomada, compreendê-lo, assim, colabora para a apropriação das estratégias de leitura.”

Diante disso, a utilização das estratégias de compreensão leitora são iniciadas antes mesmo de uma determinada leitura. Entretanto, faz-se necessário lembrar que não é adequado impor regras quanto à sua utilização, isto é, dizer qual estratégia deve ser utilizada antes, durante ou depois da leitura, haja vista que as estratégias são integradas umas às outras. E ainda, estas são utilizadas de acordo com a necessidade e os objetivos da leitura. Vale ressaltar que Solé (1998, p. 75) adota a divisão das estratégias em etapas, enfatizando o antes, durante e o depois. Contudo, a autora justifica esse posicionamento ao considerar

“[...] um pouco artificial estabelecer essa classificação, porque as estratégias aparecem integradas no decorrer do processo de leitura (por exemplo, estabelecer previsões, construir a ideia principal, chegar ao conhecimento prévio). [...] No entanto, apesar desta limitação, considero que o fato de estudar deste modo as diversas estratégias poderá me permitir enfatizar a ideia de que o ensino da leitura pode e deve ocorrer em todas as suas etapas (antes, durante e depois).

A autora lembra que este tipo de organização ainda que venha a limitar, pode contribuir para o ensino das estratégias de leitura na medida em que o aluno na condição de leitor ativo terá a liberdade para dar sentido à utilização dessas estratégias, definindo em que momento poderá utilizá-las de modo independente. O importante é que sejam realizados diariamente momentos de leituras e que esses possam ser compartilhados, onde professor e o aluno tenham oportunidade para interagir durante a leitura e partilhem suas experiências. Diante disso, como observam Leal, Albuquerque e Morais (2006, p. 73) os alunos poderão ter autonomia para compreender e construir sentido perante o que leem, e “ao se defrontarem com um texto num livro de histórias, elaboram antecipações sobre o que está ali escrito, formulam hipóteses sobre como a história terminará, comparam o conteúdo e o estilo daquele texto com o de outros que já conhecem previamente.”

As estratégias empregadas antes da leitura são definidas por Solé (1998) como, motivação, objetivos da leitura, ativação do conhecimento prévio, previsões e perguntas ao texto. Durante a leitura, a autora apresenta as estratégias de previsões sobre o texto, perguntas sobre o que foi lido, esclarecimentos de dúvidas e resumo sobre as principais ideias do texto. Já para o momento posterior à leitura, ou seja, depois da leitura, a autora considera as seguintes estratégias: “identificação da ideia principal, elaboração de resumo e formulação de respostas e perguntas.” (SOLÉ, 1998, p. 133) Mesmo com essa divisão, a autora salienta “que não é possível estabelecer limites claros entre o que acontece antes, durante e depois da leitura.” (SOLÉ, 1998, p. 133) Nesse sentido, o leitor ativo pode considerar tais estratégias no processo de leitura e decidir o melhor momento para utilizá-las.

Já as estratégias apresentadas por Girotto e Souza (2010) apesar de algumas apresentarem terminologia diferente, em suma, possuem objetivos semelhantes aos das estratégias apresentadas por Solé (1998). Entre elas, as autoras apontam, as “conexões, inferências, visualizações, questionamentos, sumarizações e sínteses”, (GIROTTTO; SOUZA, 2010, p. 65). As autoras citam ainda a ativação do conhecimento prévio, que é considerada por elas como uma estratégia essencial, que possibilita a ativação de todas as outras estratégias, sendo ainda definida como uma estratégia “guarda-chuva”, pelo sentido de abarcar as demais estratégias.

Girotto e Souza (2010, p. 50) propõem que o trabalho de utilização das estratégias de compreensão leitora possa ser feito em qualquer momento da leitura, iniciando-se com o que as autoras denominam de “pré-leitura”. Tal procedimento pode acontecer antes mesmo da leitura de um determinado texto e está aliado ao conhecimento prévio do leitor, o qual influenciará diretamente no entendimento que o leitor traz acerca do assunto. A descrição desse processo é feita pelas autoras, a partir do ato de “folhear o livro, passando rapidamente os olhos pela narrativa na pré-leitura, geralmente resulta na formulação de hipóteses baseadas no conhecimento prévio do leitor sobre o que trata e como trata a história.”

Antes da leitura o professor segundo Bortoni-Ricardo, Machado e Castanheira (2010), deve preparar o aluno, apresentar seus objetivos esclarecendo os motivos daquela escolha. Os objetivos, numa leitura são diversos, dentre eles, Koch e Elias (2012) apontam que as leituras são realizadas no intuito de obter uma informação, para deleite, para a execução de trabalhos acadêmicos, existem ainda as leituras produzidas para consulta, quando por exemplo, são realizadas consultas a um dicionário ou catálogo, leituras que ocorrem por obrigação, como é o caso de um manual. Enfim, as leituras irão variar de acordo com os objetivos e intenções do leitor, sendo importante que tais objetivos sejam apresentados ao aluno afim de prepará-lo para aquele momento.

Assim sendo, a ativação do conhecimento prévio, é uma estratégia em que o leitor busca em seu conhecimento, informações para auxiliá-lo a entender o conteúdo a ser lido. De acordo com Bortoni-Ricardo, Machado e Castanheira (2010) ao ativar o conhecimento prévio do aluno antes de determinada leitura, o professor consegue fazer um diagnóstico acerca dos conhecimentos que o aluno possui sobre o assunto. As autoras ressaltam ainda, que “os conhecimentos prévios podem determinar o êxito ou o fracasso da leitura.” (BORTONI-RICARDO, MACHADO E CASTANHEIRA, 2010 p. 57)

Nesse sentido, o conhecimento prévio é uma importante estratégia para a compreensão, é um conhecimento estruturado a partir de outros conhecimentos, que de acordo com Kleiman (2002a) é formado pelo conhecimento linguístico, textual e também pelo conhecimento de mundo que o leitor carrega consigo. Para a autora, essa estratégia é fundamental para o entendimento, sendo que sua ausência poderia vir a prejudicar ou até mesmo impossibilitar que houvesse compreensão. Diante disso, Kleiman (2002a, p. 25) salienta que “a ativação do conhecimento prévio é, então, essencial à compreensão, pois é o conhecimento que o leitor tem sobre o assunto que lhe permite fazer inferências necessárias para relacionar diferentes partes discretas do texto num todo coerente.”

Esta é uma estratégia que pode ser utilizada em todo o processo de leitura, Girotto e Souza (2011, p. 14) explicam que “antes de ler, as crianças geralmente acionam conhecimentos prévios que podem estar relacionados às ideias do texto. A atividade de ativar essas informações interfere, diretamente, na compreensão durante a leitura.”

O conhecimento prévio, ao ser ativado, permite que o leitor interaja com o texto e o autor, construindo sentido perante o que lê. Nessa interação, é provável que o leitor utilize outras estratégias que irão lhe auxiliar na compreensão, pois, segundo Koch e Elias (2012, p. 13) a partir de um título “fazemos antecipações, levantamos hipóteses, que no decorrer da leitura, serão confirmadas ou rejeitadas.” As estratégias citadas pelas autoras são desenvolvidas a partir do conhecimento prévio do leitor, que poderá ser baseado não apenas no título, mas também no gênero apresentado, no autor, dessa forma a compreensão acontece a partir de um processo interativo.

Para o momento que acontece “durante a leitura” Girotto e Souza (2010) dizem que os leitores conseguem selecionar o que julgam importante para a leitura, e assim fazem previsões, levantam hipóteses, ativam seus conhecimentos prévios e realizam inferências. As autoras descrevem que durante a leitura “alguns leitores podem inferir sobre o autor do texto e, às vezes, sobre personagens da história, adivinhando suas características físicas, psicológicas e seus objetivos na trama.” (GIROTTTO; SOUZA, 2010, p. 51)

No decorrer da leitura, a estratégia de inferência auxilia o leitor no entendimento daquilo que não está explícito no texto, pois, segundo Bortoni-Ricardo, Machado e Castanheira (2010, p. 58) “ao realizar a leitura de um texto, o leitor não precisa apenas obter a compreensão literal; há também a necessidade de deduzir o que está implícito para que se atinja a compreensão inferencial”. Girotto e Souza (2010) descrevem que as inferências estão ligadas ao processo de ler nas entrelinhas. As autoras lembram “que fazemos inferências em

nosso cotidiano mais do que imaginamos, como por exemplo, sobre expressões faciais, linguagem corporal e tom de voz, assim como sobre informações visuais e “não visuais” de um texto.” (GIROTTO; SOUZA 2010, p. 75 – grifos das autoras)

Acerca das inferências, Marcuschi (2008, p. 249) salienta ainda, que são resultados de uma compreensão interativa com o texto, leitor e autor. Para o autor, “as inferências funcionam como hipóteses coesivas para o leitor processar o texto.” Nesse sentido, as inferências são estratégias inerentes ao processo de leitura que se estabelecem a partir de pistas contidas nos textos.

As inferências são descritas por Kleiman (2002a) como determinantes no processo de compreensão. A autora lembra que ao fazer uma inferência, o leitor se apropria de um sentido global, diante dessa situação ocorre a compreensão, diferente de quando o leitor tenta decorar um texto, que logo em seguida não se recorda mais do que leu, não havendo nesse caso a compreensão, apenas uma leitura superficial.

No processo de leitura, é possível ainda que o leitor faça uso das conexões que poderão lhe auxiliar na compreensão. Segundo Girotto e Souza (2010, p. 67) “fazer conexões com as experiências pessoais facilita o entendimento. As vivências e conhecimentos prévios dos leitores abastecem as conexões que fazem.” Dentre as possíveis conexões que podem ser realizadas, as autoras citam as conexões feitas de texto para texto, em que o leitor relaciona um texto com outro texto já conhecido por ele, podendo ser utilizado o mesmo gênero, ou gêneros diferentes. Existem também as conexões texto-leitor, em que o leitor numa determinada leitura conecta o que leu com alguma experiência pessoal. Há ainda, conexões de texto para mundo, que são feitas relações de um texto para a um acontecimento geral, comum a todos.

Girotto e Souza (2010, p. 69) descrevem que os “leitores também realizam conexões com a natureza dos textos e as características literárias.” A partir do momento que possuem conhecimento acerca dos elementos que constituem os textos, os leitores, de acordo com as autoras “sabem o que esperar quando leem um livro de literatura infantil, pegam um jornal, seguem um manual, ou veem uma propaganda.” Nesse sentido, os leitores podem realizar conexões com o gênero, o formato do texto, o autor, a forma e a estrutura, as palavras que deixam sinais sobre o que está por vir, além disso, realizam conexões com o estilo da escrita e as características da literatura.

Nessa mesma linha de raciocínio, Silva (2014) ressalta que a estratégia de conexão é utilizada a partir de situações em que o leitor estabelece uma relação entre seus

conhecimentos, suas experiências pessoais e leituras, conectando-as com as novas leituras. Assim, a autora observa que “ocorre uma ligação mais profunda entre o que sabem e sua leitura, e esse exercício é o núcleo do aprendizado e da compreensão.” (SILVA, 2014, p. 73) Essa atividade de interação favorece o leitor à apropriação do novo conhecimento, pois, ao relacionarem o que leem com situações já conhecidas, com seus conhecimentos de mundo, a possibilidade de compreensão é maior, e nesse sentido, o leitor poderá construir sentido durante o processo de leitura.

Outra estratégia muito utilizada no momento da leitura é a visualização. Esta estratégia está diretamente interligada à inferência, pois no processo de visualização o leitor, de acordo com Girotto e Souza (2010, p. 85), infere significados, sendo considerada desse modo, “uma forma de inferência [...] quando os leitores visualizam, estão elaborando significados ao criar imagens mentais, isso porque criam cenários e figuras em suas mentes enquanto leem.” A visualização é uma estratégia, assim como as outras, que pode ser utilizada a qualquer momento na leitura.

Por ser considerada uma forma de inferência, o movimento realizado pelo leitor durante a visualização favorece à construção de significados a partir das imagens que foram criadas mentalmente. Nesse sentido, Silva (2014, p. 73) evidencia a contribuição dessa estratégia destacando que “este processo contribui para aumentar nosso interesse no livro e, portanto, nossa atenção não se dissipa.”

Alves, Souza e Garcia (2011, p. 59) lembram que a visualização acontece através de imagens mentais, cenários e figuras, que são criadas na mente do leitor, os autores ponderam que “ao visualizarem, os leitores conseguem se interessar, pensar e entender melhor a informação contida no texto.”

A estratégia de visualização, pode ainda ser desenvolvida com a presença de imagens, isto é, com os livros que já possuem figuras. Para Girotto e Souza (2010, p. 88), essa estratégia pode ser trabalhada com a finalidade “de completar a informação ausente, tendo como proposta desenhar o que se visualiza entre uma passagem, um trecho, uma página e outra.” As autoras frisam que mesmo parecendo um tanto repetitivo ao visualizar um livro de imagens, “o leitor aprendiz pode utilizar as dicas reveladas nas ilustrações e as combinar com as imagens ausentes, criadas em sua mente para produzir significados.” (GIROTTTO; SOUZA, 2010, p. 88)

Fazer perguntas/questionamentos ao texto é uma estratégia que propicia à compreensão. Silva (2014) considera que essa estratégia promove um diálogo entre o leitor e

o texto. “Ao ler, elaboramos questões relativas ao texto que tentamos responder ao longo da leitura, com a ativação inclusive de nosso conhecimento prévio.” (SILVA, 2014, p. 74)

Ao realizarem perguntas ao texto as crianças aprendem com ele, e como ressaltam Girotto e Souza (2011, p. 14) esse processo auxilia os leitores “a perceberem as pistas dada pela narrativa e dessa maneira facilita o raciocínio.”

Alves, Souza e Garcia (2011, p. 59) afirmam que com essa estratégia é possível que o leitor obtenha informações que estão dentro e/ou fora do texto. Para os autores, “o questionamento permite que os alunos entendam que quando fazem perguntas ao texto escrito podem obter respostas e que esse processo facilita a compreensão.” Sendo assim, o leitor participa ativamente do processo de compreensão, pois através da mediação, o professor fornece meios para que os alunos construam seus próprios conhecimentos.

Já após a leitura, estágio denominado por Girotto e Souza (2010, p. 52) como “depois da leitura”, o leitor vai pensar sobre o que leu, organizando suas ideias, e seus objetivos. Nessa etapa o leitor define como utilizará o que acabou de processar. É então, o instante em que as estratégias de sumarização e síntese podem ser empregadas, podendo ser utilizadas também em outros momentos da leitura.

A sumarização é uma estratégia que está ligada aos objetos do leitor, Silva (2014) assinala que para conseguir sumarizar o leitor precisa distinguir o que é importante em um texto. Sendo assim, Girotto e Souza (2010, p. 93) definem que “sumarizar é aprender a determinar a importância, é buscar a essência do texto.” E de acordo com as autoras, essa não é uma tarefa fácil, o leitor precisa aprender a diferenciar as informações essenciais dos detalhes.

Dentre as estratégias de leitura discutidas por Solé (1998), a autora apresenta uma estratégia denominada de ideia principal. Considero que essa estratégia apesar de possuir nomenclatura diferente, possui as mesmas características da estratégia de sumarização apresentada por Girotto e Souza.

De acordo com Solé (1998, p. 135), a ideia principal é desenvolvida a partir de um trabalho em que o leitor terá que responder acerca da “ideia mais importante que o autor pretende explicar com relação ao tema.” A autora apresenta uma explicação falando sobre a diferença entre tema e ideia principal, onde o primeiro “indica aquilo de que trata um texto e pode exprimir-se mediante uma palavra ou sintagma.” Já a ideia principal, nas palavras da autora, “informa sobre o enunciado (ou enunciados) mais importante que o escritor utiliza para explicar o tema.” (SOLÉ, 1998, p. 135) Para a autora, a ideia principal também está

voltada para os objetivos do leitor, e nesse sentido, poderá mudar segundo os objetivos do leitor, podendo ainda diferenciar-se, ou mesmo corresponder ao que o autor determinou como importante. Solé (1998, p. 138) realça que,

A ideia principal resulta da combinação entre os objetivos de leitura que guiam o leitor, entre seus conhecimentos prévios e a informação que o autor queria transmitir mediante seus escritos. [...] encontrar a ideia principal é uma condição para que os alunos possam aprender a partir dos textos, para que possam realizar uma leitura crítica e autônoma.

Giroto e Souza (2010, p. 95) salientam ainda que “aprender a encontrar a ideia principal do texto elimina a necessidade das crianças lerem tudo, quando procuram por uma informação específica.”

A última estratégia apresentada por Giroto e Souza (2010) é a síntese. Em relação a essa estratégia, as autoras apontam que nesse processo, os alunos além de evidenciarem as ideias principais, “adicionam novas informações para o que já sabem e constroem significados, reconfigurando o próprio texto.” (GIROTO; SOUZA, 2010, p. 103)

Giroto e Souza (2011, p. 15) reforçam que a estratégia de síntese está interligada à habilidade de resumir, porém, mais do que isso,

A síntese ocorre quando articulamos o que lemos com nossas impressões pessoais, reconstruindo o próprio texto, elencando as informações essenciais e modelando-as com o nosso conhecimento. Ao sintetizar, não relembramos apenas fatos importantes, mas adicionamos novas informações a partir de nosso conhecimento prévio alcançando uma compreensão maior do texto.

A estratégia de síntese é explicitada por Solé (1998) recebendo outra nomeação, o resumo. A respeito dessa estratégia, a autora diz que ela está interligada ao estabelecimento da ideia principal, também relaciona-se aos objetivos do leitor e a seu conhecimento prévio. Porém, ao resumir o leitor pode contribuir com as informações do texto, elaborando e obtendo novos conhecimentos.

Fazendo uso das diversas estratégias, o leitor segundo Solé (1998), consegue a qualquer momento identificar se entendeu o que leu, e além disso, consegue definir o que não entendeu. Diante disso, a aplicação das estratégias de leitura deve abarcar todo o processo que envolve o ato de ler, sendo que as orientações acerca da utilização destas dependem do professor, o qual irá instruir os alunos e determinar os objetivos necessários para a compreensão leitora.

Entretanto, o professor de acordo com Solé (1998) servirá inicialmente como um modelo para os alunos, que mostrará como e quando as estratégias devem ser empregadas, mas a autora salienta que este é um processo que acontece a partir da participação conjunta

entre professor e aluno, descrito por Girotto e Souza (2010) como um ensino colaborativo, nesse processo, o aluno está sob orientação do professor e partilha de objetivos em comum em relação à leitura.

Para que o ensino das estratégias de leitura seja efetivado, as autoras falam sobre a importância do trabalho com diversos gêneros textuais, e apesar da proposta trabalhada por Girotto e Souza (2010) ser embasada na utilização de textos literários, estas autoras afirmam que a compreensão da leitura deve ocorrer a partir de qualquer recurso, dizem ainda que “o ensino das estratégias de compreensão pode e deve ser implementado em qualquer contexto de sala de aula com materiais diversos.” (GIROTTTO; SOUZA, 2010, p. 60)

As estratégias de leitura de acordo com Girotto e Souza (2010); Solé (1998) podem ser trabalhadas em qualquer fase do ensino. É diante dessa perspectiva, que no contexto da presente pesquisa, defendo o ensino da leitura desde a educação infantil, a partir de um trabalho sistematizado, com respaldo em estratégias de compreensão leitora. A referida proposta, tem o intuito de proporcionar desde cedo a participação das crianças em contextos que a leitura possa fazer sentido para elas, e que, acima de tudo, elas possam construir seus próprios significados, sendo que a efetivação dessas situações serão mais expressivas quando o professor se apoiar em estratégias que possibilitem a compreensão do aluno no ato de ler.

Apesar de muitas estratégias necessitarem da escrita para o seu desenvolvimento, Silva (2014) descreve sua experiência, apontando que as estratégias de leitura podem ser utilizadas com crianças ainda não alfabetizadas. A autora conta que em sua sala de aula percebeu “como as crianças faziam inferências, visualizavam, faziam conexões, enfim, agiam como leitores ativos, ainda que não dominassem a leitura por completo”. (SILVA, 2014, p. 14) Para a autora, mesmo que as crianças não possuam o domínio da leitura, o professor pode fazer uso de estratégias de leitura, adaptando-as ao nível de ensino.

No que se refere às estratégias de leitura a partir da educação infantil, Girotto e Souza (2010, p. 48 grifos das autoras) indicam que “o ensino da leitura baseado no “letramento ativo” pressupõe a tomada de consciência de estratégias de leitura desde a educação infantil, ou seja, as atividades relacionadas a esse ensino podem iniciar com crianças ainda não alfabetizadas.”

A condição de letramento ativo apontada pelas autoras pressupõe o trabalho em sala de aula a partir de atividades diversas, em que as crianças participem ativamente. Nesse sentido, as conversas dos alunos entre eles e com o professor, suas opiniões, o modo como participam, devem ser considerados, com o objetivo de promover a aprendizagem dos alunos.

Na proposta de letramento ativo segundo Girotto e Souza (2010, p. 55), o professor “estabelece a possibilidade do leitor de, enquanto lê, ativar explicitamente, por meio de estratégias, o conhecimento prévio, estimulando-o a fazer conexões entre suas experiências, seu conhecimento sobre o mundo e o texto.” É um processo que envolve a participação dos alunos a todo momento durante a leitura.

Para Solé (1998, p. 113) promover a compreensão da leitura na educação infantil é essencial para que as crianças se constituam como leitores proficientes, a autora sugere que,

Com as crianças pequenas, também pode-se utilizar textos expositivos, ilustrados, adequados para o seu nível, que desde o início as familiarizem com a diversidade que caracteriza o universo do escrito e com a multiplicidade de estratégias que estão ao alcance de nós, leitores experientes, para construir significados adequados.

A proposta apresentada pelas autoras demonstra que a leitura quando ensinada a partir das estratégias promove a interação da criança com os diversos significados que um texto possui, proporciona à criança se constituir como leitor competente, que lê e compreende, e além disso, sabe utilizar os recursos necessários para sua compreensão. O próximo item tem o intuito de apresentar a concepção de leitura na visão de alguns autores considerando esse trabalho a partir da educação infantil.

1.2 A leitura na educação infantil

A leitura está presente no cotidiano das pessoas desde os primeiros dias de vida, um gesto, um toque, um carinho, a voz materna que embala a criança, são assim os primeiros contatos que se tem com a leitura desde o nascimento. E a partir do contexto em que estão inseridas, as crianças vão adquirindo distintas informações, que são necessárias para compreender o mundo, e assim vão sendo construídos seus conhecimentos de mundo. (FREIRE, 1994)

Nesse viés, Leal, Albuquerque e Morais (2006) ressaltam o quanto as crianças, desde muito cedo, estão inseridas em ambientes que as propiciam o convívio com a leitura através de diversas situações. Corroborando com esta discussão, Solé (1998, p. 54) enfatiza que “as experiências de leitura da criança no seio da família desempenham função importantíssima.” A autora destaca ainda que é essencial que a criança participe de ocasiões em que ela possa ouvir um adulto lendo para ela, tais oportunidades, segundo a autora, colaboram para oportunizar à criança, experiências em que ela pode participar da leitura mesmo sem o domínio da linguagem escrita.

Mas é então na escola que as experiências adquiridas pela criança no cotidiano são ampliadas e compartilhadas com os demais sujeitos que estão inseridos no contexto escolar. Assim, defendo que o acesso à leitura na escola, aconteça a partir da educação infantil, visto que as crianças já possuem um contato intenso com diversas práticas de leitura no ambiente familiar. É importante considerar que mesmo a criança não sendo oriunda de uma família em que a prática da leitura através de livros, jornais, revistas e demais suportes textuais seja ativa, existem outras maneiras dentro desse contexto que ela está inserida, que as colocam em contato com o meio letrado mesmo antes de serem inseridas no ambiente escolar, pois vivemos numa sociedade letrada.

Nesse sentido, o foco dessa pesquisa é dado à educação infantil, com recorte para as turmas de Jardim II, que são constituídas por crianças entre quatro e cinco anos de idade. Essa fase do ensino é considerada como obrigatória, em que todas crianças com essa idade devem estar regularmente matriculadas¹⁰.

Inserida na Educação Básica, a educação infantil é a primeira etapa de ensino, nela são oferecidos atendimentos às crianças com idade entre zero e cinco anos, divididas entre creches e pré-escolas. De acordo com as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (2010) a criança é vista em sua totalidade considerando-a como,

Sujeito histórico e de direitos que, nas interações, relações e práticas cotidianas que vivencia, constrói sua identidade pessoal e coletiva, brinca, imagina, fantasia, deseja, aprende, observa, experimenta, narra, questiona e constrói sentidos sobre a natureza e a sociedade, produzindo cultura. (BRASIL, 2010, p. 12)

Para tanto, de acordo com o documento é importante que o currículo desenvolvido na educação infantil esteja apoiado em práticas que promovam a articulação entre os saberes e experiências que a criança possui e os demais conhecimentos que fazem parte do meio social, cultural, artístico, científico, ambiental, entre outros, com o intuito de proporcionar às crianças o desenvolvimento integral. Dentre as práticas pedagógicas para a educação infantil, as Diretrizes Curriculares (2010) indicam que as brincadeiras e as interações orientem os eixos de ensino, e com isso, dentre outras experiências, oportunizem ao aluno situações que,

Favoreçam a imersão das crianças nas diferentes linguagens e o progressivo domínio por elas de vários gêneros e formas de expressão: gestual, verbal, plástica, dramática e musical. Possibilitem às crianças experiências de narrativas, de apreciação e interação com a linguagem oral e escrita, e convívio com diferentes suportes e gêneros textuais orais e escritos. (BRASIL, 2010, p. 25)

¹⁰ Lei nº 12.796, de 04 de abril de 2013. Nessa lei, são descritas normas que ajustam a Lei 9.394 de 1996, tornando obrigatório a oferta gratuita de educação básica a partir dos 04 anos de idade. Na lei 12.796 é descrito no Artigo 6 “É dever dos pais ou responsáveis efetuar a matrícula das crianças na educação básica a partir dos 4 (quatro) anos de idade.”

O Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil – RCNEI (1998), aponta que dentre outros eixos trabalhados nessa fase do ensino, o contato com diversos tipos de leitura, que é proporcionado no eixo “linguagem oral e escrita”, pode favorecer um amplo desenvolvimento à criança, que será capaz de interagir e se socializar de modo expressivo no contexto em que está inserida, a partir do contato com as outras crianças e com os adultos.

Antes mesmo de chegarem à escola as crianças já têm contato com diversos tipos de textos, as interações sociais proporcionam-lhes a aprendizagem, sendo que “a partir das próprias ações, por exemplo, quando presenciam diferentes atos de leitura e escrita por parte de seus familiares, como ler jornais, fazer uma lista de compras, anotar um recado telefônico, seguir uma receita culinária, [...] ler um livro de histórias, etc.” (BRASIL, 1998, p. 122) Para tanto é indicado uma prática diversificada, assegurando à criança da educação infantil a ampliação de seus conhecimentos.

A proposta descrita nesses documentos e também apresentada por diversos autores, entre eles, Brandão e Rosa (2011); Brandão e Leal (2011), Leal, Albuquerque e Morais (2006), Solé (1998), Girotto e Souza (2010) entre outros, é que o trabalho com a leitura desde a educação infantil seja abrangente, envolvendo a exploração da linguagem a partir da leitura de diversos gêneros.

Reconhecendo que na sociedade a leitura cumpre funções distintas e que a todo momento estamos em contato com vários tipos de textos que fazem parte da nossa realidade, entendo necessário que desde a educação infantil a escola possa oportunizar aos alunos o contato com vários gêneros textuais e que estes possam perceber sua importância e usos também no meio social. E além de assegurar o contato com uma variedade textual, cabe à escola ampliar as experiências que o aluno traz consigo, visto que quando chegam à escola esse aluno já possui como recorda Freire (1994), conhecimentos de mundo, que são apropriados a partir de suas vivências no seio familiar, na sociedade que está inserido.

Sobre esse assunto, Leal, Albuquerque e Morais (2006, p. 72) destacam a importância da escola, no intuito de oferecer um contexto rico em situações de leitura para o aprendizado das crianças, os autores ressaltam que desde cedo as crianças devem ter contato com leituras que circulem socialmente, dizem ainda que “é importante que a escola, desde a educação infantil, promova atividades que envolvam essa diversidade textual e levem os estudantes a construir conhecimentos sobre os gêneros textuais e seus usos na sociedade.”

No entanto, Brandão e Rosa (2011, p. 7 grifos das autoras) observam que a falta de referenciais mais claros que norteiem a prática de ensino na educação infantil, tem levado os professores a utilizarem “os conhecidos exercícios de treino perceptomotor e cópia de letras, a fim de “preparar para a alfabetização”, ou abandonam qualquer atividade mais sistemática de leitura e produção escrita por parte dos pequenos.” As autoras argumentam que essa fase do ensino deve estar voltada para uma aprendizagem significativa, sendo propostas atividades que considerem os interesses e desejos das crianças, colocando-as em contato com ocasiões de leitura e escrita que façam parte do contexto em que elas estão inseridas. Para tanto, as autoras defendem desde a educação infantil uma prática que possa inserir as crianças em circunstâncias de alfabetização a partir dos princípios do letramento, ou seja, a proposta é alfabetizar letrando no contexto das práticas sociais.

Mesmo a alfabetização não sendo o foco dessa pesquisa, acredito ser impossível não falar sobre esse assunto quando se trata de leitura, ainda mais em um contexto que é permeado por diversas práticas como o da educação infantil. Assim, acerca dessa proposta de alfabetizar letrando elencada pelas autoras citadas acima, Soares (2000, p. 24) discute que alfabetização e letramento são fenômenos distintos, porém consonantes, e no que diz respeito ao ensino e aprendizagem da leitura e escrita, é necessário que sejam consideradas práticas imersas no cenário sócio cultural do qual os alunos fazem parte, pois de acordo com a autora “a criança que ainda não se alfabetizou, mas já folheia livros, finge lê-los, brinca de escrever, ouve histórias que lhe são lidas, está rodeada de material escrito e percebe seu uso e função.” Todas essas situações em que a criança está envolvida antes de dominar a leitura e a escrita, a tornam um indivíduo letrado, que é capaz de fazer uso da leitura e da escrita mesmo sem dominá-las.

CAPÍTULO II

PERCURSO METODOLÓGICO DA PESQUISA

*Diferentemente da arte e da poesia que se concebem na
inspiração, a pesquisa é um labor artesanal.
(Maria Cecília de Souza Minayo).*

A proposta deste capítulo é apresentar as características pertinentes à abordagem metodológica desta pesquisa, que teve como objetivo conhecer práticas de ensino utilizadas no trabalho das professoras da educação infantil para a formação e o desenvolvimento do leitor. Diante disso, apresento o percurso metodológico traçado para a efetivação desse trabalho, os instrumentos empregados na realização da pesquisa, como também os sujeitos participantes.

2.1 A pesquisa qualitativa apoiada em estudo do tipo etnográfico

Esta pesquisa foi realizada a partir de um trabalho de campo, que aos poucos foi sendo delineado com base nas características reveladas a partir do contato com os participantes desse estudo, e com apoio nos diversos autores que contribuíram para a efetivação desse trabalho. Como indicado na epígrafe desse capítulo, Minayo (1994) trata do labor artesanal, em que nesta pesquisa, resultou de um trabalho intenso, desafiador, de muito estudo, de idas e voltas ao campo para a construção dos dados, que envolveu a realidade das pessoas, seus pensamentos, conceitos e preconceitos, e, nesse trabalho a inspiração foi importante em muitos momentos, mas a labuta foi essencial.

Assim, a pesquisa foi construída ancorada em uma abordagem qualitativa, que buscou conhecer e estudar o ambiente relacionado à leitura, e com isso, o intuito foi de contribuir para uma discussão acerca das práticas docentes no tocante ao ensino da leitura na educação infantil, em particular, turmas de Jardim II.

O pesquisador no intuito de compreender seu objeto de pesquisa, ao adentrar na realidade investigada, precisa estar atento a questões que abarcam as relações envolvidas naquele espaço, para tanto a pesquisa qualitativa pode ajudar o investigador a entender essas relações, visto que segundo Minayo (1994, p. 21-22),

A pesquisa qualitativa responde a questões muito particulares. Ela se preocupa, nas ciências sociais, com um nível de realidade que não pode ser quantificado. Ou seja, ela trabalha com o universo dos significados, motivos, aspirações, crenças valores e

atitudes, o que responde a um espaço mais profundo das relações, dos processos e dos fenômenos que não podem ser reduzidos à operacionalização de variáveis.

Neste sentido, para entender o objeto de estudo dessa pesquisa, a abordagem qualitativa, mostrou-se mais eficaz, pois pode me proporcionar o contato direto com o ambiente natural que foi fonte para a realização desse trabalho. E, para justificar esta aproximação trago Bogdan e Biklen (1994, p. 47) no intuito de demonstrar que “na investigação qualitativa a fonte direta de dados é o ambiente natural, constituindo o investigador o instrumento principal.” Essa pesquisa foi concebida de acordo com a afirmação dos autores, se desenvolveu em contato direto com o ambiente pesquisado, a escola, e através desse contato, foi materializado maior entendimento acerca das práticas de ensino da leitura, utilizadas pelas professoras em sala de aula.

O contato direto com o ambiente pesquisado, característico da pesquisa qualitativa, pode me proporcionar não somente as respostas às suas questões iniciais, mas, sobretudo, como ressaltam Deslauriers e Kérisit (2012), uma visão maior acerca do ambiente fonte do estudo, e através da inserção no contexto da pesquisa foi possível perceber situações que colaboraram para responder às indagações iniciais.

Na intenção de atender a essas peculiaridades, Bogdan e Biklen (1994) salientam que a pesquisa qualitativa pressupõe a descrição minuciosa dos dados produzidos em campo, através de vários instrumentos, como entrevistas, observações, análise de dados, entre outros. Com isso, para a construção e descrição dos dados, o pesquisador deve estar atento à realidade estudada, considerando todas as informações presentes no contexto, com a finalidade de compreender as questões investigadas, entendendo que as informações contidas no ambiente pesquisado serão de grande relevância para a construção de seus dados.

Para tanto, uma pesquisa com abordagem qualitativa pode ser empregada sob várias configurações, dentre elas destaca-se a pesquisa do tipo etnográfico, a qual busca, dentre outras questões, estudar as questões presentes ao ambiente escolar. Nesse sentido, Ludke e André (1986) ressaltam que a etnografia no campo educacional, é um método de estudo, desenvolvido principalmente a partir da década de 1970, período em que estudiosos da área da educação, passaram a utilizar as técnicas pertinentes à etnografia. Entretanto, as pesquisas educacionais apoiadas no método etnográfico tiveram que sofrer adequações que permitissem aos pesquisadores adentrar no campo da pesquisa.

Apoiada em técnicas praticadas pela etnografia, como a entrevista e a observação, a pesquisa em questão é identificada como uma pesquisa do tipo etnográfica, pois baseou-se em

um trabalho voltado para as experiências e vivências das pessoas que compõe o grupo escolar, distinguindo-se de certo modo da etnografia, pois como descreve André (2010, p. 41) “os antropólogos e sociólogos se preocupavam com a descrição da cultura de grupos e sociedades primitivas e complexas.”

André (2010) ressalta ainda que, as características fundamentais da pesquisa do tipo etnográfica voltam-se para o contato direto do pesquisador com os sujeitos pesquisados, dados descritivos, tendo como principal fonte a observação. Apesar de ser a principal técnica utilizada em pesquisas do tipo etnográfica, o pesquisador também pode fazer uso de outras técnicas, como entrevistas, fontes documentais, fotografias, entre outros documentos que possam auxiliá-lo na construção de seus dados.

Considerando tais características que compõe investigações do tipo etnográfico, Tezani (2004, p. 12), ressalta que o saber que perpassa o cotidiano é fundamental, na medida em que é por meio dele que,

[...] as ações se concretizam e que os conflitos ocorrem, tornando-se fonte preciosa de significados e interpretações. [...] que os pesquisadores vão a campo imbuídos por valores, sua particular visão de mundo, isso não pode ser ignorado e fundamenta a sua compreensão da realidade, influencia e orienta os seus pensamentos com relação a abordagem da sua pesquisa.

É diante desse contexto, carregado de significados e interpretações, as quais auxiliam no entendimento da realidade pesquisada, que se dá o papel do pesquisador, através de suas vivências, conhecimentos e valores, os quais intrínsecos às informações adquiridas em campo, vão aos poucos tecendo e norteando os rumos da pesquisa.

Na busca pelo entendimento acerca das questões propostas nessa pesquisa, como também as possíveis respostas para os objetivos propostos, uma das técnicas utilizadas nesse trabalho foi a observação participante. Além disso, o estudo também se apoiou na entrevista semiestruturada e na análise documental.

2.2 A observação no contexto escolar

A observação de acordo com Ludke e André (1986) pode ser considerada, em uma pesquisa qualitativa, como a principal técnica para a construção dos dados, porém dependendo dos objetivos propostos pode ser aliada a outras técnicas. As autoras destacam que a observação é de grande importância para um envolvimento direto com o objeto estudado. Diante disso, no intuito de conhecer as práticas de ensino das professoras da educação infantil para a formação e o desenvolvimento do leitor, decidi por trabalhar dentre

outras técnicas, com a observação, pois segundo a proposta metodológica desta pesquisa, a observação seria uma das técnicas que mais poderiam colaborar para a construção dos dados. Nesse sentido, a observação foi a primeira técnica a ser realizada, essa opção foi por entender que através de um primeiro contato com os participantes poderíamos conhecer a realidade do ambiente e dos sujeitos, bem como estabelecer um vínculo de confiança, de modo que, no momento em que as entrevistas fossem realizadas, a conversa poderia fluir com maior naturalidade.

Nessa perspectiva, Tura (2003, p. 187) enfatiza que “a observação pressupõe o envolvimento do pesquisador em múltiplas ações, entre elas o registrar, narrar e situar acontecimentos do cotidiano com uma intenção precípua”. Dessa forma, entendo o quanto foi importante o envolvimento como pesquisadora com os sujeitos participantes da pesquisa, essa relação me proporcionou um olhar atento para a realidade estudada, o que me permitiu perceber as diferentes formas de me relacionar com o grupo pesquisado. O referido grupo, foi constituído por três professoras de jardim II, da rede municipal de ensino de Catalão – GO.

Acerca do objeto de pesquisa, Ludke e André (1986) ressaltam a importância do pesquisador em conhecê-lo, para que consiga fazer um planejamento que possa guiar sua ida à campo, decidindo dentre outros aspectos o período e duração das observações. Assim, ao decidir que faria uso da observação nesta investigação, precisei me preparar para obter informações pertinentes ao objeto de estudo, escolhendo quais os critérios seriam adotados para a seleção dos participantes, como também um estudo teórico que me possibilitou foco durante as observações. A ida à campo foi organizada levando em consideração os objetivos propostos e as especificidades do campo da pesquisa.

Em relação ao grau de participação do observador, Ludke e André (1986) ressaltam que a opção pode ser feita a qualquer momento na pesquisa, dependendo do desenvolvimento desta. Dentre os tipos de observação Ludke e André (1986) descrevem quatro tipos de observador, sendo o participante total, onde o observador não tem sua identidade revelada ao grupo pesquisado, e dessa maneira seu acesso às informações do grupo acontece de modo limitado. Sendo participante como observador, o pesquisador revela em partes suas pretensões e objetivos de pesquisa. Já o observador como participante, tem sua identidade e objetivos de pesquisa revelados desde o início das observações, nesse sentido, o pesquisador tem acesso a todas as informações pertinentes à sua pesquisa. E por último as autoras trazem o pesquisador enquanto observador total, este observador não tem interação com o grupo pesquisado,

desenvolve suas atividades sem ser visto, pode estar na presença do grupo ou pode estar em local que apenas ele tenha acesso ao grupo.

Na perspectiva dessa pesquisa, a opção foi pela observação participante, que guiada por um roteiro de observação (Apêndice I, p. 178), que além abordar questões estruturais relativas ao espaço escolar, deu ênfase principalmente para as questões pertinentes às práticas docentes em sala de aula. A observação participante proporcionou a imersão no campo da pesquisa e interação com os sujeitos participantes, e como destaca Tezani (2004) essa forma de observação constitui uma grande oportunidade ao pesquisador, por estar em contato com o universo pesquisado. A autora ainda ressalta que o mencionado contato leva o pesquisador a um olhar geral, no qual ele pode perceber as descrições da cultura e da realidade que irão lhe auxiliar no delineamento da performance do problema a ser investigado, desse modo será possível obter de maneira satisfatória informações sobre seus dados, levantando novas questões que o auxiliem em sua pesquisa.

A observação participante tornou-se viável para esta investigação, visto que o contato com o ambiente pesquisado possibilitou um entendimento acerca de informações sobre as práticas docentes no tocante ao ensino da leitura nas turmas de Jardim II. Essa forma de observação me possibilitou entender o contexto em que a pesquisa se desenvolveu, e conseqüentemente o trabalho tornou-se mais expressivo e significativo.

Quanto ao período de duração das observações, Ludke e André (1986, p. 29) destacam que o pesquisador deverá considerar mais uma vez, os objetivos propostos para sua pesquisa, isto é, “a decisão sobre a extensão do período de observação deve depender, acima de tudo, do tipo de problema que está sendo estudado e do propósito do estudo.” As autoras dizem ainda que um curto período de observação pode apressar as conclusões, mas elas também alertam que um período extenso não poderá garantir o sucesso da pesquisa. Sendo importante que fatores relacionados ao foco do pesquisador, como conhecimento, habilidade, experiência, e também condições que dizem respeito aos sujeitos pesquisados, sejam considerados.

Com o propósito de responder às indagações dessa pesquisa, foram feitas cinco observações em três turmas, sendo um total de quinze observações, que juntas, somaram sessenta horas. Toda a rotina pertinente às práticas de ensino para a formação e o desenvolvimento do leitor foi observada e registrada em um diário de campo. As referidas observações foram realizadas em período integral das aulas, acordadas com a direção, a coordenação das escolas e com as professoras regentes, que decidiram o dia oportuno para as mesmas.

Em campo, durante as observações, o pesquisador pode fazer uso de vários instrumentos no processo de observação, Tura (2003, p. 189) ressalta que o próprio observador destaca-se como um instrumento essencial na observação, e “nesse processo, o observador tem como principal auxiliar seu *diário de campo*, no qual anota, de forma mais completa e precisa possível, os diferentes momentos da pesquisa, incluindo suas incertezas, indagações e perplexidades.” (Grifos da autora) Além do diário de campo, o pesquisador segundo a autora poderá fazer uso de outros instrumentos, desde que estes tenham sido negociados com os participantes da pesquisa, dentre eles destacam-se, “fotos, filmagens e documentos diversos.”

Nesse sentido, os dados observados durante as aulas foram registrados em um diário de campo que, junto às técnicas de observação, entrevista e análise documental, serviram para construção e análise dos dados. O diário de campo se constituiu como fonte indispensável que durante a análise dos dados foi consultado a todo o momento, sempre em busca de alguma resposta ou indagação.

As anotações feitas a partir das observações descrevem os fatos que fazem parte das ações humanas, dessa forma, a descrição muitas vezes acontece de forma densa, no intuito de articular os fatos observados às questões inerentes à pesquisa. Assim, Tura (2003, p. 190) explica que um esforço por parte do pesquisador se faz necessário, envolvendo “a interpretação e reinterpretação dos acontecimentos”, com a finalidade de dar significado às ações encontradas em campo. Diante disso, as anotações tornaram-se relevantes para entender o que aconteceu em campo e assim tornou-se possível a elaboração de questionamentos que favoreceram às interpretações.

Antes de dar início aos registros, Tura (2003) salienta que o pesquisador, ao adentrar no campo pesquisado, necessita estabelecer relações com os participantes da pesquisa, sendo esta uma tarefa que requer certas atitudes por parte do pesquisador, as quais se relacionam com o seu comportamento, a linguagem que ele irá utilizar com o grupo, conhecer as regras de funcionamento daquele ambiente, de modo geral o pesquisador precisa construir relações de confiança com o grupo e por não fazer parte deste, é uma construção que se dará aos poucos.

Esta relação foi construída de maneira gradativa, um primeiro contato aconteceu com a Secretaria de Educação do município com o intuito de buscar apoio e aprovação para a realização dessa pesquisa. Esse primeiro contato aconteceu ainda em meados do ano de 2016, no entanto, fui orientada pela gestão em exercício a retornar no ano seguinte, em 2017, pois

conforme o calendário proposto para a realização da pesquisa, a gestão poderia não ser mais a mesma visto que estávamos em ano eleitoral. Seguindo as orientações, retornei no mês de janeiro de 2017, apresentei o projeto e nesse período, aconteceram algumas conversas com a equipe pedagógica, que logo após a análise do trabalho, concedeu parecer favorável para a realização da pesquisa. De posse da autorização do secretário de educação, busquei contato com as três escolas participantes da pesquisa, e paulatinamente, fui me aproximando dos membros das instituições, direção, coordenação e professoras, e construindo uma relação de confiança com os sujeitos.

Assim, a observação resultou em um instrumento de grande importância para a construção dos dados e o alcance dos objetivos que foram propostos, e enquanto pesquisadora pude perceber que o contato direto com os participantes no lócus da pesquisa, me proporcionou conhecer os sujeitos através de seus comportamentos/expressões e com isso entender a realidade em que estão inseridos.

Aliada à observação participante foi realizada uma entrevista semiestruturada com as professoras participantes da pesquisa, esse instrumento será debatido no próximo tópico.

2.3 A Entrevista semiestruturada como construção de informações

Esta pesquisa buscou dentre outras questões, conhecer as concepções de leitura das professoras participantes do estudo, o ponto de vista dessas docentes somente poderia ser conhecido a partir da técnica da entrevista, que segundo Poupart (2012) constitui-se como o melhor meio para obter a realidade do outro. A entrevista é considerada como um instrumento capaz de apresentar as concepções dos sujeitos pesquisados através da própria visão desses. Desta forma, a entrevista como um dos instrumentos utilizados nessa pesquisa, possibilitou compreender a opinião das professoras pesquisadas, levando em consideração o modo como elas concebem dentre outros aspectos, a importância da leitura na vida de seus alunos.

No intuito de proporcionar maior entendimento sobre essa técnica utilizada na pesquisa qualitativa, Bogdan e Biklen (1994, p. 134) descrevem a entrevista como uma conversa realizada na maioria das vezes, entre duas pessoas, onde uma delas possui objetivos em relação a outra. Para os autores, a entrevista em pesquisa com abordagem qualitativa “é utilizada para recolher dados descritivos na linguagem do próprio sujeito, permitindo ao investigador desenvolver intuitivamente uma ideia sobre a maneira como os sujeitos interpretam aspectos do mundo.”

Para Guardián-Fernandez (2007) a entrevista também é concebida como uma conversa, a qual deve ser conduzida de modo natural, sem deixar de lado a grande importância que essa técnica possui, pois através de uma boa entrevista, o pesquisador consegue acesso a informações que fazem parte das concepções dos sujeitos.

Assim, voltada para a percepção dos sujeitos pesquisados, a entrevista em pesquisas do âmbito educacional revela-se como um instrumento muito útil. Ludke e André (1986, p. 34) ressaltam que a entrevista possui vantagem considerável entre as outras técnicas de pesquisa, pois “permite a captação imediata e corrente da informação desejada, praticamente com qualquer tipo de informante e sobre os mais variados tópicos.” Nesse sentido, quando bem realizada, a entrevista pode apresentar informações que talvez outros instrumentos não revelariam.

Na esfera desta pesquisa, utilizei a entrevista semiestruturada, esse tipo de entrevista de acordo com Ludke e André (1986, p. 34) pressupõe a organização de um esquema não muito rígido, que oriente a conversa com o entrevistado. É ressaltado ainda pela autoras “que o tipo de entrevista mais adequado para o trabalho de pesquisa que se faz atualmente em educação aproxima-se mais dos esquemas mais livres.”

Então, sustentada em torno de um problema, a entrevista realizada nesta pesquisa esteve apoiada em um roteiro (Apêndice II, p. 180) que ajudou a direcionar o assunto em questão. Esse roteiro de acordo com Ludke e André (1986, p. 36) “seguirá naturalmente uma certa ordem lógica e também psicológica, isto é, cuidará para que haja uma sequência lógica entre os assuntos, dos mais simples aos mais complexos.”

Nesse sentido, a entrevista semiestruturada concede ao entrevistador meios para que ele possa conversar com o participante da pesquisa de maneira mais aberta, podendo manipular as questões propostas no roteiro quando necessário, com a finalidade de obter informações que irão responder aos objetivos do estudo, adotando sempre uma postura flexível.

Mas, no ato de entrevistar, o pesquisador necessita observar alguns princípios que o ajudarão a desempenhar o papel de entrevistador, dentre esses princípios Poupart (2012, p. 228) cita os que ele considera importante, como “obter a melhor colaboração do entrevistado; colocá-lo o mais à vontade possível na situação de entrevista; ganhar sua confiança e, enfim, fazer com que ele fale espontaneamente e aceite se envolver.”

A utilização desses princípios somente é possível através de um contexto que promova relações de confiança entre o entrevistador e o entrevistado, para isso, o pesquisador necessita

ter um certo grau de experiência e conhecimento acerca do seu objeto de estudo e também dessa técnica de pesquisa, a entrevista. Pois, como salienta Guardián-Fernandez (2007) a entrevista é considerada como uma arte e nem todos possuem domínio sobre essa arte. Para tanto, os pesquisadores precisam praticá-la antes de irem à campo e estarem à frente com os seus sujeitos participantes da pesquisa.

Para que pudesse me perceber enquanto entrevistadora, decidi utilizar o recurso da entrevista piloto, que foi desenvolvida com uma professora de Jardim II, docente de uma instituição de ensino conveniada¹¹, do município de Catalão – GO. Para a escolha dessa docente, considerei o fato de conhecê-la a algum tempo, e com isso, acreditei que a conversa aconteceria de modo espontâneo. A referida professora é graduada em Pedagogia, há quinze anos, pelo Centro de Ensino Superior de Catalão – CESUC. Atua na área da educação desde 2005, todos esses anos, dedicados à educação infantil.

Esta técnica se consolidou como uma grande oportunidade para que pudesse colocar em prática a tarefa de entrevistar, e também testar se as perguntas construídas para o roteiro de entrevista, responderiam às questões levantadas como problema da pesquisa.

Após realização da entrevista piloto e a análise das respostas pude perceber que o roteiro de entrevista precisava ser revisto, com a reformulação de algumas perguntas e inclusão/eliminação de outras.

Outro fator que precisou ser considerado foi o modo como seriam registrados os dados da entrevista, sobre esse aspecto, Ludke e André (1986, p. 37) apontam que existem duas formas principais para o registro, que são “a gravação direta e a anotação durante a entrevista.” Ao optar pela gravação, precisei seguir os trâmites legais que regularizam as entrevistas dentro das pesquisas, tive que obter autorização por escrito das professoras entrevistadas.

Considerando que existem vantagens e desvantagens ao utilizar estas técnicas de registro, Ludke e André (1986) alertam que através de gravações o pesquisador consegue captar as informações orais do entrevistado, contudo não consegue registrar as expressões faciais, um outro fator que é considerado pelas autoras, é que após a entrevista os dados precisam ser transcritos, o que demanda muito tempo. Já em relação à anotação durante à entrevista, as autoras lembram que o pesquisador necessitará de muito tempo e esforço para conseguir escrever todas as informações, mas poderá decidir entre o que realmente é

¹¹ São caracterizadas como conveniadas, as instituições filantrópicas, confessionais, assistenciais ou comunitárias, vinculadas aos órgãos de assistência e bem estar social.

importante em suas anotações. As autoras esclarecem que o pesquisador poderá fazer uso dos dois tipos de registros se assim houver necessidade.

Observando as questões levantadas pelas autoras quanto as vantagens e desvantagens de cada procedimento, optei por gravar as entrevistas em áudio com o consentimento por escrito de cada professora. Assim, foram realizadas três entrevistas, com duração média de quarenta minutos cada uma, além da entrevista piloto que havia sido realizada anteriormente, que foi utilizada apenas com o intuito de perceber se as questões estavam de acordo com os objetivos da pesquisa, não sendo considerada no âmbito das análises.

Com o intuito de complementar os dados, a análise documental foi outra técnica aplicada para a construção dos dados, a qual será discutida no próximo item.

2.4 Análise Documental

Para conhecer o planejamento pedagógico docente e também de perceber como a escola desenvolve atividades voltadas para as práticas de leitura, e entender qual a relevância que a leitura possui dentro do espaço escolar, essa pesquisa contou ainda com a análise do projeto político-pedagógico, documento este que, é responsável por regular o trabalho pedagógico da escola. (VEIGA, 2013)

Sendo assim, as Diretrizes Curriculares (2010) apontam que o projeto político-pedagógico – PPP – é um plano que orienta as ações desenvolvidas na instituição escolar, nesse plano, são especificadas as metas que nortearão a aprendizagem das crianças. Veiga (2013, p. 12-13) salienta que além de nortear,

[...] planos de ensino e de atividades diversas. O projeto não é algo que é construído e em seguida arquivado ou encaminhado às autoridades educacionais como prova de cumprimento de tarefas burocráticas. Ele é construído e vivenciado em todos os momentos, por todos os envolvidos com o processo educativo da escola.

Por assim ser, o projeto político-pedagógico precisa atender aos interesses da comunidade escolar na qual a instituição está inserida. (GONZAGA, 2017) Nesse sentido, o PPP, de acordo com as Diretrizes Curriculares para a Educação Infantil (2010, p. 13) é um documento “elaborado num processo coletivo, com a participação da direção, dos professores e da comunidade.”

Veiga (2013, p. 22) apresenta sete elementos que devem fazer parte da constituição de um PPP, sendo eles “as finalidades da escola, a estrutura organizacional, o currículo, o tempo

escolar, o processo de decisão, as relações de trabalho, a avaliação.” Esses elementos são considerados relevantes, os quais trarão contribuições para construção do documento.

Nesse ponto, é então no PPP que são traçadas metas que conduzirão o desenvolvimento de ações durante o ano letivo. Com isso, esta pesquisa se propôs a perceber neste documento as concepções em que se pautavam as instituições em relação ao ensino da leitura, pois conforme considera Solé (1998) a visão de leitura que é defendida pela escola é apresentadas nas propostas que a instituição se dispõe a desenvolver juntamente com todo o corpo docente.

Para o desenvolvimento dessa pesquisa o estudo em documentos foi necessário para a construção dos dados, complementando as informações que já haviam sido adquiridas através das outras técnicas. Ludke e André (1986, p. 39) contribuem ressaltando acerca da importância da pesquisa utilizando esse procedimento, que “os documentos constituem também uma fonte poderosa de onde podem ser retiradas evidências que fundamentem afirmações e declarações do pesquisador.” Constituindo assim uma fonte inexplorável de pesquisa, no qual o pesquisador pode se ater quando achar necessário, buscando informações que validem sua pesquisa.

A investigação em documentos é ainda considerada por Cellard (2012, p. 295), como “uma fonte extremamente preciosa”, pois de acordo com o autor, essa técnica possibilita ao pesquisador o acesso a fontes em que a memória seria incapaz de relatar com tanta clareza, auxiliando o pesquisador na obtenção de variadas informações acerca de diversos fatos, embasando-se nos documentos investigados. Diante disso, o PPP das instituições foi analisado no intuito de perceber como a temática leitura vem sendo discutida nas instituições e também perceber como são realizadas as ações voltadas para a formação e o desenvolvimento do leitor na escola.

De acordo com Ludke, André (1986) e Cellard (2012), o trabalho com documentos pressupõe um grande esforço por parte do pesquisador, o qual precisará estar atento à análise das informações contidas nestes, pois como não possui domínio sobre os dados obtidos nas fontes, faz-se necessário considerar seus limites, visto que em alguns casos não estão expressas informações que retratam a realidade como ela é, sendo importante que o pesquisador utilize diferentes documentos e/ou procedimentos que possam conferir confiabilidade à sua pesquisa.

Durante o percurso da pesquisa encontrei alguns impasses. Nas instituições pesquisadas a equipe de gestão não é a mesma do ano anterior, com isso, o PPP que estava

disponível nas escolas era da gestão anterior, ou seja, do ano passado. Na instituição I, o documento em uma primeira vez, foi autorizado para a pesquisa apenas dentro da escola, em outro momento conversei com a diretora no intuito de que ela me autorizasse a cópia, mas a diretora informou que o documento estava com alguns rabiscos e encontrava-se sob a posse da coordenadora, que o utilizava para a elaboração do novo documento. Ressaltou que logo o documento estivesse pronto, poderia voltar a instituição para fazer os estudos, mas não soube precisar quando o documento seria finalizado. Na instituição III, o documento da gestão anterior não foi encontrado no arquivos físicos, nem digitais para que pudesse ser feito o estudo, e não foi informado quando o documento referente ao ano letivo de 2017 ficaria pronto.

Contudo, no exame de qualificação, os avaliadores sugeriram que um novo contato fosse feito com esta instituição, no intuito de verificar novamente a existência do documento. Assim, após um novo contato, a equipe pedagógica informou que ainda não haviam elaborado um projeto político-pedagógico, entretanto, estavam utilizando como base, o PPP elaborado em conjunto com a instituição, que faziam parte até dezembro de 2014, quando aconteceu a desvinculação destas instituições, conforme apresentado neste capítulo, subitem 2.5. Enfatizaram ainda que um novo documento estaria sendo elaborado, e que provavelmente ficaria pronto no início do ano de 2018, visando atender aos interesses da escola.

Estes e outros assuntos referente ao PPP das instituições foram discutidos de maneira mais aprofundada no Capítulo III, que traz a análise dos dados documentais. No decorrer deste trabalho, os planos de aula elaborados pelas professoras que participaram da pesquisa serviram como suporte para fundamentar as análises. Eles, complementaram as informações adquiridas a partir das observações, esclarecendo o modo como a leitura era evidenciada pelas professoras no desenvolvimento de suas aulas. Assim, as docentes me cederam os planejamentos que elas prepararam para as aulas que foram observadas. Estes, serão apresentados juntamente com as observações no capítulo IV.

2.5 O município e as escolas participantes da pesquisa

Esta pesquisa foi realizada no município de Catalão, localizado no interior do estado de Goiás. O município possui uma área territorial de aproximadamente 3.821.463 km², e de acordo com o IBGE, a população estimada no ano de 2016 foi 100.590, dividindo-se entre moradores das áreas urbanas e rurais.

A cidade de Catalão conta com o atendimento educacional de escolas nas redes pública, conveniada e particulares. De acordo com os dados obtidos pela Secretaria Municipal de Educação de Catalão, são de responsabilidade do município, trinta e duas instituições, que atendem a educação infantil e os Anos Iniciais do Ensino Fundamental, que se localizam na área urbana e rural pertencentes ao município, incluindo nesse número as instituições que fazem parte da rede conveniada. Para a realização desta pesquisa foram selecionadas três instituições de ensino da rede pública municipal de ensino, localizadas na zona urbana da cidade de Catalão – GO.

O critério utilizado para a escolha das escolas participantes buscou as instituições que atendiam ao maior número de alunos, o menor número de alunos e uma quantidade intermediária. Considerei esse critério pela necessidade de conhecer as práticas de ensino utilizadas para a formação e o desenvolvimento do leitor, assim, busquei perceber se o número de alunos nas turmas de Jardim II poderia se constituir como um fator que pudesse influenciar nas práticas desenvolvidas em sala de aula. O intuito era que as turmas observadas tivessem números de alunos diferentes, se enquadrando nos critérios descritos acima, porém, no decorrer da pesquisa, percebi que o município adota como critério, a distribuição de alunos em sala aula com aproximadamente a mesma quantidade de crianças, assim, as escolas, ainda que tivessem números de alunos de Jardim II diferentes, os números de alunos nas turmas investigadas eram relativamente os mesmos.

Ainda que o número de alunos por sala fosse o mesmo, as instituições foram selecionadas, com base em informações fornecidas pela SME sobre o número de alunos matriculados para o ano letivo de 2017. Estas encontram-se localizadas nas regiões periféricas da Cidade de Catalão – GO.

O contato com as escola escolhidas aconteceu somente após aprovação do Comitê de Ética em Pesquisa da Universidade Federal de Goiás – CEP para a realização dessa pesquisa. A aprovação do CEP ocorreu em outubro de 2016, ainda nesse mesmo ano, entrei em contato com a Secretaria Municipal de Ensino com o intuito de estabelecer vínculos de aproximação.

Conforme já anunciado, aguardei a definição eleitoral e atendendo a orientação da Secretária em exercício, no início do mandato, em janeiro de 2017, procurei a SME para falar sobre minha pesquisa. O contato foi diretamente com a equipe pedagógica, marcamos uma reunião para que fosse feita a apresentação do meu projeto. Nesse contato, a equipe pedagógica me questionou se eu estaria fazendo algum contato com as instituições participantes da pesquisa após a conclusão da pesquisa, então informei a eles que após a

aprovação do trabalho, estaria retornando às instituições para uma conversa com os participantes da pesquisa sobre os dados obtidos e, também, se fosse do interesse dos sujeitos, realizaríamos um bate papo sobre o meu objeto de estudo.

A equipe pedagógica solicitou-me um prazo para que o projeto fosse avaliado, após alguns dias, obtive parecer favorável. De posse da autorização, entrei em contato com as diretoras responsáveis por duas escolas, dentre as participantes da pesquisa. O contato com a outra escola foi realizado somente no mês de abril, visto que esta escola estava em reforma, e, portanto, as aulas foram iniciadas em período diferente das demais.

O diálogo com as duas primeiras instituições aconteceu para que pudesse apresentar as intenções da pesquisa, como também os procedimentos que seriam adotados para a realização da mesma. Então, após conversarmos sobre o trabalho, as diretoras prontamente aceitaram contribuir para a realização do mesmo, sendo solicitado por ambas as diretoras que a pesquisa fosse iniciada após a regularização do quadro de docentes, pois, havia dentre os professores, alguns que estavam sendo cedidos por período determinado, e o município estava se organizando para normalizar essa situação. Diante disso, o acordo foi firmado, e logo que autorizado, a pesquisa foi iniciada, sem prejuízo para a construção dos dados. Durante a conversa tanto as diretoras como as professoras participantes, foram informadas sobre o sigilo nos dados coletados, garantindo assim o anonimato de todos. Nesse sentido, as escolas foram nomeadas por **Instituição I**, **Instituição II** e **Instituição III**, considerando a ordem de contato com as mesmas.

As três escolas ficam localizadas em bairros periféricos de Catalão – GO, e apesar de não focalizar em um estudo sobre a organização socioeconômica da população local, resalto que as instituições encontram-se classificadas pelo mesmo nível social e econômico.

Localizada em uma região periférica da cidade de Catalão, a Instituição I, atende a 185 crianças em turmas da educação infantil, divididas entre creche com atendimento em período integral, e pré-escola com turmas no período matutino e vespertino. No total, a instituição atende a 11 turmas da educação infantil, entre essas turmas, duas são turmas de Jardim II. No período em que foram realizadas as observações, a turma da professora que participou da pesquisa tinha 21 alunos matriculados, um mês depois, esse número caiu para 17 alunos. Segundo a professora, os alunos foram transferidos para outras instituições não sabendo revelar o motivo dessas transferências.

A Instituição I foi fundada no ano de 2014. Para o atendimento educacional, a escola conta com 9 salas de aula, uma biblioteca. Esta biblioteca foi recentemente construída pela

direção atual, conta com um acervo de poucos livros, pois ainda, não foi contemplada com o programa do PNBE. O ambiente é pequeno, porém, aconchegante, possui um tapete emborrachado, ar condicionado e duas estantes com livros. De acordo com a diretora, a biblioteca e a brinquedoteca encontravam-se em processo de ampliação e em breve passariam por reformas. Na escola tem ainda, um pátio onde localizam-se as mesas com os bancos, que as crianças utilizam para as refeições, e ficam ao ar livre, tem ainda uma cozinha com dispensa, uma sala de professores, a sala da coordenação e secretaria, e uma sala da diretora, banheiro para os funcionários, banheiro para os alunos, um pátio com jardim que as crianças utilizam para recreação, nesse pátio tem alguns brinquedos de plástico, entre eles um escorregador, que as crianças do maternal usufruem nos momentos de recreação, e logo atrás das salas tem uma área verde.

Inaugurada em janeiro do ano de 2008, e ampliada no ano de 2010 para atender a um número maior de alunos, a Instituição II, atende além das turmas da educação infantil, duas turmas de 1º e 2º ano do ensino fundamental, totalizando 7 turmas, sendo duas no ensino fundamental e cinco para a educação infantil. Esta instituição no período pesquisado tinha um total de 116 alunos matriculados. Nesta escola há apenas uma turma de Jardim II, onde estão matriculados 20 alunos.

O espaço físico desta instituição é dividido com 5 salas de aula, uma sala de informática, o refeitório em área coberta, cozinha, dispensa, lavanderia, secretaria e direção, banheiros para funcionários e alunos. Ainda possui uma quadra descoberta, que segundo informações da diretora existe um projeto para que a mesma seja reformada, possui também uma área verde e uma horta que foi recentemente construída com ajuda de funcionários da instituição. A escola não possui espaço destinado à biblioteca, entretanto, a diretora relatou que a mesma será construída através de uma parceria com uma professora da Universidade Federal de Goiás – Regional Catalão, que realiza um projeto de leitura nesta instituição com alunos do 1º ano do Ensino Fundamental. O acervo de livros desta escola, no período da pesquisa, encontrava-se amontoado em uma estante, disponível dentro de uma sala, localizada no interior da secretaria.

Já a Instituição III, recebe 360 crianças apenas em turmas da educação infantil. Esta escola foi fundada em agosto de 1996, e durante dezoito anos atendeu à educação infantil vinculada à uma escola de Ensino Fundamental I. Foi então, em dezembro de 2014 que houve a desvinculação, e a Instituição III passou a ser independente, o espaço para atendimento aos alunos é o mesmo.

Esta é a instituição da rede municipal de ensino de Catalão que atende o maior número de alunos. No ano de 2017, a escola atendeu a 18 turmas da educação infantil, sendo cinco turmas de Jardim II, entre os turnos vespertino e matutino. Na turma em que foram realizadas as observações, haviam 21 alunos matriculados, sendo todos frequentes.

Seu espaço físico está dividido da seguinte maneira: 15 salas de aula, sala de coordenação, sala da direção, secretaria, um amplo refeitório coberto, com mesas e bancos com tamanho adequado para as crianças, cozinha e dispensa, sala de lactação específica para a alimentação das crianças do berçário. A instituição tinha uma biblioteca junto com a brinquedoteca, esse espaço teve que ser utilizado para uma sala de aula, entretanto, o espaço da brinquedoteca permanece, porém, dividido com essa sala. O acervo da biblioteca foi dividido nas salas de aula. Na instituição tem ainda um pátio grande, dois espaços destinados à recreação das crianças, um deles está sendo restaurado através de um projeto de Educação Ambiental desenvolvido pelas próprias professoras com a participação dos alunos.

A tabela abaixo representa um resumo das informações referente às escolas participantes da pesquisa:

Tabela 1 – Dados das escolas pesquisadas*

	Instituição I	Instituição II	Instituição III
Nº de Alunos	185	116	360
Nº de Turmas	11	7	18
Nº de Turmas de Jardim II	02	01	05
Nº de alunos na turma de Jardim II pesquisada	21 – 17**	20	21
Ano de fundação	2014	2008 / 2010***	1996 / 2014****

Fonte: Diário de Campo da pesquisa, 2017. *Dados fazem referência ao período das observações realizadas entre março / maio de 2017. ** A Instituição I iniciou o ano letivo com 21 alunos matriculados, um mês após as observações nessa turma, o número de alunos foi reduzido a 17, os alunos foram transferidos para outras instituições. ***A primeira data refere-se ao ano de fundação, a segunda faz referência ao ano de reinauguração. ****O primeiro ano é referente ao ano de fundação da instituição e o segundo ao ano de desvinculação conforme já explicitado.

2.6 Conhecendo os sujeitos: as professoras de educação infantil

Em contato com as diretoras responsáveis pelas escolas participantes da pesquisa, apresentei o projeto que seria desenvolvido, e em duas das escolas, as professoras participantes foram indicadas pelas diretoras. Para a escolha das docentes, as diretoras consideraram que estas eram funcionárias efetivas do município, sendo que as demais

estavam trabalhando em regime de contrato, e em caso de algum desligamento repentino poderia atrapalhar o andamento da pesquisa. A referida escolha por parte da direção aconteceu nas instituições I e III. No que se refere à Instituição II, não houve indicação pois na escola havia apenas uma turma de Jardim II, sendo assim não houve indicação.

No intuito de apresentar às docentes a pesquisa, conversei com elas separadamente e as informei questões pertinentes ao desenvolvimento do estudo, como os objetivos, a proposta metodológica, o tempo de duração. Entreguei a elas o projeto da pesquisa, para que pudessem ler atentamente e tirar suas possíveis dúvidas. Após concordarem com a participação na investigação, as professoras assinaram um Termo de Consentimento Livre e Esclarecido – TCLE. Dentre outras questões, o termo garante o anonimato dos sujeitos participantes.

Nesse sentido, às professoras foram dados nomes fictícios, estes nomes foram escolhidos por elas durante a realização das entrevistas, cada uma teve o seu motivo para a eleger os nomes que seriam utilizados na pesquisa. As professoras das Instituições I e III, escolheram seus nomes considerando aspectos relacionados à circunstâncias pessoais. Já a professora da Instituição II, baseou-se no nome da personagem do romance de Érico Verissimo, “Um certo capitão Rodrigo”, a professora relacionou sua escolha justificando seu interesse pela leitura literária e por esse motivo escolheu o nome da protagonista da história. Assim, as professoras participantes da pesquisa são, Regina professora na Instituição I, Bibiana da Instituição II, e a professora Ana, da Instituição III.

A professora Regina tem 25 anos e atua na educação há um ano e seis meses, toda a sua experiência esteve voltada para a educação infantil, no ensino público atua com a turma de Jardim II e na rede privada com turma de Maternal II. Ela é formada em Letras, com habilitação em português, pela Universidade Federal de Goiás, tem o curso de Complementação Pedagógica que foi realizado por uma instituição à distância. Possui ainda, especialização em Educação Especial e Inclusão, realizada também pela UFG/RC.

A docente Bibiana, tem 33 anos de idade, possui licenciatura e bacharelado em história, e bacharel em psicologia ambas formações foram pela UFG/RC, é graduada também em Pedagogia pelo Instituto de Ensino e Pesquisa de Catalão – IPEC. A professora tem pós-graduação em Gestão Escolar pela Faculdade Brasileira de Educação e Cultura – FABEC. Está na educação desde 2011, e sempre atuando com turmas da educação infantil, até o ano de 2016 atuou com turmas de Maternal I e II, nesse ano de 2017, a professora iniciou seu trabalho com o Jardim II.

Há oito anos atuando na educação, a professora Ana tem 32 anos, e é formada em Pedagogia pela UFG/RC, possui pós graduação em Gestão Escolar pela Faculdade Brasileira de Educação e Cultura – FABEC e pós graduação em educação infantil pela Faculdade Integrada de Jacarepaguá – FIJ. Nesses oito anos de trabalho na educação, a professora Ana sempre lecionou em turmas de Jardim II da rede pública de ensino.

O contato com as escolas participantes da pesquisa e mais precisamente com as professoras, foi de grande importância para o entendimento sobre o contexto onde se realizam as práticas de ensino da leitura e como essas são desenvolvidas para a formação e o desenvolvimento do leitor. Diante disso, de posse dos dados construídos a partir das observações, entrevistas e análise documental, os próximos capítulos trazem a descrição e análise desses dados.

Considero que a análise de dados tenha começado já no início da pesquisa, a partir do momento que fiz a escolha do tema, com o levantamento de dados, na intenção de verificar a pertinência do assunto, buscando informações acerca do tema. Contudo, conforme concebem Ludke e André (1986, p. 45) a análise de dados torna-se “mais sistemática e mais formal após o encerramento da coleta de dados”.

Partindo desse entendimento, após finalizada a coleta de dados, de posse do material que consegui a partir das observações das aulas ministradas pelas professoras participantes da pesquisa, das entrevistas com as mesmas e dos projetos político-pedagógico, iniciei então a análise sistemática dos dados, como já anunciada anteriormente, que apresento nos próximos capítulos.

CAPÍTULO III
PALAVRAS ESCRITAS E PALAVRAS DITAS: PPP das Escolas e a fala das professoras de Jardim II

“[...] o verde da manga-espada verde, o verde da manga-espada inchada; o amarelo-esverdeado da mesma manga amadurecendo, as pintas negras da manga mais além de madura.”

(Paulo Freire)

A proposta para este capítulo é apresentar os dados da pesquisa, estabelecidos a partir da análise e interpretação das informações contidas no projeto político-pedagógico das instituições e as entrevistas realizadas com as três professoras participantes da pesquisa. A análise desses dados me permitiu conhecer as concepções de leitura das professoras e a relevância com a qual é tratada a leitura no PPP das três escolas.

Para tanto, três categorias foram elencadas, sendo elas: “A rotina”; “Leitura de enunciado”; “Para além da leitura da apostila”. Tais categorias foram fundamentais para a análise dos dados, permitindo assim reflexões acerca das práticas de leitura realizadas nas turmas de Jardim II.

As três professoras foram apresentadas no Capítulo II, de tal modo, dados como formação acadêmica, formação continuada e tempo de docência, encontram-se detalhados no referido capítulo. Para a realização das entrevistas, me pautei em um roteiro (Apêndice II, p. 180) de perguntas que se constituiu como essencial para responder aos objetivos dessa pesquisa. As entrevistas foram gravadas com o auxílio de um aparelho gravador de áudio, e posteriormente transcritas.

Mas antes de prosseguir com as discussões, gostaria de ressaltar a fala de Freire (1994) destacada na epígrafe deste capítulo, quando o autor aponta os diferentes modos de desenvolvimento de uma fruta, essa distinção das fases da manga é revelada através do ato de ler, a leitura de mundo que é apresentada pelo autor, uma proposta que abarca a leitura a partir da compreensão e também das distintas formas em que leitura pode ser realizada. Apoiada nessa concepção de leitura, acredito na importância de que o conhecimento prévio do aluno e os diferentes modos de leitura sejam valorizados.

Sendo assim, no item a seguir, a discussão será pautada nas informações obtidas a partir da análise dos PPPs, no que tange à proposta de leitura elencada pelas instituições.

3.1 Análise em documentos – em cena o projeto político-pedagógico

Analisar o projeto político-pedagógico das escolas constituiu-se como uma das técnicas propostas para a realização deste estudo. Assim, busquei junto às instituições o acesso a este documento para que pudesse compreender o modo como a leitura é ressaltada nos PPPs.

3.1.1 Palavras escritas – a leitura nos PPPs

A leitura do projeto político-pedagógico das escolas pesquisadas, juntamente com estudos realizados, me proporcionaram entendimento acerca da relevância desse documento para as instituições de ensino. Além disso, me fizeram perceber como o PPP tem sido tratado por estas instituições.

Acerca da elaboração do projeto político-pedagógico, a Lei de Diretrizes e Bases nº 9.394 de 1996 ressalta que as próprias instituições de ensino deverão definir de maneira democrática as normas a serem seguidas, considerando as suas peculiaridades e a participação dos profissionais da educação e da comunidade escolar para a elaboração deste documento. Como já citado anteriormente, as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (2010), também discutem este assunto, esclarecendo que o projeto político-pedagógico é um plano que busca orientar as ações e metas a serem desenvolvidas nas instituições no que se refere ao aprendizado e desenvolvimento dos alunos. Ainda, de acordo com as Diretrizes, o PPP é um documento elaborado coletivamente, que conta com a participação dos membros da direção, o corpo docente e também membros da comunidade escolar.

Na Instituição I (professora Regina), tive acesso ao projeto político-pedagógico uma única vez, esse documento datava do ano de 2016, ou seja, foi elaborado na gestão anterior. A diretora autorizou a leitura do documento na própria instituição. Entretanto, notei que havia uma preocupação por parte da mesma, pois a todo momento, me explicava que o documento seria reelaborado, que eu não deveria considerar o que estava escrito, pois seria modificado. Mesmo assim, li o documento.

Está escrito no projeto político-pedagógico da Instituição I que o conhecimento que a criança traz consigo precisa ser validado. Assim, é descrito no documento “a bagagem que a criança traz consigo, como experiência das vivências sociais com familiares, amigos, etc., são consideradas por esta escola.” (PROJETO POLÍTICO-PEDAGÓGICO – INSTITUIÇÃO I, 2016, p. 9) Nessa perspectiva, compreendi que o PPP explicitava a importância do conhecimento de mundo, aquele que a criança adquire antes de chegar à escola, que é discutido por Freire (1994), e que segundo o autor deve ser aprofundado pela escola.

O projeto político-pedagógico desta instituição expõe que sejam desenvolvidas pelo professor atividades lúdicas que possam contribuir para o desenvolvimento das crianças. Esse documento apresenta um plano de ações que contém metas a serem desenvolvidas utilizando os espaços da escola. Dentre os espaços citados, é apresentado um espaço descrito como “cantinho da leitura”¹². De acordo com o que é apontado no documento, a meta para esse espaço consiste em promover o gosto pela leitura a todas as crianças. As ações a serem realizadas nesse espaço devem garantir o acesso das crianças ao espaço e para isso os professores deveriam promover rodas de leitura e também atividades de leitura envolvendo todas as turmas durante todo o ano letivo.

Durante o período em que estive nesta escola, não notei a presença deste espaço. Penso que provavelmente esta era uma meta da gestão passada, pois como destaquei anteriormente, o PPP a que tive acesso não havia sido executado pela atual gestão. Em uma das observações houve uma tentativa das professoras do Jardim I e II para a realização de uma roda de leitura. Entretanto, essa atividade foi realizada como pretexto para a ocupação do tempo destinado ao recreio. Percebi que as leituras executadas pelas professoras não haviam sido planejadas previamente, visto que não era atribuição das professoras ficarem com os alunos todo o horário. Esta era a função de uma das coordenadoras. Nesse referido dia, a coordenadora não estava na escola, sendo necessário que as professoras ficassem à disposição dos alunos durante o recreio desse dia. Assim, as docentes, foram até a biblioteca enquanto os alunos lanchavam, e cada uma pegou um livro, o qual foi lido para os alunos. Após a leitura não houve nenhuma conversa sobre o assunto do livro, apenas cantaram uma música e a professora se retirou da roda dando espaço para a outra docente realizar a leitura, a qual transcorreu do mesmo modo.

¹² O cantinho da leitura deve ser um espaço acolhedor, que pode ser planejado dentro ou fora da sala de aula. A função desse espaço é contribuir para despertar o interesse do aluno para a prática da leitura. Nele, os alunos terão livre acesso aos livros e os professores podem utilizá-lo para distintos momentos de leitura, a contação de histórias. (PACTO NACIONAL PELA ALFABETIZAÇÃO NA IDADE CERTA, 2015)

Esse tipo de atividade na educação infantil não contribui para despertar o interesse do aluno, estudiosos da leitura, dentre eles, Brandão e Leal (2011), apontam que as atividades de leitura desenvolvidas nessa fase do ensino não precisam ser repetitivas, enfadonhas, porém, há a necessidade desse tipo de trabalho ser pensado, que tenha intenções pedagógicas e venha acompanhado de um planejamento prévio.

Esta foi uma primeira leitura que realizei no documento. Em outra oportunidade, solicitei junto à diretora, autorização para que pudesse ler novamente o PPP, porém, fui informada que não seria possível pois o projeto estava sendo reformulado e encontrava-se sob posse da coordenadora pedagógica, que era quem estava elaborando o novo PPP. Diante disso, a análise no documento não pode ser aprofundada.

As palavras da diretora demonstram que a proposta de elaboração do projeto político-pedagógico, envolvendo toda a instituição e também a comunidade escolar, não estava naquele momento, sendo realizada, pois o novo documento encontrava-se em fase de construção, nas mãos da equipe pedagógica e direção.

Mesmo a equipe pedagógica e a direção serem parte da escola, estas não se constituem como o todo, mas sim, como uma parte dele. Bussmann (2013) esclarece que o projeto político-pedagógico revela a identidade da instituição, algo que precisa ser pensado, refletido conjuntamente. Dessa forma é retratada a importância do documento ser elaborado por todos os envolvidos, a autora aponta ainda que,

Ao ser discutido, elaborado e assumido coletivamente, oferece garantia visível e sempre aperfeiçoável da qualidade esperada no processo educativo e, assim, sinaliza o processo educativo como construção coletiva dos professores envolvidos. E ainda, ao se construir como um processo, indica e reforça a função precípua da direção da escola e da equipe diretiva ou coordenadora de cuidar da “política educativa”, o alcance e da globalidade do processo educativo na escola e lidera-lo, administrando a consecução dos objetivos. (BUSSMANN 2013, p. 38)

A discussão apresentada acima, demonstra claramente a necessidade do envolvimento de todos na construção do projeto. Além disso, aponta que cada membro inserido na comunidade escolar possui o seu papel na organização do documento.

O projeto político-pedagógico da Instituição II (professora Bibiana), que tive acesso, também é datado do ano de 2016. Em conversa com a direção, fui comunicada que algumas informações como por exemplo, o nome dos funcionários, quantidade de alunos, seriam atualizadas em breve. Diferentemente, nessa instituição tive livre acesso ao documento.

Após uma primeira leitura do documento, identifiquei ao longo do texto citações de teóricos como, Freire, Ferreiro, Luria, Piaget, Vygotsky, dentre outros.

A concepção de trabalho para a educação infantil é apresentada no PPP desta instituição a partir de situações que possam integrar o cuidado e a educação. Essa proposta é discutida por Oliveira (2002) quando frisa que o trabalho nessa fase do ensino, merece um olhar diferenciado, voltado não somente para a questão assistencialista ou que priorize cuidados, mas que desenvolva também questões que favoreçam o crescimento do indivíduo de maneira autônoma, integrando o cuidar e o educar.

Já no início, durante a leitura do documento da Instituição II, um ponto me chamou atenção: na introdução é descrito que a instituição entende a importância do processo educacional para a formação do ser humano, e nesse sentido, a proposta é que o projeto político-pedagógico seja “construído por várias mãos (professoras, coordenadoras, direção, colaboradores em geral, enfim toda a comunidade escolar e local).” (PROJETO POLÍTICO-PEDAGÓGICO – INSTITUIÇÃO II, 2016, p. 6). De acordo com o que está escrito nesse documento, compreendi que em sua elaboração, a instituição procurou seguir as recomendações discutidas por autores que versam acerca do assunto, como também o que é explicitado na Lei de Diretrizes e Bases nº 9.394/96, sobre o modo como deve ser elaborado um projeto político-pedagógico, relativo a elaboração de um projeto considerando o coletivo.

O documento aponta como justificativa uma proposta pedagógica com o desenvolvimento de “atividades em grupo, incitando discussões acerca de suas impressões sobre os fatos, levantando hipóteses a partir de seus conhecimentos prévios e, concomitantemente, constituindo enquanto sujeito cooperativo.” (PROJETO POLÍTICO-PEDAGÓGICO – INSTITUIÇÃO II, 2016, p. 9) Ainda é previsto no documento que o trabalho na educação infantil favoreça o acesso a variados suportes de leitura e escrita, com o intuito de promover o letramento, superando práticas que entendam a leitura apenas como um ato de decodificação.

A proposta descrita acima, que considera a leitura além da decodificação, pode ser compreendida conforme a discussão proposta por Rojo (2009, p. 77) quando ressalta que,

A leitura passa, primeiro, a ser enfocada não apenas como um ato de decodificação, de transposição de um código (escrito) a outro (oral), mas um ato de cognição, de compreensão, que envolve conhecimento de mundo, conhecimento de práticas sociais, e conhecimentos linguísticos, muito além dos fonemas e grafemas.

Nessa perspectiva, a leitura passa a ser entendida como algo que envolve a compreensão, e para isso, de acordo com Rojo (2009) é um ato de cognição. Para que esse processo seja realizado com êxito, o professor pode lançar mão de estratégias metacognitivas, que estão ligadas às capacidades de compreensão do leitor. Em outras palavras, são estratégias

de compreensão leitora, que criam possibilidades para o leitor compreender o que lê. Mas além disso, para que tais objetivos sejam alcançados, as crianças precisam ter acesso à práticas que visem o desenvolvimento do leitor, e ainda, que os alunos possam ter acesso aos livros, que possam tocá-los, folheá-los. Ao evidenciar tais aspectos, aponto para a proposta escrita no projeto em relação à leitura, pois no período em que estive observando a turma de Jardim II desta escola, não observei situações em que os alunos desta turma estivessem envolvidos com práticas de leitura em outros contextos além do material apostilado.

No que se refere à promoção do letramento, conforme é apontado no PPP – Instituição II, Kleiman (2005) pondera, que a escola é a principal agência de letramento da sociedade, com isso, tem a importante função de viabilizar aos alunos, o contato com situações de letramento que estejam contextualizadas com o meio em que vivem, considerando as diferenças que existem entre os indivíduos. De acordo com Kleiman (2005, p. 52), dentro do ambiente escolar, o professor é o agente de letramento, aquele que é responsável por desenvolver “ações fundamentais no conhecimento, na descoberta de que saberes, técnicas, estratégias, tradições e representações.” A partir do desenvolvimento dessas ações, o professor oportuniza ao aluno o acesso a uma vasta cultura de letramento.

Dentre os objetivos específicos apontados no documento, é citado o incentivo ao hábito da leitura. Para isso, orientam um trabalho a partir de diversas situações, havendo o destaque para o conto e o reconto de histórias, de maneira individual ou coletiva, considerando as imagens presentes nas histórias e a música que possa vir a marcar o enredo da narrativa. Este, é um excelente momento para serem trabalhadas as estratégias de compreensão leitora, o professor, no desenvolvimento de atividades com a leitura literária, em consonância com as estratégias de leitura, cria possibilidades para que as crianças ativem seus conhecimentos prévios. (GIROTTI; SOUZA, 2010)

Trabalhar o reconto com as crianças da educação infantil constitui-se como uma das opções que possam favorecer ao enriquecimento das atividades. Para Souza e Serafim (2012, p. 39) essa prática vai além de uma “mera reprodução. É uma atividade essencialmente construtiva, baseada na racionalização de diferentes tipos de textos e conhecimento, interesse e atitude emocionais do sujeito em relação ao conteúdo da história.” Tais conjunturas proporcionam ao aluno o desenvolvimento cognitivo e social, em que é possível participar ativamente, acrescentando seu pensamento de maneira lógica e coesiva, demonstrando sua compreensão.

O PPP – Instituição II (2016, p. 33) traz a orientação para o trabalho com diferentes eixos que podem propiciar o desenvolvimento da criança caso sejam efetivados. Dentro dos eixos, são organizadas proposta de projetos pedagógicos que possam envolver diferentes conteúdos, dentre eles, as práticas de leitura. De acordo com o documento, nesse trabalho deve ser garantido aos alunos:

- Participação em situação em que os adultos leem textos de diferentes gêneros: contos, poemas, notícias, etc.;
- Participação em situação que as crianças leiam, ainda que não façam convencionalmente;
- Reconhecimento do próprio nome dentro do conjunto de nomes do grupo de alunos;
- Observação e manuseios impressos, como livros, revistas, histórias em quadrinhos, etc.;
- Valorização da leitura como fonte de prazer e entretenimento.

A proposta elencada pelo documento aponta para práticas variadas no âmbito da leitura, em que os alunos possam ter contato com diferentes gêneros textuais, participando de distintas situações que envolvam a leitura, no contato com materiais impressos e ainda reconhece a leitura como fonte de prazer e entretenimento.

A proposta descrita no documento aponta para as discussões realizadas pelos diversos autores, que contribuíram para a efetivação dessa pesquisa. Como por exemplo, Marcuschi (2008) quando discute a importância do trabalho com os gêneros textuais a partir de sua função sócio comunicativa. E ainda Brandão e Leal (2011), ao advogarem a favor de um trabalho na educação infantil, que propicie à criança o contato com práticas de leitura variadas, em que possam ampliar suas experiências de letramento inserindo-as como leitoras mesmo que não leiam de maneira autônoma.

É expresso em vários momentos no texto do projeto da Instituição II, que a escola reconhece e aproveita o conhecimento que o aluno traz consigo. O reconhecimento e a utilização do conhecimento prévio dos alunos é algo necessário em todos os sentidos, sendo imprescindível para a aquisição de novos conhecimentos. No âmbito da leitura, a ativação do conhecimento prévio é uma estratégia essencial. Segundo Girotto e Souza (2010), é uma estratégia que propicia ao desenvolvimento de outras estratégias que são fundamentais para a compreensão no ato de ler. Entretanto, vale ressaltar que o conhecimento prévio não é ativado de maneira autônoma, inicialmente há a necessidade de que o professor realize esse trabalho.

Como mencionei anteriormente, o PPP da Instituição II foi elaborado no ano de 2016. A gestão atual desta escola não é a mesma do ano em que o documento foi idealizado. Entretanto, a equipe que atualmente faz parte da direção e coordenação da escola, fazia parte

do corpo docente no período em que o documento foi elaborado, e do modo que é ressaltado no início do projeto, suponho que o mesmo foi construído por toda a instituição. Diante disso, entendo que as ações descritas no projeto, foram refletidas e discutidas por todos. Apesar de ter percebido algumas questões relevantes em relação às práticas de leitura, ressaltadas no projeto político-pedagógico, saliento que existe a necessidade da efetivação dessas práticas, pois conforme percebi durante as observações, as atividades de leitura praticadas em sala de aula nem sempre dialogavam com as propostas elencadas no projeto, conforme apresentarei no capítulo IV.

No que se refere ao projeto político-pedagógico da Instituição III, após vários contatos, o documento não foi encontrado na forma física, nem digital até o período antecedente a etapa de qualificação desta pesquisa. A coordenação havia me informado que devido à troca de gestão, eles não sabiam onde encontrava-se o documento, e mesmo após entrarem em contato com a gestão anterior, o PPP não foi localizado. Também não fui informada sobre a elaboração de um novo documento.

Porém, após um novo contato, alguns meses depois, conforme relatado no capítulo II, fui informada que a escola estava utilizando um PPP que havia sido elaborado em conjunto com a instituição a qual faziam parte até o ano de 2014.

O referido PPP, atualmente utilizado pela Instituição III, é datado do ano de 2013, e segundo registros expressos no arquivo, é fundamental que o documento seja idealizado por todos os membros da escola, juntamente com a comunidade escolar, para que consiga atender as necessidades do corpo social em que a escola se encontra inserida. A proposta apresentada no Projeto Político-Pedagógico – Instituição III (2013, p. 16) salienta que “escola deve ser crítica, reflexiva e possibilitar a toda a comunidade um projeto político pedagógico consolidado pela colaboração mútua e o exercício da construção coletiva desencadeando experiências inovadoras que estão acontecendo na escola.”

É ressaltado ainda, que o projeto político-pedagógico precisa ser dinâmico e esteja em constante reformulação para que consiga acompanhar os avanços na área da educação. Tal discussão é abordada por Gonzaga (2017) ao enfatizar que a elaboração de um projeto político-pedagógico não se finda ao término de sua construção. Segundo a autora o PPP,

Não é um plano definitivo, vai se aperfeiçoando e se definindo conforme sua intencionalidade e realidade. Como instrumento que possibilita repensar a ação educativa, intencionalidade, contribui com a escola na construção de sua autonomia e identidade. No entanto, a concretização do projeto não se esgota na elaboração do documento, é sempre avaliado e (re) construído. (GONZAGA, 2017, p. 50)

A concepção de currículo abordada no Projeto Político-Pedagógico – Instituição III (2013, p. 18 grifos do autor) esclarece que sua intenção é extrapolar “o “fazer” pedagógico

abrangendo elementos como grade curricular, disciplinas, conteúdos e conhecimento.” Diz ainda ser “necessário resgatar os saberes que o/a aluno/a traz de seu cotidiano.” Com base em Veiga (2013) essa organização é necessária para que possa estabelecer relações que integrem as ideias, visando o fim do isolamento entre as disciplinas curriculares. O documento expõe ainda, a importância do conhecimento ser considerado a partir da interação, através da mediação entre o educador e o educando. A mediação, nas palavras de Freitas (2012, p. 65) constitui-se como um importante instrumento no processo de ensino-aprendizagem, auxilia no desenvolvimento de habilidades e competências, as quais de acordo com a autora, são “essenciais para o desenvolvimento do letramento e da cidadania.”

No que tange à leitura, o item 29 exposto no Projeto Político-Pedagógico – Instituição III (2013, p. 47) exhibe a seguinte concepção de leitura,

A leitura hoje não deve ser encarada como hábito. É prazer. Navegar pelo universo do conhecimento e das ideias não pode ser visto como costume, rotina e disciplina, mas como desejo. É como se fosse uma viagem ao desconhecido e inusitado. É por meio dela que o ser humano socializa os conhecimentos acumulados ao longo da história.

A visão de leitura apresentada acima, demonstra concepções ambíguas, o documento não deixa claro como compreende a leitura e apresenta traços de uma definição elencada no senso comum, ao descrever a leitura como prazer, desejo, viagem. Há de certo modo, semelhanças do que é exposto por definições midiáticas, tal acepção tende ao entendimento que a leitura é realizada apenas por prazer.

Entretanto, a finalidade da leitura é infinita e para que os alunos se interessem por ela, e entendam que diante de uma necessidade precisam recorrer aos livros, não somente como fonte de prazer. (ABREU, 2001) É importante que a leitura seja considerada “como instrumento de aprendizagem, informação e deleite.” (SOLÉ, 1998, p. 90)

Essa discussão é proposta também pelo Guia do Usuário do Programa Nacional Biblioteca Escolar – PNBE (2001, p. 19), ao reforçarem que os alunos precisam ter contato com os livros e ainda, necessitam vivenciar experiências necessárias “para que ao longo da vida, possam recorrer aos livros e à leitura como fonte de informações, como instrumento de aprendizagem e como forma de lazer.” Como é retratado pelo Guia, a leitura não é utilizada apenas como fonte de prazer, mas dentre outras necessidades são evidenciadas no ato de ler.

A citação apresentada acima, indica ainda, a proposta de uma leitura construída historicamente, considerada a partir do social, o que de fato é defendido nesta pesquisa, através da discussão realizada por autores como Chartier (1999), Manguel (1997), dentre outros.

Em outro ponto, o Projeto Político-Pedagógico – Instituição III (2013, p. 73) esclarece que entende a necessidade de que,

[...] os alunos precisam aprender a desenvolver a leitura, para se tornarem sujeitos de sua aprendizagem; que precisam melhorar sua capacidade de percepção do mundo; que estejam aptos ao raciocínio lógico e à análise crítica, que sejam capazes de fazer uso da oralidade de maneira eficaz; que sejam capazes de dominar os mecanismos de escrita e que se sintam à vontade frente aos desafios impostos pela tecnologia.

Nesse ponto, a leitura é apresentada como meio para o desenvolvimento de habilidades e capacidades, e ainda para o alcance de inúmeros objetivos, pois, a esse respeito, Koch e Elias (2012) descrevem que a intenção do leitor está relacionada a seus objetivos. Goulart (2006) aponta ainda, que a leitura cumpre distintas finalidades na vida das pessoas, ocupando um papel essencial na formação destas. Moura e Martins (2012, p. 87) também discutem o assunto, ressaltando que “a leitura é essencial para o indivíduo construir seu próprio conhecimento e exercer seu papel social no contexto da cidadania, pois a capacidade leitora amplia o entendimento de mundo, propicia o acesso à informação, facilita a autonomia.”

É destacado no documento que os professores se apoiam no RCNEI para fundamentarem as atividades desenvolvidas em sala de aula, e ainda observa que são consideradas as orientações sugeridas pela equipe pedagógica da educação infantil do Município de Catalão – GO, através de encontros pedagógicos. De acordo com o PPP, o trabalho desenvolvido na educação infantil segue um planejamento acerca desse assunto. Há um consenso entre os teóricos de que as atividades desenvolvidas nessa fase do ensino necessitam ser pensadas, refletidas, possuir intencionalidades, as quais devem proporcionar orientação à prática docente. (BRANDÃO; LEAL, 2012; BRANDÃO; ROSA, 2012)

O trabalho com os gêneros textuais também é evidenciado no Projeto Político-Pedagógico – Instituição III (2013, p. 73), a discussão abordada no documento defende que a respectiva tarefa, apoiada na diversidade de gêneros textuais, possa auxiliar o aluno a perceber os “detalhes relacionados à coesão e coerência textuais, às variações linguísticas, à intertextualidade, à realização de inferências.” Há uma infinita multiplicidade de gêneros textuais, e segundo Marcuschi (2008) estes são de grande importância para o diálogo entre as pessoas no meio social. Nesse sentido, torna-se relevante que a escola desenvolva atividades variadas de leitura envolvendo os diferentes gêneros textuais.

O PPP da Instituição III evidencia ser necessário o trabalho com diferentes projetos que integrem os alunos, a comunidade e o corpo docente, entretanto, não há descrito no

documento nenhum projeto específico, que poderia estar em fase de desenvolvimento na escola.

A análise dos projetos político-pedagógicos das instituições constituiu-se como um dos objetivos desta pesquisa, que tinha como intuito, perceber o modo como a leitura era evidenciada em tais documentos. Durante a pesquisa, pude inferir que o PPP se constitui como um documento que possui relevância, e em vários momentos aponta para a importância da leitura. Discusso esta, que é ressaltada pelo Guia do Usuário do PNBE (2001), o referido documento salienta que a relevância dedicada à leitura pelas instituições, precisa ser descrita em seu projeto,

Essa importância manifesta-se, por exemplo, na previsão de atividades específicas de leitura em todas as classes, ao longo de todo o ano. Tais atividades precisam fazer parte do planejamento escolar, isto é, precisam ser agendadas com antecedência para cada classe. (GUIA DO PROGRAMA NACIONAL BIBLIOTECA DA ESCOLA, 2001, p. 21)

De acordo com reflexão evidenciada acima, destaco que apenas o projeto político-pedagógico da Instituição II apresenta em seu texto indícios acerca da realização de projetos relacionados à leitura. Contudo, durante o período em que estive na referida escola, não houve a efetivação de atividades de leitura, além da que é proposta pelo material apostilado, conforme indicado no texto do PPP. Por fim, reforço a importância de ações empregadas no âmbito da leitura, que sejam realizadas ao longo de todo o ano letivo, e não apenas em momentos isolados. Segundo Fernandes (2013) é fundamental que a escola invista na competência de leitura, visto que, este é o lugar onde as habilidades de leitura e escrita se desenvolvem. A autora salienta ainda que, “a prática de leitura deve ser prioridade no projeto político pedagógico escolar e merecer destaque em todas as disciplinas que compõe o currículo.” (FERNANDES, 2013, p. 31)

3.2 Palavras ditas – o que dizem as professoras sobre leitura

A proposta deste item é analisar as afirmações das professoras participantes desta pesquisa, considerando em suas falas, marcas em comum e as particularidades, que em conjunto, caracterizam o discurso sobre a prática dessas professoras no tocante à formação e o desenvolvimento do leitor. Nessa perspectiva, no tópico seguinte discuto as entrevistas realizadas com essas docentes.

3.2.1 Pontos em comum e pontos singulares nas falas das professoras

As informações acerca do perfil profissional das professoras revelaram que, das três, duas possuem formação em Pedagogia e uma delas é formada em Letras, todas possuem pós-graduação. A professora Regina é formada em Letras há dois anos, Ana tem formação em Pedagogia, concluída há onze anos e a docente Bibiana além de graduação em Pedagogia, possui formação também em História e Psicologia, este último foi concluído no ano de 2016. No que tange à experiência, enquanto docente, as três estão há menos de dez anos atuando na área da educação.

Na primeira pergunta, indaguei às professoras sobre o que mais despertava o interesse de seus alunos. Em suas respostas, as professoras apontaram ações envolvendo o lúdico, como o que mais despertava o interesse das crianças, dentre as referidas práticas, uma das professoras citou as brincadeiras e os jogos, as outras duas deram ênfase à música. A leitura foi citada apenas pela professora Ana, como uma atividade que as crianças gostam. Entretanto, segundo descreveu a docente, a leitura ficou como segunda opção, sendo a música ressaltada por ela como a atividade que os alunos mais gostam, conforme foi percebido nas respostas abaixo:

Professora Regina – *Trabalhamos com as crianças de forma lúdica. Então eu estou introduzindo o alfabeto com eles, estamos fazendo essa introdução e sempre procurando mesclar com alguma brincadeira, alguma coisa que envolva o lúdico [...] Qualquer atividade que envolva o lúdico, pois se for só a introdução dos conteúdos, aquela coisa maçante eles não se interessam [...] Agora estou preparando uns jogos pra ver se prendo mais a atenção deles.*

Professora Bibiana – *Olha... eu gosto muito de trazer música pra eles [...] eu sei que a música, ela é uma coisa bastante influenciadora e um dos meios de quebrar barreira, de despertar para você enxergar outros lugares, outros espaços, outras possibilidades. [...] no livro¹³ passado trabalhamos muito com a questão das cidades, do lixo, de como os espaços são ocupados, de como transitar na rua, esse tipo de coisa. Eu trouxe para eles a música*

¹³ A professora utiliza a expressão “livro” ao se referir à apostila da Editora Positivo, adotada para o trabalho com os alunos da educação infantil pelo município de Catalão – GO.

da.... Fugiu agora, o nome da música é Gentileza¹⁴, eu esqueci o nome da cantora, que além dela tratar o espaço da cidade, ela trata essa questão da gentileza. E eu acho que eu consigo captar a atenção deles. Tanto é que eles ficam cantando um pedacinho da música, de vez enquanto eu escuto alguém cantando, sabe. Ontem eu trouxe a música Simplicidade, do Pato Fu. Pois, estamos tratando de cidade, de casa, e aí a música vem falar... quanto menor a casinha, mais sincero o bom dia.

Então você acredita que a música é a atividade que desperta mais interesse neles?

Sim, é uma atividade lúdica. No entanto, ela não é só lúdica, ela traz conceitos, traz experiências. Eu acredito muito na música.

Professora Ana – *Bom, em primeiro lugar é a música, é um momento que eles desenvolvem bem a concentração, porque tem a oportunidade de se expressarem corporal e oralmente. Depois da música, eu percebo que o que eles mais gostam é a leitura, que eu considero ser um momento muito importante, porque possibilita o desenvolvimento da oralidade, da criatividade e desperta a curiosidade dos alunos.*

A música está inserida nos diversos contextos sociais e culturais, dos quais as pessoas fazem parte, sendo representada a partir de diferentes manifestações. O RCNEI (1998) apresenta a música como um dos eixos norteadores para o trabalho na educação infantil. De acordo com o referencial, a linguagem musical deve ser trabalhada de maneira integrada com as demais linguagens, considerando situações em que as crianças tenham oportunidades para produzir, apreciar e refletir sobre os conhecimentos pertinentes à música.

No contexto das observações realizadas por este estudo, percebi que a música foi abordada pelas professoras em algumas situações. Entretanto, apesar das crianças se envolverem com estes momentos, na maioria das vezes, a música foi utilizada como pretexto para o desenvolvimento de ações, como por exemplo, na acolhida das crianças, para saberem os dias da semana, para a introdução de um conteúdo, na hora do lanche, entre outros.

Com exceção da professora Ana, que disse ser a leitura a atividade que as crianças mais gostavam depois da música, as outras duas docentes nem ao menos a citaram como segunda ou terceira opção. Tal situação, pode ser refletida a partir das palavras de Moura e Martins (2012, p. 87) quando falam que “a leitura é essencial para o indivíduo construir seu

¹⁴ Gentileza é o título dado à música da cantora Mariza Monte. A letra faz referência ao “Profeta Gentileza” que pintava palavras de gentileza nos muros da cidade, quando um prefeito mandou pintar os muros, apagando as mensagens de paz, amor e gentileza.

próprio conhecimento [...] estimula a fantasia e a imaginação” e também me recordo de Abramovich (1989, p. 14) que discute sobre a importância das experiências de leitura, e diz que ler, para ela sempre foi “maravilha, gostosura, necessidade primeira e básica, prazer insubstituível”.

A discussão elencada pelas autoras acima, demonstram que a leitura pode estar envolvida em diversos contextos, os quais proporcionam às crianças além da ampliação de seu conhecimento de mundo, momentos de diversão em que elas também estariam adquirindo aprendizado e ampliando seu repertório cultural. No entanto, durante o período das observações, as situações envolvendo práticas de leitura que contribuíssem para o desenvolvimento do leitor foram escassas, sendo consideradas em grande parte, apenas a leitura proposta na apostila dos alunos, exceto a professora Ana (Instituição III) que desenvolveu práticas de leitura a partir de outras situações.

Diante disso, é preciso refletir sobre o modo como a leitura vem sendo apresentada a essas crianças, uma leitura que nas palavras de Antunes (2003, p. 27) é puramente escolar, “centrada em habilidades mecânicas de decodificação”, que não desperta o interesse desses alunos, não os deixam perceber o quanto eles podem se aventurar a partir de uma leitura.

Durante as aulas observadas, foram poucos os momentos em que as professoras Regina e Bibiana desenvolveram práticas de leitura para além das que eram propostas no material apostilado, ou seja, para além da leitura de enunciados. Com isso, o contato desses alunos com a leitura esteve limitado nesse período. Nessa perspectiva, é importante pensar que vários são os atrativos que fazem parte do contexto familiar hoje em dia, como a televisão, aparelhos e jogos eletrônicos, e com isso, a leitura em muitas famílias não é uma atividade constante. Sendo assim, os Parâmetros Curriculares de Língua Portuguesa (PCN/LP, 1997) afirmam que a escola é a principal responsável por inserir a criança no processo de iniciação à leitura, formando não apenas alunos que tenham domínio da língua, que saibam decifrar um código, decodificar, mas sobretudo, que leiam a partir de um processo interativo, em que a compreensão seja o princípio norteador. Consequentemente, o ato da leitura será entendido como uma necessidade, sendo significativo, proporcionando além do conhecimento, o prazer.

A primeira singularidade que notei entre as professoras foi quando perguntei a elas se trabalhavam atividades de leituras e quais eram essas atividades. Nas respostas a essa pergunta, a professora Regina descreveu que ao ler para seus alunos costumava solicitar uma atividade de registro. A professora Bibiana falou das atividades de leitura se referindo a uma

atividade que é cobrada pela SME. A professora Ana relatou várias atividades de leitura que ela costuma realizar em sala de aula, como por exemplo, a contação de histórias, o trabalho com textos ilustrativos, o manuseio de revistas, situações essas, percebidas em suas práticas, durante as observações. Em suas falas, as docentes apresentam o modo como desenvolviam a leitura:

Regina – *Trabalho. Você fala da biblioteca? Porque sempre tem né, a leitura de um livro durante a semana, sempre pego uma obra leio pra eles e peço para eles fazerem a ilustração. E aí sempre dia de sexta-feira tem umas atividades a mais, algumas que trabalham a leitura de textos com histórias dentro do próprio material deles, e as visitas à biblioteca.*

Bibiana – *Sim. Inclusive agora é uma cobrança da Secretaria de Educação, que o acolher, quando a criança chega, você acolhe, coloca no lugar, você recebe, esse primeiro momento, nesse momento tem que ser trabalhado alguma coisa de leitura, pode ser um poema, pode ser.... até mesmo uma música. Mas nesse momento você tem que chamar a atenção pra leitura com as crianças.*

Essas atividades são escolhidas por você? *Sim.*

E fora o momento da acolhida, há outras ocasiões destinadas à leitura? Outras atividades que você trabalha a leitura com seus alunos?

Assim.... nas próprias atividades sempre tem a leitura, e também tem assim.... o planejamento eles solicitam que a gente faça durante o dia, durante a aula sejam abordados vários eixos, entre eles, a cultura oral e escrita, onde entra a leitura, aí é uma exigência em todas as aulas, todos os dias ela tá presente nas minhas aulas (a leitura) então o meu planejamento, as atividades desenvolvidas na aula, precisam tá de acordo com esses eixos.

Ana – *Sim, trabalho. Eu trabalho histórias infantis que eu escolho conforme a faixa etária dos alunos, eu conto as histórias para eles, e procuro livros que tenham gravuras ilustrativas, para que eles consigam assimilar melhor a leitura. Então, além de ler pra eles eu gosto de mostrar as ilustrações para eles. Eu também trabalho essas histórias através de teatro, onde as crianças participam, sendo os próprios personagens ou também eu uso fantoches. Eu costumo dar os livros pra eles manusearem, não só os livros, mas revistas, jornais, e mesmo que eles não saibam ler, eles conseguem fazer a leitura das imagens e aí eles acabam construindo histórias a partir dessas imagens.*

Na fala da professora Regina, ela relacionou a leitura às idas à biblioteca, e além disso, afirmou que quando realizava leitura para seus alunos, solicitava uma atividade de registro. As observações na turma desta docente aconteceram em dias aleatórios, acordados com ela, não obedecendo a sequência dos dias. Contudo, foram contemplados todos os dias da semana. Nesse ínterim, não houve visitas à biblioteca, como também não houveram leituras a partir de textos ou livros apresentados pela professora aos alunos, o que é apresentado em sua fala quando declara que é costume levar os alunos à biblioteca. Quando descreveu atividades de leitura a partir dos textos existentes no material dos alunos, esta docente se referiu apenas a leitura de enunciados.

Regina também explicou que após uma leitura, pedia aos alunos que fizessem uma ilustração. Com essa declaração, a professora demonstrou que a leitura, conforme é entendido por ela, necessita ser realizada através de um registro, no caso, uma atividade de ilustração ou algo parecido. Essa concepção torna a leitura uma prática que, nas palavras de Antunes (2003), pode ser percebida como uma leitura realizada com funções puramente escolar. A leitura não precisa ser utilizada como pretexto para outras atividades, segundo Antunes (2003, p. 71) é possível uma leitura “Para admirar. Para deleitar-se com as ideias, com as imagens criadas, com o jeito bonito de dizer literalmente as coisas. Sem cobrança, sem preocupação de qualquer prestação de contas posterior.” Nessa perspectiva, Leal e Melo (2006) afirmam que a leitura na escola muitas vezes é desvinculada do prazer. As autoras não definem que a leitura seja realizada apenas como deleite, visto que, possui outras possibilidades vinculadas a esse tipo de trabalho. Segundo as autoras, “na escola seja sempre um ato de fruição. No entanto, é fundamental que possa ser, também, deleite, para que essa instituição passe a constituir-se, de fato, como um espaço de formação de leitores.” (LEAL; MELO, 2006, p. 43)

A docente Bibiana afirmou trabalhar atividades de leitura com seus alunos, e falou sobre a exigência da SME quanto à leitura em sala de aula. Essa afirmação da professora chamou a atenção, pelo fato dela associar leitura a uma exigência da SME e também ao relacionar a prática de leitura aos textos contidos no material apostilado. Nestes termos, a autonomia da professora quanto ao momento de trabalhar com a leitura não ficou evidente, sendo uma ação a ser desempenhada dentro de uma rotina pré-estabelecida pela SME. Contudo, a professora também revelou que as atividades são escolhidas por ela, e que a leitura fazia parte das demais atividades que eram planejadas. Entretanto, no período em que estive presente em suas aulas, as práticas de leitura foram desenvolvidas a partir de atividades

mecânicas, como por exemplo, quando no trabalho com a apostila, as professoras Regina e Bibiana focavam apenas nas questões apresentadas pelo material, não influenciavam os alunos a pensarem além do que estava proposto.

A leitura quando imposta no meio escolar obedece a critérios que descaracterizam sua real função. Aproprio-me das discussões de Soares (1999) sobre a escolarização da literatura infantil e juvenil, trazendo-as para o contexto revelado pela professora Bibiana, onde a docente descreveu que a leitura no momento da acolhida era uma exigência da SME. Nas palavras de Soares (1999) a imposição da leitura no contexto escolar desfavorece à leitura realizada por prazer/deleite. Com efeito disso, o que se tem é uma leitura que busca cumprir tarefas, fora de um contexto social que vivencia práticas letradas, em que o indivíduo além de decodificar, necessita interpretar a realidade com a finalidade de atuar nas diferentes formas exigidas pela sociedade.

A professora Ana destacou em seu depoimento, que proporcionava aos alunos momentos variados de contato com a leitura, a partir da relação com diferentes tipos de textos, situações estas que consegui perceber em sua prática. Sobre esse aspecto, Leal e Melo (2006) salientam que o contato com textos variados pode oportunizar ao aluno um envolvimento maior com a leitura. Nesse sentido, os alunos quando em contato com distintas situações em que circulam os textos, passam a interagir de modo mais efetivo com a leitura, construindo seus próprios significados.

As respostas das professoras se diferenciaram quando às questioneei acerca da frequência das aulas voltadas para o ensino da leitura. A professora Regina disse que a leitura literária era realizada uma vez por semana quando os alunos visitavam a biblioteca. Entretanto, declarou também que a leitura era realizada todos os dias, pois na apostila haviam atividades que necessitavam serem lidas. Bibiana afirmou que a leitura era um dos assuntos mais abordados durante a semana. Essa docente também citou as atividades da apostila como um dos momentos em que ela lia para seus alunos. A docente Ana informou que a leitura era realizada pelo menos em três dias da semana. As afirmações das professoras são descritas abaixo:

Professora Regina – *A leitura de uma obra em si que eu uso o livro daqui da biblioteca é uma vez por semana. Mas a leitura acaba que ocorre diariamente né, com as atividades, as propostas do livro, que tem o material que eles usam, que tem o livro (se referindo à apostila), nos livros tem textos, tem poemas, tem canções, eu sempre estou lendo com eles, pra eles.*

Então a leitura é diária, a frequência na biblioteca da literatura mesmo é uma vez por semana.

Professora Bibiana – *A leitura é um dos assuntos mais abordados durante a semana, todos os dias eu tenho que trabalhar o eixo cultura oral e escrita. E até mesmo quando eu estou explicando pros alunos uma atividade eu tenho que ler pra eles.*

Professora Ana – *Toda semana eu trabalho com a leitura, e durante os cinco dias de aula eu dedico pelo menos três dias pra focar na leitura.*

Diante das afirmações das professoras Regina e Bibiana, mais uma vez a prática da leitura a partir do material apostilado foi enfatizada. As atividades propostas pela apostila podem ser consideradas como prática de leitura, contudo, precisam de um trabalho que envolva a mediação docente, para que através de um determinado conteúdo, os alunos consigam revelar outros conhecimentos. (MAGALHÃES; MACHADO, 2012) Ana não apontou a apostila como material para o desenvolvimento das práticas de leituras, revelou ainda que a leitura fazia parte de suas aulas em pelo menos três dias.

Ao serem interpeladas sobre o interesse dos alunos durante as atividades relacionadas à leitura, as respostas foram afirmativas. As três professoras relataram que seus alunos se interessavam por essas atividades e participavam ativamente durante a leitura. Contudo, quando questionadas anteriormente sobre atividades que despertavam o interesse de seus alunos, apenas Ana apontou a leitura. Elas disseram:

Professora Regina – *Sim, se interessam. Eu tenho um aluno que é muito tímido, ele quase não fala nada, mas assim, quando é pra se expressar, por exemplo, quando eu dou livros pra eles e peço pra eles interpretarem o livro, ele consegue falar, ele consegue se expressar a partir da leitura.*

Professora Bibiana – *Sim, eles se interessam, eles interferem na leitura. Se eu vou contar uma história que já é um pouco mais conhecida, eles ficam interferindo o tempo todo.*

Professora Ana – *Ah, certeza! Eu observo que eles ficam entusiasmados, por exemplo, quando estou lendo uma história, eles ficam querendo visualizar as imagens de perto, ficam*

ansiosos pra saber o final da história, e comentam o tempo todo, eles fazem comparação das histórias que eu leio com alguns fatos que acontecem com eles.

A docente Regina afirmou que percebe o desenvolvimento de seu aluno a partir da leitura. Apesar disso, estes momentos não foram observados durante suas aulas. Bibiana declarou que nota a participação dos alunos através das interferências que eles fazem durante a leitura, no entanto, algumas vezes percebi que a professora não costumava considerar a participação das crianças. Observei ainda, que Bibiana os escutava durante as aulas, todavia, não explorava suas ideias, perguntas e respostas. A resposta da professora Ana relacionava-se ao uso das estratégias de compreensão leitora, porém, por não possuir conhecimento sistematizado sobre o assunto, em muitos momentos durante as observações, ela não conseguiu efetivar o trabalho com as mesmas. Mas, mesmo não possuindo tal conhecimento, as estratégias de leitura, ainda que de forma intuitiva, fizeram parte de suas práticas de leitura.

Quando questionadas sobre os tipos de textos que liam para seus alunos durante as atividades de leitura, as três professoras foram enfáticas ao citarem os poemas como fonte de leitura para seus alunos, além de outros gêneros. As professoras Regina e Bibiana disseram que os poemas que elas costumavam ler, eram retirados do próprio material dos alunos. Já a docente Ana, não mencionou a apostila como fonte de leitura desses poemas:

Professora Regina – *Poemas que são do planejamento, dos livros deles, textos, canções. Nas canções, primeiro eu faço a leitura com eles, depois eu canto. E as obras da biblioteca.*

Professora Bibiana – *Além dos textos que aparecem nas atividades, do livro por exemplo, um dia eu escolho um livro e conto a história do livro para eles, as vezes eu entrego os livros para eles e os deixo manusearem. O livro deles traz bastante poeminhas.*

Professora Ana – *Eu gosto de ler para eles os clássicos infantis, e aí eu procuro contextualizar como conteúdo que estou trabalhando, eu também gosto de trazer jogos de adivinhas, as parlendas, as rimas e também os poemas, as poesias e os trava-línguas.*

Abramovich (1989), cita exemplos de muitos poemas a serem lidos para crianças de todas as idades, em que podem ser encontrados diversos assuntos pertencentes ao universo infantil, emoções que contemplam alegrias e tristezas, sensações, os sonhos, experiências que

as crianças vivenciam. Como ressalta a autora, “são tantos os elementos para se trabalhar poesia com as crianças, em sala de aula... O ler em voz alta um poema amado com a emoção que ele despertou... O encontrar poesias que mexeram com o sensorial de cada um [...]” (ABRAMOVICH, 1989, p. 94). Nesse sentido, os poemas constituem-se como um gênero que pode ser lido para os alunos em qualquer circunstância.

Os poemas apontados pelas docentes Regina e Bibiana, têm como fonte, a apostila adotada em sala de aula. A professora Ana não citou a apostila como referencial de suas leituras, entretanto, Ana apontou outros tipos de leitura que costumava realizar para seus alunos, as quais observei em suas aulas. Todavia, notei que algumas de suas leituras são utilizadas como pretexto, como no dia em que realizou a leitura do livro “A Cigarra e a Formiga” para falar do dia primeiro de maio, no qual discuto essa prática no próximo capítulo.

Ao folhear a apostila do primeiro bimestre, verifiquei que a mesma era composta por 72 páginas de atividades para serem feitas pelos alunos. Nessas páginas, em apenas duas constavam textos para leitura. Estes eram poemas, no restante das páginas, a leitura era proposta apenas sob o enunciado de atividades. A partir dessa análise, considero que, ao se pautarem somente na apostila como referencial para leitura de poemas e/ou poesias, as professoras tinham como fonte de leitura, um material limitado, visto que o número de textos para leitura contido nesse material era reduzido, e não contribuía para o desenvolvimento e a formação do leitor.

Para que seus alunos pudessem conhecer outros poemas, de outros autores, terem acesso a um material diversificado, considero importante que as professoras busquem apoio em outros materiais. Ao evidenciarem a leitura de poesias proposta no material apostilado, Regina e Bibiana demonstraram acreditar nesse tipo de leitura para o desenvolvimento de suas práticas de leitura. Todavia, é necessário que façam parte das práticas de ensino à leitura, outros gêneros textuais, os quais devem ser apresentados aos alunos para que venham favorecer ao trabalho de formação ao leitor, visto que, fora da escola são inúmeros os textos que circulam socialmente, possuindo diferentes finalidades. (PCN/LP, 1997) Sobre esse assunto, Souza, Corrêa e Vinhal (2011) também apontam a relevância acerca do trabalho com diferentes gêneros em sala de aula. Segundo os autores no “contato com a diversidade o aluno pode estabelecer uma interação maior com as especificidades e características dos textos escritos”. (SOUZA; CORRÊA; VINHAL, 2011, p. 161)

Em sua afirmação Ana apontou o uso de outros gêneros, os quais segundo ela, fazem parte de suas leituras em sala de aula. A partir de tal afirmação e também através das observações que realizei em sua sala de aula, percebi que essa docente tentava oportunizar a seus alunos o acesso a diferentes tipos de leitura. Essa prática é reconhecida pelo RCNEI (1998, p. 141) sendo “de grande importância o acesso, por meio da leitura do professor, a diversos tipos de materiais escritos, uma vez que possibilita às crianças o contato com práticas culturais mediadas pela escrita.” Diante disso, as crianças são inseridas como leitoras, podendo relacionar a linguagem entre os diferentes tipos de textos.

Perguntei às professoras como eram propostas as atividades de leitura e o que elas costumavam fazer antes de iniciar a leitura. As professoras afirmaram que antes de iniciar a leitura apresentavam o título aos alunos. Regina e Bibiana, evidenciaram ainda que costumavam ler o nome do autor. As imagens que compõem a capa também foram destacadas pelas professoras Ana e Regina:

Professora Regina – *Eu sempre pego a obra e apresento, digo o título da obra, falo quem é o autor, exploro a capa, as imagens e depois faço a leitura.*

Professora Bibiana – *Eu apresento o livro, falo o título, falo quem é o autor.*

Professora Ana – *Eu mostro o livro pra eles, começo mostrando a capa, o título, dou destaque para o assunto do livro através do título. Antes de começar a ler eu instigo os alunos a participarem, costumo perguntar para eles o que eles acham que vai ser lido, e eles participam, fazem inferências.*

As professoras disseram iniciar a leitura pela capa do livro, dizendo quem é o autor, lendo o título da obra, explorando as imagens da capa. O trabalho inicial antes da leitura se faz necessário para que o aluno conheça aspectos relevantes à leitura que será realizada. Entretanto, uma atividade de exploração mais elaborada é fundamental para que a criança conheça aspectos referentes à estrutura de um livro. Como por exemplo, o autor, não apenas a leitura de seu nome, mas dizer se o referido autor possui outras obras já conhecidas pelos alunos, sua origem, o estilo de escrita do mesmo, outros conceitos, como ilustrador, editora, ainda poderiam ser trabalhados neste momento. Souza e Serafim (2012) dizem da importância dessa leitura. De acordo com as autoras, “tal leitura se faz necessária para que a criança

conheça a estrutura do livro e compreenda que ele é feito por profissionais da área da escrita, da ilustração e da diagramação.” (SOUZA; SERAFIM, 2012, p. 29-30) Além disso, esse momento é propício para o trabalho com estratégias de leitura. Já na leitura da capa, as professoras podem desenvolver estratégias que facilitem a compreensão das crianças no decorrer da leitura.

A docente Ana foi a única que citou o desenvolvimento de estratégias nessa etapa da leitura. Segundo a professora, antes da leitura ela costumava valorizar a participação dos alunos, questionando-os sobre a leitura e através desses questionamentos, seus alunos são instigados a participarem. Segundo a docente, os alunos realizavam inferências sobre o que seria lido. Com essa afirmação, Ana citou uma estratégia de compreensão leitora, que é de grande importância para o entendimento da leitura, a inferência. Koch e Elias (2012) destacam que, as perguntas realizadas antes da leitura, a partir das informações contidas na capa do livro, com o apoio no título da obra por exemplo, auxiliam os alunos a fazerem antecipações apoiadas em seus conhecimentos. Ainda de acordo com Girotto e Souza (2010), a partir da capa de um livro, os leitores podem fazer inferências, com a intenção de construir significados.

Questionei as docentes acerca do modo como os alunos participavam durante a leitura e o que elas costumavam fazer. Elas descreveram que o envolvimento das crianças durante a leitura acontecia a partir das perguntas, comentários que eram feitos sobre a história. Essa afirmação foi possível perceber através das seguintes falas:

Professora Regina – *Participam sim. Eu percebo que eles estão participando porque eles fazem muitas perguntas.*

Professora Bibiana – *Sim, participam muito. É interferindo mesmo, comentando o livro, comentando o assunto.*

Professora Ana – *Eles falam muito, gostam de falar sobre o cenário em que a história acontece, dos personagens.*

Quando os alunos participam durante a leitura eles podem revelar pistas sobre o modo como estão entendendo. Essas pistas precisam ser captadas pelo professor, para que possa entender se a compreensão que está sendo construída pelos alunos está ocorrendo de maneira

coerente, visto que, os alunos nesse momento são leitores, e enquanto leitores, estão interagindo com o texto e construindo os sentidos para aquela leitura. Ao citar que seus alunos participavam falando acerca dos cenários presentes nas histórias, dos personagens, Ana apresentou uma das circunstâncias necessárias para a compreensão na leitura. Ainda sobre esse aspecto, o Marcuschi (2008) revela que o processo de compreensão é construído a partir das inferências, que são desenvolvidas através dos conhecimentos que o próprio texto traz e também dos conhecimentos de mundo do leitor.

Entretanto, quando ainda não leem convencionalmente, as crianças necessitam de auxílio para inferirem. Esses auxílios são as mediações realizadas pelos professores, que durante a leitura, podem desenvolver estratégias de compreensão. Segundo Kleiman (2002a) para que haja compreensão durante a leitura, é necessário que o conhecimento de mundo seja ativado, assim, o professor, enquanto mediador na leitura é quem irá auxiliar os alunos, tanto na ativação do conhecimento, como a desenvolverem inferências e/ou outras estratégias de compreensão leitora. Todavia, o contexto apresentado acima, com exceção da professora Ana, que tentava desenvolver distintas práticas de leitura, ainda não era realizado pelas outras professoras, pois o diálogo em sala de aula ainda acontecia de forma limitada, e o trabalho com as estratégias, nem sempre, tornava-se efetivo.

Ao explicarem o modo como os alunos participavam durante a leitura, as professoras citaram algumas estratégias de leitura que poderiam ser melhores desenvolvidas caso conhecessem a referida metodologia:

Professora Regina – *Eles também costumam conectar os fatos das histórias com o que acontece no dia a dia deles, eles lembram de alguma coisa que aconteceu em casa com eles. E eu sempre procuro responder pra eles de acordo com a leitura [...] porque senão muda o rumo da história.*

Professora Bibiana – *Eles costumam relacionar com o dia a dia deles, aí aparecem aquelas histórias, aí eu falo assim: “depois a tia vai te chamar, aí você conta pra tia.”*

Professora Ana – *Quando é uma história só de imagens eles tentam descobrir o que vai acontecer na história, e mesmo quando história não é só de imagens, ao verem as ilustrações, eles vão falando o que eles acham que vai acontecer, com isso eu percebo que eles ficam tentando descobrir o desenvolvimento da história através das imagens. Quando eu percebo*

que eles estão participando muito, eu procuro dar uma pausa durante a leitura, e auxiliar o aluno para que ele possa construir o próprio ponto de vista dele.

Em suas declarações, as professoras Regina e Bibiana, citaram a “conexão”, a qual de acordo com elas era realizada a partir das experiências/vivências pessoais das crianças. Esta é uma estratégia que pode ser utilizada para o desenvolvimento da compreensão leitora. Conforme Girotto e Souza (2010), conectar as experiências com a leitura, auxilia na compreensão, nessa estratégia as autoras dizem que o conhecimento prévio dos alunos são ativados, pois, eles trazem para a leitura, informações que eles já conhecem. Entretanto, Bibiana não aproveitava a fala dos alunos para trabalhar a leitura de maneira sistemática, e além disso, ao dizer para o aluno que em outro momento o chamaria para conversar, a docente contribuía para a não participação do mesmo. Tal situação pode vir a desfavorecer a formação e o desenvolvimento do leitor.

A docente Ana ao dizer que seus alunos “ficam tentando descobrir o que vai acontecer” a partir das imagens contidas na história, se aproxima da estratégia de visualização. A referida estratégia quando trabalhada de modo sistemático auxilia na compreensão do texto, e conforme apresenta Girotto e Souza (2010) é uma estratégia que está diretamente ligada à inferência. Assim, ao visualizarem, os alunos conseguem construir significados. Sobre esse assunto, Solé (1998, p. 28) também aponta que “os fatos que sucedem em uma história – e os elementos que a compõem: cenário, personagens, problema, ação, resolução – nos permitem prever o que vai acontecer.” A autora destaca ainda que “os alunos podem participar, apontando suas próprias previsões com relação ao desenvolvimento, pensando como a história pode acabar.” A estratégia de previsão segundo Solé (1998) pode ser trabalhada desde a educação infantil, pois os alunos não precisam saber ler convencionalmente para participarem da leitura.

A previsão sobre o que vai acontecer na leitura pode ser realizada a partir das ilustrações contidas na história, nesse sentido, os alunos podem fazer visualizações, construindo em suas mentes significados acerca da leitura, e a partir desta estratégia, os alunos também podem inferir, pois realizam a leitura a partir das imagens.

As docentes Ana e Regina, ainda apresentaram pontos em comum ao responderem sobre como percebiam que os alunos haviam compreendido após a leitura. As professoras afirmaram em suas falas que se apoiavam em atividades como o reconto após a leitura, e a

partir dessas atividades segundo suas respostas, elas conseguiam perceber se houve entendimento. Assim descreveram no trecho abaixo:

Professora Regina – *Eu percebo se eles entenderam através das ilustrações, porque eu sempre peço pra eles ilustrarem né, peço pra eles fazerem um desenho, ou peço pra eles irem lá na frente e recontarem a história.*

Professora Ana – *Eu costumo pedir pra eles recontarem a história que li pra eles, e enquanto eles vão recontando eu vou percebendo se eles conseguem narrar a história através de uma sequência lógica, alguns costumam falar os detalhes da história, tem outros que já são mais objetivos, mas de um modo ou de outro eles sempre participam, mesmo aqueles mais tímidos gostam de falar alguma coisa, é na fala deles mesmo que eu percebo se eles entenderam.*

A partir das declarações das professoras, percebi que a professora Regina, se apoiava em práticas de registro após a leitura para observar a compreensão dos alunos. As práticas de leitura não necessitam sempre serem sequenciadas por esse tipo de atividade, como já apresentei anteriormente. A leitura pode ser apreciada pelo valor que ela possui em si, como deleite, ou para uma informação específica, enfim, são inúmeros os modos como a leitura pode ser considerada. Todavia, conforme afirma em sua fala, Regina tem procurado novas práticas, como a prática do reconto, assim como a professora Ana. O reconto, segundo Souza e Serafim (2012), é uma possibilidade que o professor pode desenvolver na mediação da leitura. Essa prática pode levar o aluno à compreensão, pois, para que possa recontar uma história, de acordo com as autoras, é preciso atenção à estrutura do texto e às sequências dos fatos, para que possa recontá-lo a partir de uma sequência lógica.

Em relação à questão discutida acima, Bibiana afirmou que percebe o entendimento de seus alunos a partir da participação deles. Ela disse:

Professora Bibiana – *Quando eles falam, se eles falam, eles entenderam. Quando eles ficam calados, eles não entenderam. Depois da história eu costumo escutar eles, se eles comentam, se contam outras histórias que estão relacionadas é porque eles entenderam. Agora se eu falo e ficou todo mundo assim meio calado, não participou, aí não entendeu.*

Por meio dessa fala, percebi que a professora poderia aproveitar a participação de seus alunos, proporcionando a compreensão a partir do desenvolvimento de estratégias de compreensão leitora, caso tivesse conhecimento acerca do assunto. Ao afirmar que percebia o entendimento dos seus alunos quando eles relacionavam as leituras à outras que já conheciam, a docente fazendo uso efetivo das estratégias, poderia empregar dentre outras, a conexão. Como já apresentei anteriormente, a partir dessa estratégia, o leitor pode fazer conexões entre os textos, pode estabelecer relações entre um texto e suas experiências pessoais e também pode relacionar o texto com fatos que acontecem no mundo, na cidade onde vive, de modo geral. (GIROTTO; SOUZA, 2010)

A professora Bibiana ressaltou ainda que, caso seu aluno não entendesse determinado assunto abordado na leitura, ela costumava não insistir após a leitura. Assim, a docente disse que dava uma pausa, e voltava com o assunto em outra ocasião, em que pudesse conseguir recursos para que os alunos compreendessem:

Professora Bibiana – *Aí eu volto. Às vezes eu deixo passar, e em outro momento eu retomo aquele assunto, eu acho algum elemento pra conectar, sabe... “ah vocês lembram quando a tia falou disso, e tal” (descrevendo um exemplo de situações que acontecem) igual o assunto das cavernas, que eu falei da pintura rupestre, aí eu passei o filme, eles mesmos... hora que passou o personagem desenhando na parede, eles mesmos conectaram. Então, às vezes, eu deixo passar aquele momento, não deu, eu não vou insistir ali, e num outro momento eu retomo aquele assunto, às vezes, até em outro dia.*

A professora Bibiana mencionou que em determinados momentos não insistia na compreensão dos alunos, quando percebia que eles não conectavam o assunto trabalhado. Ela ressaltou que buscava retomar a explicação em outras situações para que os alunos conseguissem compreender melhor. Em sua explicação, Bibiana citou termos que são utilizados nas práticas de leitura com respaldo em estratégias, como por exemplo, “conectar”, “lembram” e “conectaram”. Entretanto, a docente não desenvolveu um trabalho sistemático com tais estratégias, e assim, ao afirmar que não insistia em uma situação que não havia entendimento por parte do aluno, a professora poderia não ter oportunidade futura para proporcionar a compreensão que foi deixada de lado na circunstância anterior. O processo de compreensão não é algo simples, e como destaca Marcuschi (2008) está voltada aos objetivos

do leitor perante o texto, nesse sentido, o que é um objetivo numa primeira leitura daquele texto, pode não ser o mesmo em outro momento em que o mesmo texto for utilizado.

Questões que indagaram sobre o planejamento e o referencial de apoio para as atividades de leitura, também fizeram parte do roteiro de entrevista. Para esta pergunta, as professoras apresentaram declarações demonstrando pontos de singularidades entre elas. Perguntei às docentes sobre as atividades relacionadas ao ensino da leitura, se eram planejadas e se buscavam apoio em algum tipo de material. Obtive as seguintes respostas:

Professora Regina – *Quando eu faço a leitura eu não costumo planejar, e também não registro no diário online, eu não costumo planejar. Uso os livros que estão disponíveis na biblioteca, a aula de leitura literária está no planejamento, mas eu não planejo ela. Geralmente estou fazendo a leitura com os meninos mais sobre os animais, eu exploro com eles o som dos animais. Eu percebo que as crianças têm uma grande dificuldade de coordenação motora, então além de explorar o som e o jeito que o animal faz, eu procuro mostrar pra eles. Fiz uma caixa tátil pra trabalhar com eles em sala durante os momentos da leitura. Aí como eu sempre estava fazendo a leitura dos animais, coloquei o nome dos animais e o desenho, a imagem dos animais dentro da caixa tátil, então a criança pegava o sapo, e eu dizia pra eles, então eu quero que você imite o sapo, ou outra hora ele pegava a escrita, a palavra sapo, aí eu pedia pra ele ir identificando as letras, aí sempre eu ia fazendo assim, trabalhando a coordenação motora de rastejar pelo chão, de rolar, essas coisas assim.*

Certo. Mas pra chegar nessa prática que você afirmou ter desenvolvido em sala de aula você buscou apoio em algum material, você fez alguma pesquisa?

Não, tudo o que eu trabalho em sala é da minha experiência mesmo, do que eu costumo fazer no dia a dia, eu não busco esse apoio em outros materiais.

Professora Bibiana – *Sim... é tudo planejado, só a leitura, essa leitura da acolhida, às vezes eu pego ali na hora. Eu até procurei esses dias, mas eu não consegui baixar, e pra comprar não dava tempo, e como a gente tá falando da casa, aí eu achei um livro muito interessante que eu queria ter trabalhado, que é “O livro das Casas”. Quando eu não encontro eu coloco outra coisa, sabe, tem outros livros que eu já até trabalhei, do Ziraldo da minhoquinha na maçã... até o meu filho leu um livro que é “Cada um mora onde pode”, então se eu já tenho na cabeça, ah então esse livro eu posso testar, aí eu já procuro, ou às vezes eu pego sortido ali na hora, eu pego um livro mesmo, não precisa tá conectado com o assunto não.*

Essa é a leitura da acolhida. E as outras que você trabalha durante a aula?

Aí é elaborado, é pesquisado, eu pesquiso, igual por exemplo da música, eu sempre procuro uma música que encaixa com aquele tema que eu vou trabalhar, a leitura os poemas eu procuro encaixar.

E onde você busca apoio, em que você costuma se apoiar pra planejar as atividades de leitura?

Tem um site que chama “Só escola”, que ele tem muita tarefa pronta, você coloca lá o assunto e ele já vem com as tarefas prontinhas, chama “Só escola”. Então às vezes eu pesquiso muito nele, e as vezes eu joga no Google mesmo, imagens, e aí eu vou dando uma olhada geral, o que que tem lá sabe, e nos sites específicos de... esses blogs.

Professora Ana – *Eu costumo planejar todas as atividades que são trabalhadas em sala de aula, tudo é planejado e preparado, inclusive a leitura. E aí eu procuro propiciar para o meu aluno uma leitura de forma prazerosa e que também possa fazer sentido pra eles. Aí eu costumo procurar atividades principalmente por meio da internet, sugestões de livros, pra que possa trabalhar de forma lúdica a leitura em sala de aula.*

Além da internet tem algum outro material que você pesquisa para dar apoio às suas aulas de leitura?

Ah... eu busco me apoiar também no Referencial Curricular e nos Parâmetros Curriculares.

Regina citou atividades que ela direcionava para as práticas de leitura, as quais segundo ela, são desenvolvidas durante suas aulas. Tais situações envolvendo o ensino da leitura, conforme afirma, não foram realizadas durante o período das observações. Além disso, atividades que trabalham a reprodução de sons ou movimentos de animais, e ainda, a soletração de letras, não se constituem como práticas de leitura. A docente enfatizou ainda que tais atividades não são planejadas, e que são escolhidas de acordo com sua experiência. A professora também declarou que não busca apoio em nenhum material para a realização dessas práticas.

Bibiana, explicou que as atividades eram planejadas, porém a leitura que ela declarou fazer na acolhida dos alunos, essa não fazia parte de seu planejamento, às vezes era escolhida aleatoriamente, esses momentos de leitura citados por Bibiana durante o início da aula, ou seja, na acolhida das crianças, não foram realizados no intervalo em que estive observando

suas aulas. Essa professora apontou como fonte de pesquisa, sites e blogs da internet, os quais segundo ela, oferecem atividades prontas.

Ana, disse que a leitura realizada em sala era planejada, assim como as demais atividades, citou além da internet, o RCNEI e os PCN's, como fonte de consulta para o desenvolvimento de suas atividades de leitura. Ana foi a única docente que em sua fala afirmou usar referenciais teóricos para o planejamento de suas aulas.

Com base nos depoimentos acima, fica evidente que os professores ainda possuem dificuldades para incluir a leitura nos planejamentos das atividades realizadas em sala de aula. O ato de planejar uma atividade de leitura torna-se necessário, sendo que o planejamento é determinado pelos objetivos do leitor. Autores como Leal e Melo (2006); Kleiman (2002a); Solé (1998) discutem acerca da importância para a organização das atividades de leitura. Segundo Kleiman (2002a) o planejamento das ações que envolvem as atividades de leitura nem sempre é realizado pela escola. Nesse sentido, a autora descreve que os objetivos em relação à leitura não são esclarecidos, e as atividades de leitura acabam sendo realizadas como pretexto para outros procedimentos.

Nessa perspectiva, Leal e Melo (2006, p. 41) apontam que a elaboração de atividades de leitura possibilita o desenvolvimento de “estratégias de leitura diversificadas e conhecimentos apropriados para diferentes contextos de interação.” Com isso, o professor vai aos poucos auxiliando o aluno a constituir-se como um leitor ativo. Ao planejar ações no âmbito da leitura, o professor além de determinar os objetivos, poderá ainda definir as estratégias que lhes serão úteis para o processo de compreensão.

No decorrer da entrevista, as professoras foram indagadas sobre como percebiam o papel da leitura para seus alunos. Em suas declarações as professoras definiram a leitura como capaz de levar o leitor a outros espaços, de romper barreiras, e ainda a leitura como poder transformador quanto a criticidade. As professoras disseram:

Professora Regina – *Eu vejo que desenvolve muito né, trabalha muito com a imaginação. Então essa questão de trabalhar muito com a imaginação, eu vejo que eles conseguem relatar muita coisa que acontece com eles em casa, mas ao mesmo tempo eu vejo que a leitura leva eles pra um mundo em que eles não estão acostumados no dia a dia. Eu percebo que a leitura possibilita que eles possam ir a um lugar que eles não foram ainda, eles conseguem imaginar, viajam através do pensamento.*

Professora Bibiana – *O contato com a literatura me mostrou outros lugares, outros espaços, outras possibilidades [...] Então esse contato com os livros me mostrou que existiam outros cenários, que eu não precisava reproduzir o que eu vivia, que eu poderia buscar outras coisas, então eu acho... eu acredito na literatura, no livro, na leitura, com esse papel, com essa possibilidade. Eu aposto nisso pros meus alunos, porque eles vivem a mesma coisa, a realidade deles é muito fechada, é como se eles estivessem aqui nesse bairro e eles fossem cercados por muros [...] Não conseguem enxergar a faculdade que tem na cidade como uma possibilidade pra eles.*

Professora Ana – *Ah... a leitura pode oferecer muito mais do que o universo da ficção né. Eu percebo que com a leitura o aluno pode desenvolver aspectos que estão ligados ao lado emotivo deles, também desenvolve aspectos afetivos, sociais, cognitivos, envolve todas essas características. A leitura também ajuda o aluno a desenvolver suas capacidades para se expressarem melhor, e aí eles conseguem expressar melhor suas ideias, e com isso, a criança vai se transformando em uma pessoa crítica que consegue refletir. Quando a criança ouve ou ela lê uma história ela é capaz de comentar, ela faz perguntas, ela consegue discutir a história, e com isso a gente vai percebendo que a criança começa a interagir com a leitura.*

As respostas das professoras Regina e Bibiana apontaram para uma concepção expressa no senso comum, a qual define a leitura como uma viagem. O referido ponto de vista também é apresentado em meios midiáticos através de campanhas de incentivo à leitura. Estudiosos da leitura criticam esse tipo de campanha, dentre eles Britto (1999), ao referir-se a esta concepção como um equívoco, que segundo o autor desconsidera a real função da leitura, deixando “de ser uma prática social para tornar-se um ato redentor, capaz de salvar o indivíduo da miséria e da ignorância.” (BRITTO, 1999 p. 83-84)

Ana declarou que a leitura auxilia no desenvolvimento de aspectos afetivos, sociais e cognitivos. Corroborando com a afirmação da professora, Fernandes (2013) descreve que a leitura é uma atividade cognitiva e constitui-se como uma prática social. Daí a importância das instituições priorizarem a formação e o desenvolvimento do leitor, oportunizando o acesso às práticas de leitura, de modo que venham a ampliar e fortalecer as experiências dos alunos no âmbito da leitura. Em relação à declaração de Ana sobre a interação da criança com a leitura, Koch e Elias (2012, p. 11) destacam a leitura como uma atividade de interação em que “o sentido de um texto é construído na interação texto-sujeitos e não algo que preexista a essa

interação. A leitura é, pois, uma atividade interativa altamente complexa de produção de sentidos.”

Para encerrar a conversa, perguntei às professoras se havia algo mais que elas gostariam de ressaltar referente à leitura que não tinha sido contemplado durante a conversa. A docente Bibiana disse que provavelmente teria algo para falar, mas no momento não se recordava de nada. As professoras Regina e Ana disseram:

Professora Regina – *Queria ressaltar apenas o cuidado que os alunos têm com os livros. Porque a primeira visita que a gente fez na biblioteca eu expliquei a eles que a gente estava lá mas que não poderiam bagunçar, o livro não é pra amassar, não é pra rasgar, e não precisou falar mais, eu disse apenas uma vez e eles sabem que tem que ter cuidado com o material.*

Professora Ana – *Ah sim... eu queria dizer que é fundamental que as crianças tenham possibilidades de entrar em contato com os livros desde cedo, por isso, eu acho que é importante que o trabalho com a leitura seja iniciado desde a educação infantil. E com isso, quando as crianças são incentivadas desde cedo e também de forma prazerosa, a leitura contribui para a formação de um leitor crítico e reflexivo, criativo, que não apenas saiba decodificar um texto, né por exemplo, mas que consegue interpretar o que está sendo lido. E como a gente escuta falar muito né, um bom leitor, certamente será um bom escritor.*

Em sua resposta Regina demonstrou a preocupação com os livros e com o espaço da biblioteca, afirmando que ensinou seus alunos a terem esses cuidados. Entretanto, percebi que a preocupação da docente estava relacionada ao zelo com o material, e não com a leitura propriamente dita. É importante que a preocupação esteja voltada aos ensinamentos que as crianças devem ter com o valor que tem o livro, mais precisamente em relação à leitura. A esse respeito, alguns aspectos precisam ser considerados, Bajard (2007, p. 73) explica que,

[...] é preciso alertar as crianças que suas brincadeiras podem estragar um objeto que, bem público, deve servir também aos colegas. Mas nem todas as brincadeiras são prejudiciais ao livro. A conquista da cultura do livro é um processo gradativo que, a partir da pequena infância, atravessa várias fases.

Dessa forma, para que as crianças entendam desde cedo a importância da leitura, elas precisam ter acesso, ter contato, mas somente através da mediação do professor elas saberão como agir mediante a posse de um livro.

Por outro lado, em sua resposta, a professora Ana defendeu que o contato com a leitura desde a educação infantil pode contribuir para o desenvolvimento das crianças. Sobre esse assunto, Sousa e Serafim (2012, p. 20) discutem sobre a importância do desenvolvimento de práticas pedagógicas que promovam a leitura desde cedo. De acordo com as autoras, tais práticas “podem e devem fazer parte do cotidiano da sala de educação infantil para auxiliar o processo de leitura das crianças e potencializar seu desenvolvimento rumo aos processos de alfabetização e de letramento.” Cabe ressaltar que tais práticas devem corroborar para uma perspectiva ampla da leitura, para além da decodificação, afim de que o ato de ler possa contribuir para o processo de formação e aquisição da leitura.

As estratégias de leitura fizeram parte da construção teórica dessa pesquisa. Este recurso é considerado para o trabalho com a leitura no que tange à compreensão. Assim, através das observações e das afirmações das professoras, percebi que as mesmas não conheciam a referida metodologia, contudo, mesmo que de modo insipiente o conceito de estratégias de compreensão leitora apareceu no discurso da professora Ana. Por vezes, algumas das estratégias definidas por Girotto e Souza (2010) também foram observadas nas práticas de leitura das docentes Regina, Bibiana e Ana, sendo um tanto mais frequente, no trabalho de Ana. Mas é preciso que as professoras conheçam o assunto, para que efetivamente consigam desenvolver um trabalho que venha a possibilitar a formação e o desenvolvimento do leitor.

Para validar esta discussão, Girotto e Souza (2011, p. 17) advertem que os professores, buscando melhorar sua prática em sala de aula “precisam, ainda, experimentar e estudar essa nova abordagem, a fim de implementar adequadamente tal proposta, uma vez que as estratégias de leitura, por serem novas no dia a dia do professor, muitas vezes não foram moldadas pelo docente da maneira mais adequada possível.” Diante disso, o trabalho com as estratégias de leitura necessita de um direcionamento fundamentado, do ponto de vista teórico/prático, para que haja mais aproveitamento das atividades propostas.

Este capítulo compreendeu a análise do projeto político-pedagógico das três escolas participantes desta pesquisa, como também, das entrevistas realizadas com três professoras de Jardim II, das referidas escolas. Alguns pontos precisam ser realçados após a obtenção desses dados. O primeiro deles é acerca do PPP, os documentos disponibilizados para este estudo foram elaborados em gestão anterior, sendo o projeto da Instituição I e II referentes ao ano de 2016 e da Instituição III alusivo ao ano de 2013. Nos documentos não constavam o período de vigência dos mesmos, porém, as três escolas revelaram a reformulação dos PPPs.

A instituição II e III afirmaram entendimento acerca da participação de todos os envolvidos com a escola para a formulação do projeto político-pedagógico. Contudo, a rotatividade de docentes, devido ao grande número de contratos existentes no município de Catalão, não há como determinar se o atual quadro de professores havia participado na construção do documento.

Os PPPs apresentam em seus textos, considerações sobre a leitura, tais como, a promoção ao gosto pela leitura, incentivo ao hábito da leitura, contato com diferentes gêneros textuais, leitura como fonte de prazer, importante para o desenvolvimento de habilidades e capacidades, a necessidade do envolvimento das práticas de leitura a partir de projetos, que sejam desenvolvidos durante todo o ano letivo, com toda a escola. Enfim, estas e outras questões foram elencadas nos documentos das três escolas. As afirmações das professoras, obtidas através das entrevistas, em grande parte, apresentaram consonância com o que é exposto nos projetos político-pedagógicos. Porém, as observações, que discuto no próximo capítulo, demonstram outras situações em sala de aula, as quais destoam das entrevistas e das informações contidas no projetos.

Diante disso, após os estudos realizados para a construção desse capítulo, considero importante que a organização de um projeto político-pedagógico seja articulada com os diferentes saberes e que possa contar com a participação de todos os envolvidos na escola, para sua elaboração, dentre outros aspectos, que os planos propostos, sejam definidos através de ações exequíveis. Além disso, faz-se necessário que as práticas docentes sejam discutidas, pensadas, planejadas, para que consigam a efetivação de seus objetivos.

CAPÍTULO IV

LEITURA EM SALA DE AULA: refletindo sobre o ensino da leitura

“O ouvir histórias pode estimular o desenhar, o musicar, o sair, o ficar, o pensar, o teatrar, o imaginar, o brincar, o ver o livro, o escrever, o querer ouvir de novo (a mesma história ou outra).

Afinal, tudo pode nascer dum texto!”

(Fanny Abramovich)

Neste capítulo apresento os dados deste estudo que foram construídos a partir das observações realizadas nas instituições participantes desta pesquisa. E ao concordar com a fala de Abramovich (1989) quando descreve as diversas possibilidades que a leitura pode suscitar em uma criança, busquei conhecer as práticas de ensino utilizadas para a formação e o desenvolvimento do leitor, e também identificar quais estratégias têm sido trabalhadas pelas professoras para o ensino da leitura.

Com o propósito de alcançar os objetivos descritos acima, realizei quinze observações em três turmas de Jardim II, de três escolas públicas municipais de Catalão – GO, sendo cinco observações em cada turma. No total, realizei sessenta horas de observações. Havendo a concordância de todas as docentes para a participação na pesquisa, conforme consta no TCLE, as observações foram previamente agendadas com as mesmas, não ocorrendo nenhum impedimento que viesse dificultar ou mesmo impossibilitar a realização das observações, conforme o previsto.

A avaliação dos dados obtidos a partir das observações, se pautaram no processo de análise de categorias. (BARDIN, 1977). Bardin pondera que alguns princípios devem ser considerados para que as categorias sejam pertinentes, dentre os princípios elencados pela autora se destacam, a exclusão mútua, a homogeneidade, objetividade e a finalidade, que foram considerados para a escolha das seguintes categorias: “A rotina”; “Leitura de enunciado” e “Para além da leitura da apostila.”

No entanto, antes de apresentar a discussão dos dados a partir das categorias elencadas acima, considero pertinente falar sobre uma situação que me chamou atenção durante as observações, a qual não faz parte das categorias de análise. Durante a pesquisa de campo, nas aulas observadas, percebi grande ênfase dada às atividades com realce para a soletração, cópia e reconhecimento de letras. As referidas atividades se sobressaíram repetidas vezes,

comparado ao momentos voltados para a prática de ensino da leitura numa perspectiva que considera os objetivos e funções da leitura, num contexto sócio-histórico.

As atividades desenvolvidas em sala de aula foram orientados por uma apostila¹⁵, que é adotada para todas as escolas do município, elaborada pela Editora Positivo. Estas ações foram mescladas com outras, construídas pelas professoras sob orientação da Secretaria Municipal de Educação (SME). O processo de preparação desses trabalhos complementares atendia a seguinte organização: as professoras os elaboravam e encaminhavam para a SME, que fazia uma seleção e enviava os escolhidos de volta às escolas, para que fossem impressos e, assim, executados em sala de aula. No período observado, as turmas participantes da pesquisa não desenvolveram atividades extracurriculares.

Antes de passar a discorrer sobre as observações, ressalto que estas tiveram suporte nos planejamentos construídos pelas professoras. Diante disso, paralelamente às observações estarei recorrendo aos planejamentos de aula para fundamentar a análise das observações realizadas.

As professoras elaboravam seus planejamentos de maneiras distintas, ao verificar os planos, percebi que as mesmas os construíam a partir de tópicos, elencando os itens que seriam trabalhados em determinada aula, nos planejamentos não havia a indicação de referenciais teóricos. Assim, nos registros dos planos de aula, a organização do trabalho pedagógico envolvia pontos em comum, como por exemplo, a descrição de tópicos sobre o momento inicial da aula, a hora das atividades, o recreio, dentre outros. No período das observações, a professora Regina elaborou seus planejamentos e os registrou no diário online¹⁶. As professoras Ana e Bibiana também realizaram planejamentos. Destes planejamentos tive acesso ao caderno, onde eram registradas as ações que pretendiam desenvolver durante as aulas.

A título de ilustração, no planejamento do dia 10-03-2017 (Anexo I, p. 182) da professora Regina, Instituição I, registrado no referido diário online, encontrava-se escrito que o primeiro eixo a ser trabalhado seria a “Cultura Oral e Escrita”, onde a professora traçou como ações, a escrita do cabeçalho no quadro, com o dia mês e ano, dando destaque para o nome do ajudante do dia, evidenciando as vogais e consoantes presentes no nome da criança. Assim,

¹⁵ STIVAL, Simone. **Educação Infantil**: grupo 5: integrado por eixos. Ilustrações Águeda Horn. et al. – Curitiba: Positivo, 2012. 1 v.: il.

¹⁶ O diário online é acessado a partir de uma plataforma moodle, desenvolvida pela Secretaria Municipal de Educação de Catalão – GO. As professoras elaboram seus planejamentos, que de acordo com o programa, precisa conter a data, o eixo temático e o conteúdo ministrado, e registram nessa plataforma. Ainda é registrado no diário online pelas professoras, a frequência dos alunos e também a avaliação.

percebi logo na primeira observação, na sala dessa professora, o destaque para as atividades de soletração, que aconteceram já no momento inicial da aula, conforme também foi registrado em seu plano de aula. Após a escrita do cabeçalho, a professora escolheu o ajudante do dia e quando escreveu o nome dele no quadro, pediu aos alunos que dissessem de quem era o nome:

Prof. Regina: - *O meu ajudante de hoje... (escreve o nome do aluno no quadro). De quem que é esse nome aqui?* (DIÁRIO DE CAMPO, 10-03-2017)

Mas a maioria dos alunos ainda não sabiam ler convencionalmente¹⁷, e muitos não reconheciam o próprio nome, a não ser através da primeira letra. A letra inicial do nome do ajudante do dia era “D”, e os alunos foram citando todos os nomes dos colegas que iniciavam com a mesma letra, até chegarem ao nome do colega que foi escolhido pela professora para ser o ajudante do dia. Enquanto foram identificando os nomes que começavam com a letra “D”, a professora perguntava aos alunos que estavam sendo citados se o nome escrito no quadro era deles. A reação de alguns alunos demonstrava que eles tinham dúvida, necessitando da confirmação da professora. Ao chegarem no nome do aluno escolhido, a professora se reportou a ele e também aos demais indagando:

Prof. Regina: - *Esse nome é seu Danilo?¹⁸ É? ... (O aluno não respondeu). Então tá, o meu ajudante de hoje é o Danilo. Quais são as vogais que tem no nome do Danilo?*

Marina: - *Só três.*

Prof. Regina: - *Só três não é? Quais são elas?*

Alunos: *A – I – O.*

Prof. Regina: *Quantas vogais tem no nome do Danilo?*

Alunos: *três.*

Prof. Regina: - *Então nós já vimos que tem vogais e consoantes nas palavras. Então essa letrinha aqui é vogal ou consoante? (Apontando para a letra D) Consoante não é? Que letra que é essa?*

Alunos: - *Consoante.*

¹⁷ O termo “ler convencionalmente” é utilizado por Leal, Albuquerque e Morais (2006); Brandão (2006); Brasil (1998) para se referir à criança da educação infantil que ainda não é alfabetizada.

¹⁸ Os nomes adotados para os alunos citados nesse trabalho, são todos fictícios.

Prof. Regina: - *É a letra D não é?*

Alunos: - *D de dado.*

Prof. Regina: - *D de dado, D de que mais?* (DIÁRIO DE CAMPO, 10-03-2017)

O trecho acima, assinala a referida prática da soletração, em que os alunos sabem o nome das letras mas não as compreendem. (SOARES, 2016) É perceptível que os alunos em alguns momentos também não compreenderam as perguntas que a professora os fez, ao indagar “quais são as vogais?”, uma aluna respondeu a quantidade de vogais, e quando questionou “que letra é essa?” e os alunos responderam “consoante”.

Em outra observação, também durante o momento inicial da aula, a professora Regina trabalhou com os alunos a recitação do alfabeto. Conforme seu plano de aula do dia 22-03-2017 (Anexo I, p. 182), a ênfase às letras do alfabeto pode ser confirmada, por exemplo, quando se lê no eixo Cultura Oral e Escrita do planejamento: “evidenciando as vogais e consoantes presentes neste nome”. Outro aspecto observado, foi que após escrever o nome da cidade e da escola, a professora pediu que os alunos olhassem as letras do alfabeto e as dissessem em voz alta, logo após recitarem, ela disse:

Prof. Regina: - *Nós temos as vogais e as consoantes, não é? Então vamos relembrar as vogais? Lembram? Cinco letrinhas não é? Quais são as vogais?*

Alunos: *A – E – I – O – U.* (DIÁRIO DE CAMPO, 22-03-2017)

No trecho acima, houve um trabalho com as letras do alfabeto, o pronunciamento destas, não demonstra que os alunos possui conhecimento acerca das mesmas. Segundo Soares (2016), o reconhecimento das letras do alfabeto constitui-se como uma das primeiras etapas de aprendizado do alfabeto, mas que pode não corresponder à compreensão do mesmo, pois o fato da criança memorizar as letras do alfabeto, de acordo com a autora, não garante que houve compreensão.

Durante o período de observações nesta turma, e com o apoio na leitura dos planos de aula elaborados pela professora Regina, percebi que os momentos iniciais das aulas seguiram sempre a mesma estrutura. A professora focava no modo como as palavras eram escritas, enfatizando a apreensão das letras a partir do alfabeto. Nas situações que envolveram as atividades realizadas a partir da apostila e material xerocopiado, também notei o destaque ao reconhecimento dos nomes das letras.

Observando a aula do dia 23-03-2017, a professora Regina entregou a apostila aos alunos, pediu que eles abrissem na página cinco (material de apoio), e explicou:

Prof. Regina: - *Oh... nós vamos escrever primeiro para depois destacar.* (DIÁRIO DE CAMPO, 23-03-2017)

Nessa atividade (Figura 1) os alunos teriam que escrever informações relacionadas à data de nascimento, dados esses, que já haviam sido escritos pelos próprios alunos na atividade do dia anterior (Figura 2).

Figura 1 – Informações pessoais

Fonte: Apostila Positivo. Educação Infantil: grupo 5: integrado por eixos – Volume 1, 2012, p. 5 (material de apoio)

Figura 2 – Certidão de Nascimento

Fonte: Apostila Positivo. Educação Infantil: grupo 5: integrado por eixos – Volume 1, 2012, p. 11.

Então a professora entregou o livro com a atividade já realizada pelos alunos, a qual tinha a cópia da certidão de nascimento de cada um deles, para que pudessem responder ao exercício, e durante a tarefa a professora orientou os alunos na cópia das informações que estavam sendo solicitadas na apostila:

Prof. Regina: - *Quem já achou o número que vocês nasceram vai escrever nesse primeiro quadradinho, ó.*

- *Agora no quadradinho abaixo nós vamos escrever o mês.*

- *Agora é a palavrinha ano, o ano em que vocês nasceram. Ó, o ano também tá aqui na folha.*

- *O próximo aqui tá pedindo o nome da cidade, olhem aqui as letrinhas de cidade. (A professora escreve a palavra “cidade” no quadro e pede aos alunos que soletrem)*

- *Vocês vão escrever aí a cidade em que vocês nasceram. A maioria de vocês nasceram em Catalão. (A professora citou o nome dos alunos que não nasceram em Catalão. Pediu que aguardassem, pois, ela iria passar nas carteiras mostrando na certidão de nascimento onde estava o nome da cidade em que eles nasceram, para que eles pudessem copiar.) (DIÁRIO DE CAMPO, 23-03-2017)*

Ainda que tenha prevalecido a preocupação com a escrita e cópia, posso inferir que houve um trabalho voltado para os usos sociais da escrita e também da leitura, haja vista que aqui os alunos tiveram contato com um documento civil obrigatório e de direito de todos os cidadãos brasileiros. Ainda que os alunos não soubessem ler convencionalmente, estavam participando de situações que poderão lhes serem úteis para o desenvolvimento da leitura e escrita, visto que,

[...] o simples contato com as letras, a memorização da escrita do próprio nome ou eventualmente outros nomes, a recitação do alfabeto, caracterizam o momento apenas inicial do desenvolvimento da criança em direção à compreensão da natureza das relações entre as letras e a língua escrita. (SOARES, 2016, p. 209)

As demais atividades observadas nesta turma, corresponderam à predominância de situações que evidenciaram o trabalho com a cópia. Estas não devem ser desconsideradas no trabalho com a educação infantil, porém, Soares (2016) salienta a necessidade de um trabalho de interação entre a leitura e a escrita, a partir de textos reais, que façam parte do contexto da criança.

Vale ressaltar, que a proposta apresentada pelo RCNEI (1998), no eixo Linguagem Oral e Escrita, o trabalho para essa fase do ensino está dividido em oralidade, leitura e escrita.

No documento, é realçado que, as propostas trabalhadas em sala de aula devem envolver de forma integrada as três linguagens, sendo complementares, intensificando os diferentes aspectos que cada uma delas propõe ao desenvolvimento das crianças. (BRASIL, 1998)

No decorrer das observações a fragmentação do trabalho com as linguagens continuaram, a escrita e a leitura em muitos momentos foram trabalhadas separadamente, havendo a predominância para a cópia, não sendo realizado um trabalho que envolvesse a escrita realizada pelo aluno e leitura a partir da compreensão.

Os exemplos expostos acima, demonstraram que o trabalho com as estratégias de leitura, que possam possibilitar a compreensão no âmbito da leitura, de certa forma, ficou comprometido. Visto isto que, o ensino das referidas estratégias, pressupõe a efetivação de atividades de leitura, desenvolvidas com respaldo em diferentes gêneros textuais, que devem proporcionar a reflexão dos alunos, mesmo os da educação infantil. (GIROTTI; SOUZA, 2010)

Atividades como as encontradas na prática da professora Regina, também foram observadas na rotina da professora Bibiana da Instituição II. Um trabalho em que a cópia foi evidenciada em detrimento ao trabalho com a leitura compreensiva, não havendo uma proposta que integrasse a leitura e a escrita. O exemplo abaixo deixa claro como isto acontecia. Na primeira observação na turma dessa professora, conforme previsto em seu planejamento (Anexo II, p. 185) foi utilizado a apostila para a realização de uma tarefa. Segue o diálogo da professora com os alunos para o desenvolvimento da mesma:

Prof. Bibiana: - *Vamos para a página quinze, tem que olhar lá no cantinho da página. Tá vendo aí que tem um quadrado grandão? Esse é bem difícil. Nós vamos treinar a escrita. Sabe o que que nós vamos fazer? Nós vamos escrever os nomes dos amigos.*

Joana: - *Eu não sei escrever o nome dos meus amigos.*

Prof. Bibiana: - *A tia vai escrever o nome de todos, é uma parte importante, tem que caber todos aí, se escrever grandão não vai caber. (A professora faz um quadrado no quadro e escreve o nome de todos os alunos no quadro e pede que eles copiem.) (DIÁRIO DE CAMPO, 04-04-2017)*

Conforme era solicitado no enunciado da atividade (Figura 3), a professora deveria ter desenvolvido um jogo com os alunos. As regras para a realização do jogo encontravam-se no livro do professor. De acordo com as orientações descritas nesse material, o professor deveria

confeccionar um “monstrinho” de papel ou utilizar um fantoche de mão, escrever o nome dos alunos em tiras de papel, colocar estas tiras dentro do fantoche e retirá-las perguntando aos alunos de quem era o nome escrito no papel. Entretanto, a professora não realizou a proposta do livro, lembro que ela tinha autonomia para mudar, mas nesse caso, percebi que essa alteração resultou em um trabalho mecânico, apenas de cópia. Caso a professora tivesse optado por seguir as orientações da apostila ou proposto outra atividade que considerasse a interação, ela teria realizado um trabalho em que as crianças poderiam ter maior envolvimento na atividade, além disso, estaria propiciando aos alunos situações para que participassem de atividades de leitura.

Figura 3 – Cópia dos nomes

QUANTOS NOMES!

QUE NOME VOCÊ DARIÁ:

• PARA A PERSONAGEM DA PÁGINA ANTERIOR QUE FAZ ANIVERSÁRIO NO DIA 06 DE JANEIRO?

• PARA O PERSONAGEM DA PÁGINA ANTERIOR QUE FAZ ANIVERSÁRIO NO DIA 30 DE SETEMBRO?

SEU PROFESSOR VAI ENTREGAR UMA CÓPIA DA LISTA DOS NOMES DAS CRIANÇAS DA TURMA. COLE-A ABAIXO E, A SEGUIR, BRINQUE COM O JOGO PAPA-NOMES.

Grupo 5 - Volume 1 15

Fonte: Apostila Positivo. Educação Infantil: grupo 5: integrado por eixos – Volume 1, 2012, p. 15.

Em outra observação, a professora entregou aos alunos uma atividade xerocopiada (Figura 4). Os alunos teriam que responder questões relacionadas à sua data de nascimento.

Figura 4 – Data de Nascimento

EDUCAÇÃO INFANTIL
JARDIM II 05/04/2017

A DATA DE NASCIMENTO INDICA O DIA, MÊS E O ANO EM QUE NASCEMOS. PELA DATA DE NASCIMENTO, PODEMOS SABER O DIA DO ANIVERSÁRIO E A IDADE DAS PESSOAS.

ESCREVA OS DADOS A SEGUIR.

MEU ANIVERSÁRIO É NO DIA

NO MÊS DE

ANO

EU TENHO ANOS.

PINTE AS VELAS DO BOLO DE ACORDO COM SUA IDADE.

Fonte: Plano de aula da professora Bibiana, 05-04-2017.

A professora iniciou a explicação dizendo aos alunos que a tarefa seria muito interessante, pois cada um teria uma resposta, diferenciando-se da resposta do colega. A atividade tratava acerca da data de aniversário:

Prof. Bibiana: - *Olha o primeiro espaço aí. Sabe o que é pra colocar no primeiro espaço? Tá perguntando assim:*

Leitura de enunciado: - *Meu aniversário é no dia?*

Prof. Bibiana: - *Cada um tem um dia, a tia colocou aqui. (Apontando para o quadro, pois ela havia escrito o nome e o data do aniversário de cada um dos alunos.) Se referindo a uma aluna, a professora disse:*

Prof. Bibiana: *Alice o seu é dia 22.*

Alice: - *Não, o meu aniversário é julho.*

Prof. Bibiana: - *É no mês de julho, mas o dia é 22. Então escreve aí 22.*

Prof. Bibiana: - *Antônio o seu é dia 24. Escreve no primeiro quadradinho, o dois e o quatro. E um a um, a professora foi lendo o dia do aniversário dos alunos, e solicitando que escrevessem no lugar indicado.*

Prof. Bibiana: - *Agora a tarefa quer saber o mês que vocês nasceram.*

A professora novamente vai lendo o mês que cada um dos alunos nasceram e pedindo que eles escrevessem.

Prof. Bibiana: - *O próximo espaço é pra colocar o ano. É um pra cada um também.*

Conforme no item anterior, a professora lê o ano em que os alunos nasceram e pede para que eles escrevam) (DIÁRIO DE CAMPO, 05-04-2017)

A leitura nessa atividade, foi realizada para o enunciado das questões e informações inerentes à data de nascimento dos alunos. A partir de uma participação um tanto tímida, os alunos apresentaram conhecimentos sobre aniversário deles, quando demonstraram que sabiam acerca do mês ou dia em que nasceram. Nesse exercício, a professora poderia ter ativado o conhecimento prévio dos alunos, instigando-os a participarem, com perguntas que poderiam explorar o que eles sabiam sobre o dia do aniversário, mês ou ano, algo que eles pudessem recordar sobre esse assunto. Porém, Bibiana não explorou a referida estratégia, e também não desenvolveu atividades que propiciassem o ensino da leitura pela professora.

Brandão e Rosa (2011) defendem que as práticas de leitura e escrita devam fazer parte do ensino, desde a educação infantil, entretanto, as autoras ressaltam que esse trabalho não

venha reduzir a prática pedagógica, enfatizando uma ou outra linguagem, mas que possam oportunizar às crianças o acesso e a inserção em uma cultura letrada.

No desenrolar das observações das aulas da professora Ana, Instituição III, percebi que sua prática estava apoiada em atividades que obedeciam a uma estrutura diferente à das professoras Regina e Bibiana. Durante os dias em que estive presente na sala dessa professora, ela não utilizou a apostila adotada pelo município, conforme é possível verificar em seus planejamentos (Anexo III, p. 188). Segundo me informou, seus alunos já estavam adiantados e por isso, ela planejou outras atividades. Suas aulas intercalavam atividades xerocopiadas e diferentes atividades envolvendo a prática da leitura.

Para Souza e Serafim (2012) a proposta da educação infantil deve abarcar situações em que as práticas pedagógicas possam favorecer a um trabalho sistematizado, que auxilie o desenvolvimento das crianças no que diz respeito à alfabetização e ao letramento, havendo momentos que sejam trabalhadas tanto a leitura quanto a escrita. Em concordância com as autoras, entendo que a educação infantil constitui-se como um espaço para a prática do letramento. E ao participar ativamente de situações em que possam vivenciar experiências reais, em que a leitura e a escrita sejam utilizadas a partir de um contexto significativo, as crianças tem oportunidade de se desenvolverem integralmente.

As práticas desenvolvidas por Ana também abordaram o trabalho com a cópia, porém pude perceber que a docente procurou realizar algumas atividades com as crianças que integravam a leitura e a escrita, principalmente, quando trouxe a leitura de textos.

O exemplo abaixo demonstra como Ana, a partir de uma rotina, iniciava suas aulas:

Prof. Ana: - *Vocês lembram que dia da semana foi ontem?*

Alunos: - *Segunda-feira.*

Prof. Ana: - *Ontem foi segunda?*

Érica: - *Ontem foi terça-feira.*

Prof. Ana: - *Qual dia da semana vem depois da terça?*

Alunos: - *Quarta.*

A professora escreve no quadro o dia da semana e canta a música dos dias da semana junto com os alunos. [...]

Prof. Ana: - *Olha só, então ontem foi terça-feira, depois da terça vem a quarta-feira, ontem foi 25 do mês de abril do ano de dois mil e dez...?*

Alunos: - *Dezessete.*

Prof. Ana: - Qual o numeral vem depois do vinte e cinco? Ó aqui é o vinte e cinco (apontando para o calendário) - Depois do vinte e cinco qual numeral vem?

Aline: - Dezesseis.

Prof. Ana: - Dezesseis? Ó vinte e cinco, vinte e?

Alunos: - Seis.

Prof. Ana: - Como que a gente escreve o vinte e seis? Alguém sabe?

Alunos: - O dois e o seis.

Prof. Ana: - O dois e o seis. Então hoje é vinte e seis, do mês de? Qual que é o mês que nós estamos?

Alunos: - Abril

Prof. Ana: - A palavrinha abril começa com qual vogal?

Alunos: - A.

Prof. Ana: - Vinte e seis de abril do ano de?

Alunos: - 2017.

Prof. Ana: - Isso, 2017. Então hoje é vinte e seis de abril do ano de 2017. Hoje é quarta-feira. E depois da quarta qual que vem?

Alunos: - Quinta.

Prof. Ana: - Vem a quinta, muito bem! Então amanhã é quinta-feira, hoje é vinte e seis. Depois do vinte e seis qual numeral vem?

Éruca: - Vem o vinte e oito.

Prof. Ana: - Ó, vinte e seis, vinte e?

Alunos: - Oito.

Prof. Ana: - Vinte e sete. Então amanhã vai ser vinte e sete de abril tá. (DIÁRIO DE CAMPO, 26-04-2017)

Neste diálogo de perguntas e respostas enquanto preenchia o cabeçalho, a professora procurou mostrar aos alunos que existe uma sequência, tanto em relação aos dias da semana, quanto aos dias do mês. A prática da professora Ana ao perguntar sobre a escrita do numeral vinte e seis e também a letra inicial do mês de abril, correspondeu a uma proposta que envolve os alunos no reconhecimento das letras e também dos números. Entretanto, apesar desse tipo de atividade constituir-se por um trabalho mecânico, faz-se necessário na educação infantil, visto que o aluno precisa passar por esta fase para chegar à compreensão do sistema

alfabético, em que ele conseguirá além manipular as letras, o poderá também identificá-las a partir de um processo compreensivo. (SOARES, 2016)

Nesta mesma aula a professora leu para os alunos a história “Cachinhos Dourados e os Três Ursos¹⁹” (retomo a discussão sobre essa leitura logo mais adiante). Antes de começar a ler, ela realizou um trabalho voltado para o reconhecimento ortográfico das palavras que envolviam o título da história:

Prof. Ana: - *A tia vai escrever o nome da história aqui no quadro. Prestem atenção aqui ó Cachinhos Dourados e os Três Ursos. O nome cachinhos começa com qual consoante?*

Alunos: - C.

Prof. Ana: - *Consoante C. E o nome dourado começa com qual consoante?*

Alunos: - D.

Prof. Ana: - *E a palavrinha três começa com qual consoante?*

Alunos: - T.

Prof. Ana: - *O nome urso começa com qual vogal?*

Alunos: - U.

Prof. Ana: - *Muito bem, Cachinhos Dourados e os Três Ursos. Vamos prestar bastante atenção que a tia vai ler pra vocês. (DIÁRIO DE CAMPO, 26-04-2017)*

Nessa atividade, antes de iniciar a leitura a professora escreveu o nome da história no quadro e fez um trabalho explorando a letra inicial das palavras contidas no título. Ao ler o título da história e depois escrevê-lo no quadro a professora propiciou aos alunos o conhecimento das letras que compõem o título. E mais uma vez foi enfatizado o trabalho com o reconhecimento das letras do alfabeto.

A ênfase no trabalho com o alfabeto é destacada por Silva (2014, p. 23) por ser frequente na escola em que trabalha. A autora aponta que “é muito comum os professores darem grande enfoque ao ensino do alfabeto e seu funcionalismo, porém, com ênfase para o ensino da escrita e não da leitura.” Bajard (2007) ressalta que esse método tradicional consiste em uma concepção que transforma as letras em sons e salienta que “aprender a ler e a escrever consiste em dominar o código alfabético, o qual possibilita dupla transposição: da escrita à língua oral e vice-versa.” (BAJARD, 2007, p. 17)

¹⁹ MARQUES, Cristina; BELLI, Roberto. **Cachinhos Dourados e os Três Ursos**. Histórias Encantadas. As Viagens de Gulliver e outras Histórias. Belli Studio. Rio de Janeiro: Brasileitura, s/d.

Para o RCNEI (1998) o trabalho com a leitura na educação infantil deve ser organizado a partir de diversas situações, a fim de que as próprias crianças possam aos poucos fazer suas próprias leituras, sendo importante as “situações em que as crianças estabelecem uma relação entre o que é falado e o que está escrito (embora não saibam ler convencionalmente).” (BRASIL, 1998, p. 142)

Quando o assunto é o trabalho com a leitura e a escrita na Educação Infantil, os autores que contribuem para a realização desta pesquisa, não enfatizam a prioridade nessa ou naquela linguagem, mas apontam propostas em que as práticas de ensino devem proporcionar de maneira integrada situações que façam parte do cotidiano das crianças, a partir de um ensino que tenha sentido para elas, no intuito de proporcionar-lhes o desenvolvimento integral.

A proposta é ir um pouco além da separação que existe entre a leitura e a escrita, é entendê-las como habilidades diferentes, porém complementares, interdependentes, percebendo que cada uma possui a sua especificidade, e com isso, resultam em situações de aprendizagem diferentes, mas que podem ser trabalhadas em conjunto, não prevalecendo a escolha entre as linguagens.

4.1 A Rotina

Durante o período das observações que realizei nas três turmas de Jardim II procurei conhecer as práticas das professoras no tocante ao ensino da leitura. Nessas situações, tive o intuito de identificar os aspectos que fossem condizentes com o ensino da leitura que eram desenvolvidas com as turmas, práticas de leitura realizadas pelas professoras e a identificação de alguma estratégia para a compreensão leitora.

No decorrer das observações a professora Ana se destacou no desenvolvimento de suas aulas, esta docente proporcionou a seus alunos, distintas situações de leitura. Em relação às outras duas professoras, durante o período em que estive observando suas aulas, percebi que as atividades de leitura, aconteceram principalmente, a partir da leitura de enunciados das questões. A referida situação também foi percebida por Silva (2016), ao desenvolver uma pesquisa sobre estratégias de leitura. A pesquisadora observou que as atividades de leitura, em sua maioria, voltavam-se para os enunciados das questões trabalhadas em sala de aula. Em outras palavras, a prática de leitura das professoras Regina e Bibiana, se ateve, especialmente nesse período, à leitura proposta nos enunciados de atividades da apostila e, também, através

de material xerocopiado. Essas leituras, geralmente, eram realizadas com o objetivo de explicar a tarefa que o aluno deveria fazer.

Ao longo das observações, notei que o trabalho com a leitura, mesmo sendo desenvolvido no modo como descrito acima, a partir dos enunciados das atividades, suscitou na utilização de algumas estratégias de compreensão leitora. O referido trabalho aconteceu de modo sistemático, visto que as professoras desta pesquisa, não conheciam a metodologia de estratégias de leitura.

As três professoras trabalharam a partir da execução de uma rotina, que norteava o desenvolvimento de suas aulas.

A professora Regina começava pela escrita do cabeçalho, com o nome da escola, o nome da cidade, seguido da data, o dia da semana e o nome da professora. Depois prosseguia com a escolha do ajudante do dia, realizava a chamada, contava junto com os alunos a quantidade de presentes e relembrava com eles alguns combinados. Em seguida, passava para a realização das atividades na apostila ou em material xerocopiado, tinham um momento para o recreio e lanche. Após o recreio retornavam e continuavam com o planejamento do dia.

O momento inicial da aula era reservado à escrita do cabeçalho, e a professora costumava instigar os alunos a participarem, perguntando quais as letras que eram utilizadas para a escrita do nome da cidade, da escola, o nome da professora, essa prática aponta para um trabalho de reconhecimento das letras do alfabeto. Os alunos também eram chamados à frente para desenharem ou para recitarem o alfabeto. Nessa ocasião não houve um trabalho com a leitura, o que acontecia era a recitação do alfabeto, o que levava os alunos à memorização, trabalhos este que é centrado no exercício da soletração, e não para uma concepção mais ampla de leitura, conforme discutida por Soares (2000), que envolvem os usos sociais da leitura e escrita a partir de contextos significativos para os alunos.

Durante os cinco dias de observação nas aulas da professora Regina, a aula iniciava-se conforme descrito acima. Percebi que a rotina do início da aula, favorecia à prática da memorização por parte dos alunos, pois, devido à repetição eles demonstravam saber a ordem em que as palavras eram solicitadas pela professora e o modo como essas eram escritas, assim, inferi que as crianças haviam decorado aquela sequência. Essa situação fica clara no exemplo descrito no trecho abaixo:

Prof. Regina: - *Vamos começar então?! Qual o nome da nossa cidade?*

Alunos: - *Catalão - Goiás.*

Prof. Regina: - *Catalão começa com qual letra mesmo? (Como os alunos não responderam a professora escreveu no quadro a letra C) Que letrinha é essa aqui?*

Alunos: - C.

Prof. Regina: - C, C de casa. E o Goiás começa com qual letra?

Alunos: - G.

Prof. Regina: - G, G de gato.

Prof. Regina: - *Qual o nome da nossa escola?*

Alunos: - CMEI....

Prof. Regina: - *Hoje nós vamos soletrar a palavrinha professora. Vamos lá? Primeira letrinha P – R – O – F – E – S – S – O – R – A. (DIÁRIO DE CAMPO, 23-03-2017)*

Enquanto a professora escrevia o cabeçalho no quadro, perguntava aos alunos como era escrito cada palavra, e, em todas as aulas que presenciei, ela selecionava uma dessas palavras para soletrar com os alunos. Esse momento inicial da rotina na sala da professora Regina, durava em torno de trinta minutos. Apesar de focar no modo como as palavras eram escritas, em detrimento à leitura, faz-se necessário pontuar que o conteúdo desse trabalho acontece dentro de um contexto que faz parte da vivências dos alunos, como por exemplo, a importância de saberem o nome da cidade em que moram, da escola em que estudam, o nome da professora, dentre outros conhecimentos.

No que diz respeito ao trabalho com a leitura e a escrita, Brandão e Leal (2011, p. 8) ressaltam que nessa fase do ensino, não há a obrigatoriedade para alfabetizar os alunos, muito menos que seja realizado um ensino sem intencionalidade, que venha a reduzir o ensino da educação infantil. Assim, as autoras salientam que a intenção não é,

Adotar uma perspectiva comumente chamada de “conteúdistas” nem pretender reduzir o trabalho pedagógico nessa etapa à linguagem escrita, no debate nacional sobre o currículo na Educação Infantil, somos favoráveis à promoção de práticas leitura e produção de escrita pautadas por objetivos claros de ensino e de aprendizagem, entendendo tal alternativa como uma oportunidade de acesso e inserção das crianças na cultura letrada. (Grifos das autoras)

Como é destacado pelas autoras, as crianças não devem ser privadas do contato com a leitura e a escrita. Entretanto, não é através de um trabalho mecânico e repetitivo que deve ser orientado o ensino na educação infantil, mas através de situações relacionadas à leitura e a escrita de modo diversificado, que façam parte de suas vivências e que as insiram em um contexto de letramento. O trabalho com a leitura de modo sistematizado não aconteceu em suas aulas, durante o período desta pesquisa. Contudo, a professora relatou em sua entrevista

que proporcionava aos alunos o contato com a leitura através de materiais diversos, citando inclusive visitas à biblioteca, o que não foi percebido no período das observações, sendo que estas aconteceram em dias variados, mas Regina deixou claro também que para as atividades de leitura não há um planejamento.

Na sequência das aulas, como já dito anteriormente, a leitura na turma da professora Regina, aconteceu durante as atividades realizadas no material apostilado, como por exemplo, quando as crianças realizavam tarefas na apostila e a docente lia para os alunos o que deveria ser feito.

No que diz respeito à utilização das estratégias de leituras, para o desenvolvimento da compreensão leitora, estas não foram utilizadas pela professora Regina através de um trabalho sistematizado, algumas situações em que é evidenciado estratégias de leitura são apresentadas ao longo desse capítulo. Infiro que o referido desenvolvimento não ocorreu devido à falta de conhecimento da docente acerca do assunto, pois como já ressaltai anteriormente, a metodologia de estratégias de leitura é recente no Brasil, sendo um assunto ainda pouco divulgado no meio escolar.

No exemplo a seguir, após entregar o material aos alunos, a professora solicitou que abrissem a apostila na página 10, enquanto iam passando as páginas ela lembrava as tarefas já realizadas, então parou na última atividade, feita pelos alunos, (Figuras 5) que havia sido realizada no dia anterior. E retomou a explicação:

Figura 5 - Cartório



Fonte: Apostila Positivo. Educação Infantil: grupo 5: integrado por eixos – Volume 1, 2012, p. 7.

Prof. Regina: - Lembram dessa imagem aqui de ontem? Lembram? Vamos colocar nessa página aqui. Vamos olhar de novo pra essa imagem aqui. O que representa essa imagem? O que essa mulher está fazendo?

Alex: - Guardando

Prof. Regina: - Ela pode estar guardando ou pegando, não é? A gente viu que isso aqui é um documento. Certo? Agora passem para a próxima imagem, virem a folha. O que que essa imagem representa? O que é isso aqui? Um homem que pode ser o pai. Não pode?

Patrícia: - E o filho.

Prof. Regina: - Isso, e uma criança que pode ser o filho. E tem uma mulher no outro lado do balcão, não tem?

Alunos: - Tem.

Prof. Regina: - O que que essa mulher está fazendo?

João: Tirando um documento.

Prof. Regina: - Tirando uns papéis não é? Tirando de onde?

Alunos: - Do armário. (DIÁRIO DE CAMPO, 10-03-2017)

Aqui nessa explicação, Regina utilizou o termo “lembram?” que é comum quando se desenvolve estratégias de leitura, principalmente, a visualização, em que Girotto e Souza (2010) explicam que apesar de parecer uma proposta um tanto repetitiva, a leitura de imagens se faz necessária com o aluno que ainda não lê ou encontra-se na fase inicial da aprendizagem da leitura e escrita. As autoras ressaltam que “a proposta parece redundante porque em um livro só de imagens parece que visualizar é desnecessário. Todavia, o leitor aprendiz pode utilizar as dicas reveladas nas ilustrações e as combinar com as imagens ausentes, criadas em sua mente para produzir significados.” (GIROTTI; SOUZA, 2010, p. 88) Entretanto, a professora não utilizou a referida estratégia, suas perguntas chamaram atenção dos alunos apenas para o que estava na imagem, não instigou os alunos a construir significados a partir da imagem. Acerca desse assunto, Girotto e Souza (2010, p. 85) ressaltam que, para visualizar é preciso construir significados, em outras palavras, “visualização é uma forma de inferência”.

Como exposto no exemplo acima, a professora retomou a atividade do dia anterior²⁰ recuperando as informações de uma tarefa já realizada. Ao questionar se os alunos lembravam da imagem, já que era uma figura conhecida por eles, a professora realizou um trabalho de

²⁰ Essa aula que a professora retomou não fez parte das aulas observadas.

mediação e ativou o conhecimento prévio que os alunos possuíam sobre o assunto, conhecimento este, adquirido na tarefa da aula anterior.

Dando continuidade, a professora Regina prosseguiu com as explicações, solicitando às crianças que mudassem de página (Figura 6). Conversou com os alunos sobre o poema que ela havia lido na última aula.

Prof. Regina: - *Então dessa imagem aqui nós lemos ontem um poema, que conta a história, o porquê dessa imagem, não foi? Como que chama mesmo o poema?*

José: - *Cata-vento*

Prof. Regina: - *O nome do Cata-vento. Todo mundo lembra do poema de ontem?*

Alunos: - *Sim.*

Prof. Regina: - *Sim? Então tá. O que que o Cata-vento foi fazer naquele lugar?*

Alunos: - *Foi trocar de nome.*

Prof. Regina: - *Foi trocar de nome, não é? Onde que ele foi trocar de nome?*

Os alunos não respondem.

Prof. Regina: - *Vamos relembrar pessoal? O que que o Cata-vento foi fazer?*

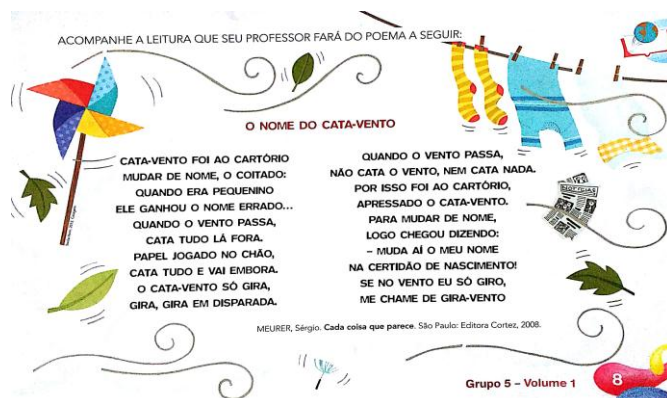
Alunos: - *Foi trocar de nome.*

Prof. Regina: - *Isso, foi trocar de nome, não foi? Porque que ele foi trocar de nome?*

José: - *Por que quando ele era pequeno eles escreveram o nome dele errado.*

Prof. Regina: - *Escreveu o nome dele errado, não é? A gente viu aqui na história do Cata-vento, só essa parte de cá (apontando para uma das partes do poema) Essa parte de cá, a tia vai ler pra gente relembrar a história, o finalzinho, o que que ele foi fazer. (DIÁRIO DE CAMPO, 10-03-2017)*

Figura 6 – Poema: “O nome do Cata-vento”



Essa situação foi mediada pela professora, porém, o trabalho de mediação realizado por ela para recuperação das informações, esteve voltado para o que estava explícito no texto.

A mediação se faz necessária quando a pretensão é promover o desenvolvimento do aluno em relação à leitura. Freitas (2012, p. 68) descreve que mediar “é exercitar a compreensão do aluno [...] A mediação na leitura acontece na dinâmica da interação. O mediador apoia o leitor iniciante auxiliando-o a mobilizar os conhecimentos anteriores para desenvolver as habilidades específicas para aquela tarefa.”

É certo que durante a explicação aconteceu um trabalho de mediação da professora, entretanto, as perguntas que foram feitas aos alunos pareceram não contribuir para que eles pudessem inferir acerca do que estava sendo questionado, com isso, as respostas dos alunos não evoluíram. Ao contrário, eles responderam de maneira passiva, repetindo as palavras da professora.

A mediação de Regina não proporcionou aos alunos a construção de novos conhecimentos, estas segundo Souza e Serafim (2012, p. 41), são fundamentais para que o aluno construa conhecimentos, pois elas são meios que auxiliam os alunos na compreensão. As autoras afirmam que “elaborar questões para permitir aos alunos perceberem as entrelinhas do texto é um ótimo recurso para desenvolver a compreensão leitora.” Ainda sobre a mediação, Bajard (2007) ressalta que nesse trabalho de perguntas e respostas, é oportuno que o aluno seja instigado a construir seus próprios pensamentos, ao invés de receber as respostas prontas.

A leitura do poema acima, proposta por Regina, faz-me lembrar da discussão de Dascal (1981, *apud* Marcuschi 2008), quando o autor explica o texto imaginando-o como uma cebola. Neste sentido, a compreensão é explicada a partir de cinco horizontes, chamados “horizontes de compreensão textual”. No que se refere à leitura realizada por Regina, conforme discutido pelo autor, a referida prática se relaciona à “falta de horizonte” a qual segundo Marcuschi (2008, p. 258)

Uma leitura nessa perspectiva apenas repete ou copia o que está no texto. Permanecer nesse nível de leitura é agir como se o texto só tivesse informações objetivas inscritas de modo transparente. A atividade do leitor reduziria a mera atividade de repetição. Essa é a perspectiva dos exercícios escolares. Ela existe, mas não é a única e é muito óbvia.

Como destacado na discussão de Marcuschi (2008), esse tipo de leitura não proporciona a compreensão, visto que é uma atividade de mera reprodução, o que por si só, não garante o entendimento, tal qual na prática de Regina, em que a leitura foi realizada e as

perguntas que sequenciaram a leitura, não contribuíram para que os alunos avançassem em níveis de compreensão.

Percebi ainda, que a professora repetiu a pergunta e os alunos não conseguiram responder o que ela esperava. Assim, para que as crianças pudessem responder o que estava sendo solicitado, Regina releu o trecho onde estava escrito a resposta que ela desejava, foi então que os alunos conseguiram chegar à resposta pretendida pela professora. O que é explicitado no próximo exemplo:

Prof. Regina: *(relendo o último verso do poema) – Se no vento eu só giro, me chamo Gira-Vento.*

Prof. Regina: *- Não é? Porque ele não catava nada, como que o nome dele era Cata-vento? Ele mudou o nome pra.... Gira-vento, porque o vento faz girar, gira o papel, não é?! Então como chama o lugar que ele foi pra trocar de nome?*

Alunos: *- Cartório.*

Prof. Regina: *- Cartório, isso mesmo.*

Talita: *- Tia eu peguei minha boneca pra colocar o nome dela.*

Prof. Regina: *- Isso mesmo, você colocou o nome na sua boneca. A gente não viu ontem? Quando a gente nasce, a mamãe e o papai não vai lá no cartório pra fazer nossa certidão? Então, nós vimos ontem que é no cartório que a gente faz a certidão de nascimento, não é? A tia leu ontem na certidão de nascimento o nome de cada um, cada um tem um nome e um sobrenome que a mamãe e o papai escolheu, né?! (DIÁRIO DE CAMPO, 10-03-2017)*

A professora ao reler a segunda parte do poema, conseguiu com que os alunos chegassem a resposta esperada por ela, que consistia em dizer o local onde o Cata-vento²¹ havia ido para trocar de nome. Com isso, o assunto da aula anterior foi recapitulado, assim, o conhecimento prévio dos alunos foi ativado, visto que as explicações referente a esta atividade já haviam sido feitas anteriormente. Segundo Giroto e Souza (2010, p. 66-67), a estratégia de ativação do conhecimento prévio é a principal estratégia, pois ela evidencia todas as outras. Nesse sentido, o conhecimento prévio se faz necessário para a utilização das demais estratégias. As autoras ressaltam que, “o conhecimento prévio que as crianças trazem

²¹ Nome dado ao personagem do poema “O nome do Cata-vento” retirado do material apostilado. Segundo informações contidas no material, a fonte do poema é: MEURER, Sérgio. **Cada coisa que parece**. São Paulo: Editora Cortez, 2008.

para a leitura sustenta todos os aspectos da aprendizagem e entendimento. Se os leitores não tem nada para articularem à nova informação, é bem difícil que construam significados.”

Ainda durante a explicação, a aluna Talita fez uma conexão utilizando o assunto ressaltado no poema com um fato pessoal. Ao perceber que Talita fez uma comparação, falando sobre uma experiência pessoal, a professora reforçou positivamente a conexão texto-leitor realizada pela aluna, recorrendo ao poema para explicar aos alunos que assim como o personagem Cata-vento foi ao cartório para trocar de nome, seus pais também haviam ido nesse mesmo lugar para registrar o nome deles quando nasceram. Entretanto, a professora não aprofundou o assunto acerca do local “cartório”. A conexão, conforme explicam Giroto e Souza (2010), é uma estratégia utilizada com frequência, através de experiências pessoais e também do conhecimento prévio que as pessoas carregam consigo.

As estratégias que destaquei acima, evidenciadas na prática da professora Regina, foram utilizadas de maneira intuitiva, a docente não aprofundou o desenvolvimento das mesmas, visto que lhe faltava conhecimento teórico acerca do assunto.

Em relação à organização das aulas, a professora Bibiana também baseava seu trabalho diário através de uma rotina. Essa, consistia na escrita do cabeçalho, onde a professora escrevia apenas o nome da cidade e a data. A chamada não foi realizada todos dias da observação. Após a escrita do cabeçalho no quadro, a professora entregava uma atividade aos alunos, que se alternavam entre a apostila e material xerocopiado, assim que os alunos terminavam a atividade, a professora tinha o costume de ligar a televisão para que eles assistissem algum filme, este era escolhido de forma aleatória, e de acordo com seus planos de aula (Anexo II, p. 185) não haviam sido planejados, também não era realizada nenhuma discussão sobre estes filmes. A referida prática aconteceu em quase todos os dias observados. Esse momento durava até a chegada do horário para o recreio. Após o retorno do recreio a professora ligava a televisão novamente, alguns minutos depois outra atividade era distribuída aos alunos, e após terminarem, outra vez voltavam a assistir televisão até o momento de irem embora. O hábito da professora em ligar a televisão pode ser entendido como momentos para preencher o tempo, atividade que não possuía finalidade.

No decorrer das observações nessa sala, não houve a realização de leitura no início da aula, conforme a professora aponta em sua entrevista, como sendo uma atividade realizada todos os dia, por orientação da SME. No primeiro dia de observação na turma da professora Bibiana a escrita do cabeçalho aconteceu da seguinte maneira:

Prof. Bibiana: - *Que dia da semana foi ontem?*

Alunos: - *Quinta-feira.*

Prof. Bibiana: - *Não... ontem foi o primeiro dia útil da semana, segunda-feira. Se ontem foi segunda, hoje é?*

Alunos: - *Quarta-feira.*

Prof. Bibiana: - *Não... terça-feira. (A professora faz o registro no quadro do dia da semana, e enquanto escreve ela vai soletrando). Ontem foi dia 3, então hoje é?*

Alunos: - *Dia quatro.*

Prof. Bibiana: - *E o mês? Quem sabe o mês? (Os alunos não se manifestaram quanto ao mês, e a professora foi ao canto do quadro) Já passou o janeiro que é o 1, já passou o fevereiro que é o 2 e já passou o março que é o 3, e agora é abril.*

Marcelo: - *De novo abril?!*

Prof. Bibiana: - *Sim, abril, o mês demora passar. Abril, terça-feira, dia 4. (DIÁRIO DE CAMPO, 04-04-2017)*

A professora Bibiana não reforçou com seus alunos nesse momento inicial da rotina o modo como as palavras são escritas. Durante a escrita do cabeçalho a professora demonstrou preocupação em mostrar para as crianças a organização dos dias da semana e dos meses do ano. Nesse sentido, a professora pareceu proporcionar aos alunos um aprendizado que se faz necessário fora da escola, esse tipo de trabalho pode vir a contribuir para que eles de algum modo se apropriem desse conhecimento, e assim o utilizem em outros contextos. A soletração também foi ressaltada pela docente.

Como já citei anteriormente, Bibiana tinha o costume de ligar a televisão para seus alunos assistirem algum filme ou desenho animado. Esses foram escolhidos aleatoriamente durante minhas observações, e como apresentei anteriormente, percebi que tais filmes não foram planejados, inclusive não constavam em seu planejamento. Em uma de suas aulas, ao retornar do recreio a professora colocou o desenho animado “O Bom Dinossauro”²², para os alunos assistirem até que ela organizasse a atividade que eles iriam fazer. Para explicar as tarefas a professora Bibiana gostava de reproduzir no quadro o que era solicitado na atividade, ou seja, ela desenhava as imagens contidas na folha de tarefa, isso acontecia enquanto os alunos estavam assistindo aos filmes. A atividade dessa aula (Figura 7) era de material

²² O BOM Dinossauro. Direção: Peter Sohn. Produção: Denise Ream. EUA: Disney, Pixar. 2015. DVD.

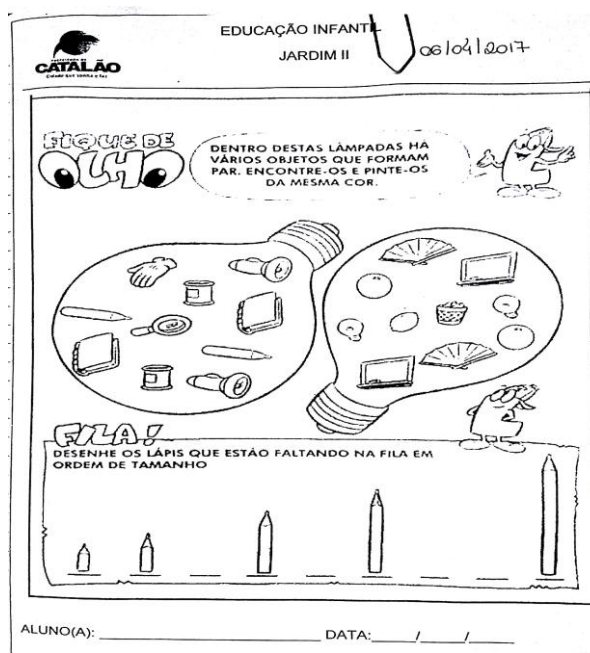
xerocopiado, após reproduzir a atividade no quadro, a professora desligou a televisão e iniciou sua explicação:

Prof. Bibiana: - *Vamos começar pelo lápis. (Na parte inferior da atividade, após o desenho das lâmpadas, tinha uma fileira de lápis em ordem crescente e estava faltando alguns lápis) Estão vendo que tem um pequenininho, e o outro está maior, então, o lápis está igual ao dinossauro aqui do filme. Lembra que ele nasceu pequenininho? Aí depois o que que ele fez? Ele cres...?*

Alunos: - *ceu.*

Professora: - *Então, esse lápis, ele tá crescendo, tá vendo, ele é o lápis grandão só que nós temos que desenhar os que estão faltando, tem que desenhar o lápis que tá faltando do tamanho certo, ele é maior que esse e menor que esse. Vocês vão desenhar o que está faltando. (DIÁRIO DE CAMPO, 06-04-2017)*

Figura 7 – O tamanho dos lápis



Fonte: Plano de aula da professora Bibiana – 06-04-2017.

Mesmo não tendo planejado a escolha do desenho animado, a professora conseguiu aproveitá-lo para explicar a atividade aos alunos, e durante sua explicação referiu-se ao desenho, citando um dos personagens, comparando o tamanho do dinossauro ao tamanho dos lápis na tarefa. Nessa atividade, a professora citou o filme, mas não o explorou, apenas o

apresentou como um exemplo, e então a professora mais uma vez reproduziu o que estava escrito na folha. O trabalho com a compreensão não foi aprofundado, nessa atividade, a professora poderia ter se apropriado da estratégia de conexão texto-texto para explicar o assunto aos alunos.

Quanto à professora Ana, a sua rotina no período em que estive observando, era iniciada com orações já conhecidas por todos, como o Pai-nosso ou com uma oração ensinada por ela. Após a oração a professora cantava com os alunos, as músicas cantadas por eles eram variadas, faziam parte do repertório do universo infantil e também religioso. A prática da docente condiz com o que é apresentado no projeto político-pedagógico, o documento ressalta que os alunos da educação infantil devem ser recebidos com músicas e orações. (PROJETO POLÍTICO-PEDAGÓGICO – INSTITUIÇÃO III, 2013)

Dando continuidade à rotina, a professora escrevia no quadro o cabeçalho, fazia perguntas aos alunos sobre os dias da semana. A chamada, assim como a contagem dos alunos presentes, aconteceram durante todos os dias observados. A leitura de textos foi realizada em quase todas as aulas, apenas na sexta-feira a leitura foi substituída por um filme. Conforme explicou a professora, nos dias de sexta-feira, os alunos assistiam a um filme que segundo ela, era escolhido previamente e planejado, conforme os conteúdos trabalhados no decorrer da semana, o que pode ser confirmado em seus planos de aula (Anexo III, p. 188).

Como já disse antes, a professora Ana, no decorrer das observações não utilizou a apostila adotada pelo município, mas, outras atividades fizeram parte de sua rotina. As atividades foram elaboradas a partir de um planejamento prévio e distribuídas aos alunos através de material xerocopiado.

O momento do lanche também fazia parte da rotina, os alunos saíam para lanche e caso tivessem alguma tarefa para terminar, retornavam para a sala. Logo que terminavam a professora os levava para o momento de recreação.

Com o intuito de demonstrar o modo como aconteciam os momentos iniciais na rotina da professora Ana, trago abaixo um exemplo:

Prof. Ana: - *Tudo bem com vocês? Tá todo mundo animado pra aula de hoje? Quem tá com preguiça?*

Alunos: - *Eu não.*

Prof. Ana: - *Quem tá com preguiça levanta o dedinho? Quem tiver com preguiça manda ela embora. Vocês lembram da história que a tia contou ontem? Não pode ter preguiça.*

Alunos: Sim.

Prof. Ana: - Da Cigarra e da Formiga? O que que aconteceu com a Cigarra?

Alunos: - Era preguiçosa.

Prof. Ana: - Ela era preguiçosa, mas ela pagou um preço por ser preguiçosa.

Aluna¹: - E a outra ficou trabalhando e ficou cansada.

Prof. Ana: - Mas em compensação quando chegou o inverno ela tinha o que comer não é?

Marcela: - É. Era uma folha.

Prof. Ana: - Agora nós vamos fazer a oração. (Cantam algumas músicas)

Prof. Ana: - Olha só! Vamos trabalhar aqui na data de hoje! Que dia da semana que é hoje?

Quem sabe que dia da semana é hoje?

Alunos: - Quarta.

Prof. Ana: - Quarta-feira. Hoje é quarta-feira. Ó, domingo, segunda, terça, quarta. Ontem a tia falou que foi dois, do mês de maio de 2017. Depois do dois qual numeral vem?

Alunos: -Três.

Prof. Ana: - Hoje é ... Catalão. Catalão é a cidade onde nós?

Alunos: - Mora.

Prof. Ana: - Onde nós moramos. Hoje é três de que? Qual que é o mês que nós estamos?

Mai...

Alunos: - Maio.

Prof. Ana: - De maio

Alunos: - De 2017.

Prof. Ana: - Do ano de 2017. Então hoje é quarta-feira. (DIÁRIO DE CAMPO, 03-05-2017)

No diálogo inicial que a professora manteve com os alunos, ela tentou incentivá-los falando que não poderiam ter preguiça. Ana lembrou aos alunos sobre a leitura da fábula “A Cigarra e a Formiga”²³ que havia sido realizada na aula anterior. Entretanto, percebo que a docente buscou enfatizar valores morais, que já haviam sido apresentados na aula anterior com a leitura da fábula.

Acerca deste assunto, Souza, Correa e Vinhal (2011) discutem que a leitura de fábulas no meio escolar possui grande importância, traduzindo muito mais que a preocupação moral. Para os autores “a leitura literária das fábulas representa a possibilidade de um trabalho de

²³ ESOPPO. **A Cigarra e a Formiga**. Trad. Valéria Freitas. Ilustrações: Carla Arnhold. – Blumenau: Vale das Letras, 2007.

fruição estética por parte dos alunos; tem ainda uma função lúdica; proporciona conhecimento, ao formar culturalmente os educandos”. (SOUZA; CORREA; VINHAL 2011, p. 174) Contudo, o uso das fábulas, conforme foi apresentado pela professora Ana, ainda é comum no ambiente escolar, em que muitas vezes, a leitura desse tipo de texto é resumida a valores morais. Além disso, Ana relacionou a leitura ao comportamento dos alunos, sem o trabalho com a fruição estética ou com o lúdico, aspectos estes ressaltados pelos autores acima, acerca do trabalho que pode ser desenvolvido a partir da leitura de fábulas.

Também no início da aula, durante a escrita do cabeçalho, a professora procurou explorar com os alunos a noção de sequência em relação aos dias da semana e à data. Realçou o nome da cidade em que moram, e apesar de escrever todas essas informações no quadro, a professora não reforçou a soletração dessas palavras.

Ana costumava oferecer aos alunos momentos variados de leitura, costumava distribuir livros para eles folhearem. Alguns alunos diziam que não sabiam ler, porém, a professora refutava essa ideia, argumentando que eles eram capazes de ler através das imagens:

Prof. Ana: - *A tia trouxe esses livros pra vocês folhearem. Para vocês lerem o que tem no livro, as figuras. Depois que vocês folhearem, a tia vai chamar vocês aqui na frente pra falar o que que vocês acharam do livro, se vocês quiserem contar a história.*

Otávio: - *Tia, mas eu não sei ler.*

Prof. Ana: - *Só pelo desenho dá pra vocês contarem a história, vocês vão folhear, ver as imagens.* (DIÁRIO DE CAMPO, 04-05-2017)

Após entregar os livros aos alunos, a professora Ana deu um tempo para que eles folheassem e depois perguntou quem queria ir à frente para contar a história aos colegas, vários alunos, em um momento de euforia, levantaram a mão dizendo que queriam participar. A professora selecionou alguns alunos e um a um eles foram até a frente da sala para contar o que viram nos livros. Entre os alunos que se dispuseram a participar, alguns não conseguiram contar a história, então Ana, mediando a situação, fez perguntas aos alunos sobre a história no intuito de ajudá-los a falar. A mediação realizada pela docente foi de grande importância para que a participação das crianças fosse efetivada. Nesse sentido, houve uma participação expressiva nessa atividade, onde os alunos demonstraram empolgação e pareceram gostar desse tipo de atividade.

No evento acima a professora explicou ao aluno Otávio que ele poderia contar a história através das imagens, com isso, a estratégia de visualização poderia ser ativada. Sendo que, uma das formas dessa estratégia ser utilizada é o modo como os leitores se apropriam das imagens que estão presentes no livro combinando com imagens ausentes, que ele cria em sua mente para construir significado acerca daquela leitura. (GIROTTO; SOUZA, 2010)

É preciso considerar também que mesmo sem saberem decodificar, os alunos constroem experiências com esse tipo de atividade, e nesse sentido, Bajard (2007, p. 38) considera “importante levar em conta a experiência precoce da criança que aborda a língua escrita a partir da forma visual do texto e percebe que a entrada na linguagem escrita, ou seja o letramento, se inicia antes que ela reconheça a dimensão alfabética.”

Nesse sentido, o ato da criança explorar o livro de maneira solitária, proporciona-lhe desde cedo o contato com a literatura e também com a linguagem escrita, e esse trabalho não exige que a criança seja alfabetizada. Além disso, os livros que contêm imagens são de grande importância para iniciar as crianças no processo de leitura, Burlamaque, Martins e Araújo (2011, p. 78) salientam que a prática da leitura não acontece apenas a partir da decodificação do escrito, mas “também aquelas as quais envolvem imagens e fazem com que leitor as perceba, assimile, processe hipóteses e adquira conhecimento sobre ela.”

Atividades como essa desenvolvidas pela professora Ana, em que o aluno tem a oportunidade de folhear os livros, favorecem a prática da leitura, e de acordo com o RCNEI (1998), são situações essenciais na educação infantil, em que a criança tem a possibilidade de escolher “suas leituras e o contato com os livros, de forma a que possam manuseá-los, por exemplo, nos momentos de atividades diversificadas.” (BRASIL, 1998, p.144)

Entretanto, é importante que os alunos tenham contato com material que propicie o desenvolvimento estético e poético dos alunos. O fato da escola em que professora Ana trabalha não possuir uma biblioteca, em que as crianças possam ter contato com um acervo amplo e diversificado, e ainda, que contemple a quantidade de alunos em sala de aula, pode vir a não contribuir para o desenvolvimento do trabalho dessa professora. Contudo, é importante ressaltar que mesmo com toda a adversidade apresentada acima, Ana realizou um trabalho em que buscava envolver seus alunos com diversas práticas, as quais favoreceram ao ensino da leitura e ao desenvolvimento do leitor.

Sobre o acervo literário da Instituição III, conforme explanei no item 2.5, em que apresentei as escolas participantes da pesquisa, relatei que, em conversa com a docente, a mesma informou que a biblioteca precisou ser desativada em função da necessidade de

abertura de uma sala de aula. Assim, o acervo de livros existente na biblioteca foi distribuído nas salas de aula, o que não garante um controle efetivo sobre os livros que a escola possui.

Acerca da distribuição dos livros do Programa Nacional Biblioteca da Escola – PNBE, realizei uma pesquisa junto ao site do Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação – FNDE e verifiquei que nos anos previstos para a distribuição dos referidos exemplares, as Instituições II e III os receberam, porém a Instituição III ainda estava vinculada à outra escola. A Instituição I, por ter sido fundada no ano de 2014, ainda não havia sido contemplada com os livros do PNBE, segundo informações adquiridas na pesquisa, realizada em novembro de 2017.

No entanto, esse não é um problema apenas na escola da professora Ana, são inúmeras as instituições em nosso país, que sofrem por serem poucas as bibliotecas existentes. Fernandes (2013) salienta que as políticas públicas surgem com a intenção de diminuir os problemas de acesso ao livro e a leitura e também a distância social e cultural, porém, a falta de valorização em outros setores não contribui para a efetivação dessas políticas.

As análises discutidas neste item mostraram as práticas de ensino com foco na leitura, realizadas pelas professoras, a partir de sua rotina diária. No item abaixo apresento, o trabalho com a leitura baseado nos enunciados de atividades propostas na apostila e no material xerocado.

4.2 Leitura de enunciado

O foco desta pesquisa são as práticas de ensino voltadas para a formação e o desenvolvimento do leitor, nesse sentido, com um olhar voltado para o desenvolvimento da leitura nas turmas de Jardim II, apresento essa segunda categoria, leitura de enunciado, que surgiu como um dos momentos marcantes em que a leitura era realizada nas turmas observadas, sendo que na maioria das vezes, a leitura do enunciado das questões presentes na apostila e material xerocado, foi exclusiva em grande parte das aulas observadas, especialmente das professoras Regina e Bibiana.

As práticas de leitura realizadas na sala da professora Regina, durante os dias em que estive presente, foram feitas principalmente a partir do enunciado das questões contidas na apostila, em apenas um dia, durante o recreio, essa professora leu um livro para os alunos, comento essa prática de maneira detalhada no próximo item. Para exemplificar o modo como

acontecia a leitura na turma da professora Regina, apresento o exemplo abaixo, em que a professora fez a leitura do enunciado de uma atividade da apostila (Figura 8).

Prof. Regina lê o enunciado: - *Nos cartórios, são guardados vários documentos que contam parte da nossa história, como o registro da nossa certidão de nascimento. Quando nascemos, somos registrados e recebemos o nosso primeiro documento: a certidão de nascimento. Algumas das informações que constam nela são: nome completo, sexo, nome de nossos pais e local, data e horário do nosso nascimento.*

Após a leitura do enunciado, Regina explicou aos alunos que a certidão de nascimento trazia informações como o nome dos pais e dos avós, uma aluna complementou dizendo que o documento também apresentava os nomes dos tios, a professora explicou para os alunos que os nomes dos tios não estavam na certidão de nascimento. Retomando a leitura do enunciado, Regina fez algumas pausas para explicar as informações que constavam no documento, pediu aos alunos que ao chegarem em casa, solicitassem aos pais que mostrassem a eles a certidão de nascimento, para que eles pudessem conhecer. A professora lembrou que na aula anterior havia lido o nome completo de cada um deles. Para exemplificar, a professora escreveu seu nome completo no quadro:

Prof. Regina: *Esse aqui é o meu nome, e esse aqui é o meu sobrenome (escreve no quadro).*

Ricardo: - *Qual que é o seu sobrenome tia?*

Prof. Regina: - *Com que letra começa meu sobrenome?*

Alunos: - A

Prof. Regina: - *A de abelha.*

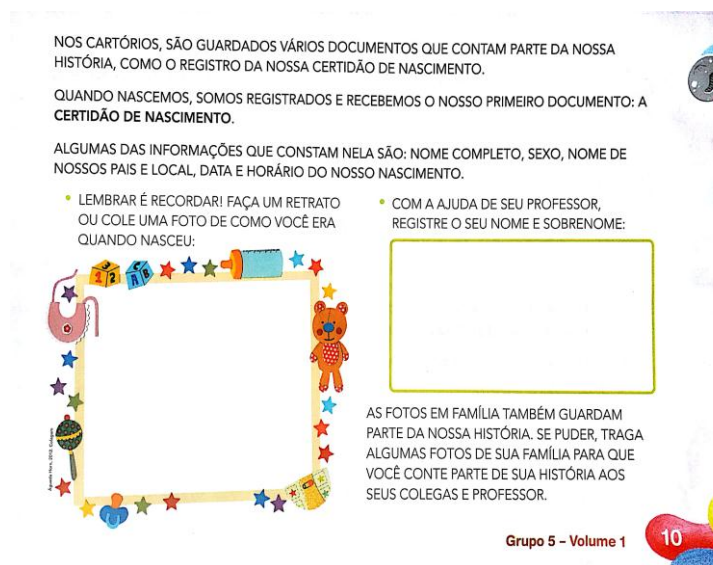
Henrique: - *Qual é o seu sobrenome tia?*

Prof. Regina: - *Anastácio.*

Henrique: - *Tia Anastácio?*

Professora: - *Lembram da tia Anastácia do Sítio do Picapau Amarelo? (DIÁRIO DE CAMPO, 10-03-2017)*

Figura 8 – Registro de Nascimento



Fonte: Apostila Positivo. Educação Infantil: grupo 5: integrado por eixos – Volume 1, 2012, p. 10.

Ao ler o enunciado, a professora fez a mediação trazendo informações que não estavam escritas na atividade. Esse trabalho colaborou para o processo de compreensão dos alunos, pois, ao trazer dados que não estavam escritos no enunciado, mas que complementavam sua explicação e também quando apresentou informações que faziam parte da vivência do aluno, ao se apropriar da informação, ele poderá relacioná-los com suas experiências.

Quando chamou a atenção dos alunos, explicando que na certidão de nascimento tinham informações como o nome dos pais, dos avós, dentre outras informações, a professora permitiu aos alunos perceberem que é um documento em que estão presentes informações que eles também conhecem. Diante dessa perspectiva, Solé (1998) aponta que o contato com a leitura deve considerar o conhecimento que as crianças possuem para que possa ser trabalhado a partir de um contexto significativo para elas.

Regina escreveu seu nome e sobrenome no quadro e disse aos alunos que o seu sobrenome lembrava o nome da tia Anastácia, personagem das histórias do Sítio do Picapau Amarelo de Monteiro Lobato, alguns alunos demonstraram conhecer a personagem descrita pela docente. Ao fazer referência com uma personagem de um livro, a professora conseguiu se apropriar de uma estratégia de compreensão leitora, estabelecendo uma conexão texto-leitor. Conforme explicitam Girotto e Souza (2010), essa é uma estratégia que possibilita a conexão entre o texto e a vida do leitor.

Todavia, a referida estratégia foi utilizada por Regina de maneira espontânea, pois, como já explicitado anteriormente, as professoras não conheciam a referida metodologia.

Em uma outra atividade da apostila (Figura 9), a professora leu o enunciado da questão, mas antes, retomou o assunto que estava trabalhando no decorrer da semana:

Prof. Regina: - *Então essa semana nós estamos vendo sobre a certidão de nascimento, não é?*

Alunos: - *Sim.*

Prof. Regina: - *Quem lembra o que que é certidão de nascimento?*

Sabrina: - *Onde tem o nome do papai, da mamãe e dos avós.*

Prof. Regina: - *É um documento que está o seu nome, o nome do papai, da mamãe, que mais?*

Sabrina: - *Dos avós.*

Prof. Regina: - *Dos avós. Tem então, a data de nascimento. Agora eu vou entregar a certidão de nascimento de vocês. Lembrem que é um documento, um documento importante.*

Prof. Regina lê o enunciado: - *A data de nascimento indica o dia, o mês e o ano em que nascemos. Pela data de nascimento, podemos saber o dia do aniversário e a idade das pessoas. (DIÁRIO DE CAMPO, 16-03-2017)*

Figura 9 – Dia, mês e ano que você nasceu

A DATA DE NASCIMENTO INDICA O DIA, O MÊS E O ANO EM QUE NASCEMOS. PELA DATA DE NASCIMENTO, PODEMOS SABER O DIA DO ANIVERSÁRIO E A IDADE DAS PESSOAS.

PINTE, COM A AJUDA DE SEU PROFESSOR,

- O DIA EM QUE VOCÊ NASCEU:

1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16
17	18	19	20	21	22	23	24	25	26	27	28	29	30	31	
- O ANO EM QUE VOCÊ NASCEU:

2005	2006	2007	2008	2009	2010	2011	2012	2013	2014	2015
------	------	------	------	------	------	------	------	------	------	------
- O MÊS EM QUE VOCÊ NASCEU:

JANEIRO	FEVEREIRO	MARÇO	ABRIL	MAIO	JUNHO
JULHO	AGOSTO	SETEMBRO	OUTUBRO	NOVEMBRO	DEZEMBRO

ALGUM COLEGA DA SUA TURMA NASCEU NA MESMA DATA QUE VOCÊ?

Grupo 5 – Volume 1 12

Fonte: Apostila Positivo. Educação Infantil: grupo 5: integrado por eixos – Volume 1, 2012, p. 12.

Na atividade da apostila era solicitado que os alunos pintassem o dia, o ano e o mês em que eles nasceram, para a realização da tarefa, a professora entregou a cada um deles a certidão de nascimento, eles deveriam olhar no documento e colorir na apostila a data correspondente, para auxiliá-los a professora se deslocou na sala, de carteira em carteira.

Nessa atividade a professora possibilitou às crianças que ativassem o conhecimento prévio, ao questionar quem se lembrava o que era a certidão de nascimento. Esse era um conhecimento que estava em construção, visto que o assunto era recente, e os alunos ainda estavam se apropriando, o que pode ser observado quando a professora perguntou e apenas a aluna Sabrina respondeu. A resposta de Sabrina contemplou a pergunta da professora, pois ela citou algumas das informações contidas na certidão, mas não disse que a certidão era documento. Mais uma vez aconteceu na prática de Regina, um trabalho de mediação, em que, a partir do que foi solicitado no material apostilado, a professora explicou aos alunos o que deveria ser feito, e complementou as informações, resgatando o que já havia apresentado aos alunos em outra aula.

Em relação à professora Bibiana, suas práticas de leitura na maioria das vezes também foram apoiadas na leitura de enunciados das questões da apostila e material xerocopiado. Explicando uma atividade da apostila (Figura 10), a professora disse aos alunos:

Prof. Bibiana: - *Tá vendo essa mocinha, olha o desenho da mocinha. (Apontando para a personagem da atividade, a professora se refere à ela por mocinha). - Tá vendo que tem um calendário do lado dela? Tem, não tem? Isso daqui é igual a um gibi. Quem já leu um gibi? A maioria dos alunos dizem nunca terem lido ou visto um gibi.*

Jorge: *Eu já.*

Prof. Bibiana: - *Você já leu? Pois é, isso aqui é igual a um gibi. Então, tá vendo o balãozinho aqui do lado? Isso aqui é a mocinha que tá falando. A tia vai ler pra vocês o que que a mocinha tá falando ó, ela quer contar pra vocês o dia do aniversário dela, mas ela quer fazer uma xarada.*

Elias: - *xarada???*

Prof. Bibiana: - *Sabe o que que é uma xarada?*

Alunos: - *Não.*

Prof. Bibiana: - *A xarada é quando uma pessoa faz uma pergunta difícil. Ó ela vai contar pra vocês qual que é o dia do aniversário dela. (DIÁRIO DE CAMPO, 04-04-2017)*

Figura 10 – Calendário

DESAFIANDO A CUCA!

COM A AJUDA DO PROFESSOR, LEIA A FALA DOS PERSONAGENS PARA DESCOBRIR O DIA DO MÊS EM QUE ELES FAZEM ANIVERSÁRIO. DEPOIS, PINTE, NOS CALENDÁRIOS, O QUE VOCÊ DESCOBRIU:

JANEIRO

O NÚMERO QUE INDICA O DIA DO MEU ANIVERSÁRIO É MAIOR QUE 5 E MENOR QUE 7

OBSEVE, NO CALENDÁRIO PERTO DA MENINA, O DIA DA SEMANA QUE CORRESPONDE AO DIA 06 DE JANEIRO. AGORA, PINTE A ALTERNATIVA CORRETA:

DOMINGO SEGUNDA-FEIRA TERÇA-FEIRA

QUARTA-FEIRA QUINTA-FEIRA

SEXTA-FEIRA SÁBADO

SETEMBRO

O NÚMERO QUE INDICA O DIA DO MEU ANIVERSÁRIO É O MESMO QUE REPRESENTA O ÚLTIMO DIA DO MÊS DE SETEMBRO.

QUAL DIA DA SEMANA CORRESPONDE AO DIA 30 DE SETEMBRO, NO CALENDÁRIO PRÓXIMO AO MENINO? PINTE O QUADRO QUE CONTÉM A RESPOSTA CERTA:

DOMINGO SEGUNDA-FEIRA TERÇA-FEIRA

QUARTA-FEIRA QUINTA-FEIRA

SEXTA-FEIRA SÁBADO

Grupo 5 – Volume 1

Fonte: Apostila Positivo. Educação Infantil: grupo 5: integrado por eixos – Volume 1, 2012, p. 14.

A professora explicou aos alunos o que deveria ser feito na atividade, comparou os balões contidos na tarefa com um gibi e descobriu que a maioria de seus alunos não sabiam o que era um gibi, mesmo assim, ela continuou com a explanação, não oferecendo às crianças a oportunidade de conhecer um gibi, nem ao menos dizendo que o traria em outra aula para que eles pudessem conhecer.

Bibiana realizou a mediação para explicar o que estava sendo solicitado na tarefa da apostila, porém a professora não avançou em suas explicações, apresentou apenas o que estava explícito no texto. O processo de mediação como é discutido por Freitas (2012) constitui-se como um valioso instrumento que possibilita a compreensão da leitura. Na condição de mediador, o professor auxilia o aluno no processo de ensino/aprendizagem, e na medida em que esse processo vai sendo realizado com frequência em sala de aula, é possível que os alunos estejam cada vez mais ativos em relação ao desenvolvimento da leitura.

Ainda sobre esse assunto, Solé (1998) acrescenta que a mediação desenvolvida pelo professor é essencial no trabalho com as estratégias de compreensão leitora. O aluno necessita das instruções, do incentivo e desafios proporcionados pelo professor, que poderão lhe auxiliar no processo de aprendizagem.

Continuando com a atividade, a professora fez a leitura do enunciado:

Prof. Bibiana lê o enunciado: - O número que indica o dia do meu aniversário é maior que cinco.

Prof. Bibiana: - Tá falando do aniversário da mocinha. Vamos colocar o cinco aqui no quadro. É cinco, só que é maior que cinco.

Alunos: - É seis.

Prof. Bibiana lê o enunciado: - E menor que sete.

Prof. Bibiana: - Ó tem que ser maior que esse (apontando para o número cinco no quadro) e menor que esse? (Apontando para o número sete no quadro). Que número pode ser?

Alunos: - O sete.

Prof. Bibiana: - O que que vem depois do cinco?

Alunos: - O seis.

Prof. Bibiana: - O que que vem antes do sete?

Alunos: - Oito.

Prof. Bibiana: - Antes.

Alunos: - Seis.

Prof. Bibiana: - A tia vai escrever aqui pra vocês verem. (A professora escreve no quadro os números de um a oito) – Agora vamos Contar? (Após contarem a professora pergunta novamente) – Que que vem depois do cinco? (Apontando para o numeral seis)

Alunos: - Seis.

Prof. Bibiana: - Que que vem antes do sete? (Apontando para o numeral seis)

Alunos: - Seis.

Prof. Bibiana: - Então qual que é o dia do aniversário da mocinha?

Alunos: - Seis. (DIÁRIO DE CAMPO, 04-04-2017)

A professora fez um trabalho de mediação para que as crianças pudessem compreender o que estava sendo solicitado na atividade. Entretanto, as perguntas formuladas pela docente foram muito direcionadas, inclusive indicando a resposta, quando ela escreveu os números no quadro e apontou qual era a resposta correta. Esse trabalho segundo Marcuschi (2008) não favorece a reflexão, pois resume-se a perguntas e respostas numa sequência de repetição, com isso o aluno não precisa refletir para responder o que é solicitado.

Na condição de mediador, o professor auxilia o aluno no processo de ensino/aprendizagem, e na medida em que esse processo vai sendo realizado com frequência em sala de aula, é possível que os alunos estejam cada vez mais ativos em relação ao desenvolvimento da leitura. (FREITAS, 2012) A forma como Bibiana realizou a mediação pareceu não favorecer ao desenvolvimento e ampliação para o desenvolvimento do leitor, de

acordo com o trecho apresentado acima, seu trabalho não propôs a reflexão por parte do aluno.

Em uma outra atividade a professora leu o enunciado da questão, mas antes de iniciar a leitura a professora ativou o conhecimento prévio dos alunos e com isso permitiu que um aluno fizesse uma conexão com um fato ocorrido com ele:

Prof. Bibiana: - *Vocês lembram que na semana passada a gente falou sobre os documentos?*

Alunos: - *Sim.*

Prof. Bibiana: - *A gente até escreveu o nome no documento, pois é, hoje nós vamos falar sobre documento de novo.*

Júlio: - *Tia meu pai perdeu o documento dele. (DIÁRIO DE CAMPO, 10-04-2017)*

O assunto sobre os documentos estava sendo discutido desde o início da apostila. Em outra atividade (Figura 11) o assunto foi retomado, a professora quando iniciou a discussão, questionou com os alunos se eles lembravam do que estava sendo trabalhado, nesse momento o aluno Júlio interferiu na fala da professora para relatar um fato que aconteceu com seu pai. Júlio realizou uma conexão texto-leitor (GIROTTI; SOUZA, 2010). Entretanto, a professora não explorou a fala do aluno e continuou com a atividade:

Prof. Bibiana lê o enunciado: - *A certidão de nascimento é um dos documentos importantes que irão nos acompanhar por toda a nossa vida.*

Prof. Bibiana: - *Porque que é importante o documento? Porque que a certidão de nascimento é importante? (Os alunos não respondem) Porque na certidão de nascimento tem o nosso nome, o nome da mãe, do pai, o dia e onde nós nascemos.*

Prof. Bibiana lê o enunciado: - *Você conhece outros documentos além da certidão de nascimento?*

Alunos: - *Não.*

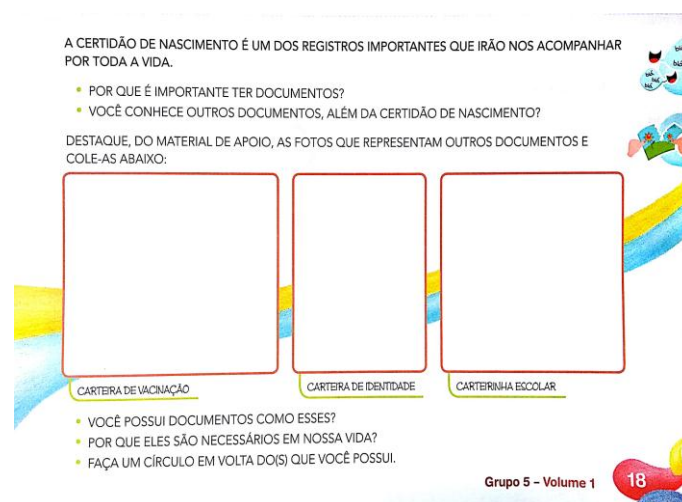
Rebeca: *A carteira de motorista.*

Prof. Bibiana: - *Quais outros documentos a gente pode ter?*

Rebeca: - *Carteira de motorista.*

Prof. Bibiana: - *Carteira de motorista, carteira de identidade, passaporte, título de eleitor, tudo isso são documentos. (DIÁRIO DE CAMPO, 10-04-2017)*

Figura 11 – A importância dos documentos



Fonte: Apostila Positivo. Educação Infantil: grupo 5: integrado por eixos – Volume 1, 2012, p. 18.

Continuando com a leitura do que estava sendo proposto na atividade, a professora fez algumas pausas para perguntar aos alunos sobre o assunto que estava sendo discutido. A maioria dos alunos não respondeu às suas perguntas, e quando a aluna Rebeca respondeu e se mostrou interessada em participar, Bibiana não aproveitou o interesse da aluna.

Vale ressaltar, conforme Girotto e Souza (2010) discutem, que a partir do momento que o professor nota a participação das crianças nas aulas, ele passa a trabalhar de maneira reflexiva os questionamentos destas. As crianças pequenas passam por um período em que as perguntas fazem parte de suas vidas, havendo um grande fluxo de perguntas, e esse momento precisa ser valorizado pelo professor, Harvey e Goudvis (2008, p. 45 *apud* GIROTTI; SOUZA, 2010, p. 56) ressaltam a importância dos questionamentos das crianças,

Perguntas são o coração do ensino e aprendizado. [...], [...] abrem as portas para o entendimento. Questionar é a estratégia que lança os leitores adiante. Quando os leitores têm perguntas, são menos capazes de abandonar o texto. [...] Eles perguntam sobre o conteúdo, o autor, as situações, os problemas, e as ideias do texto. Nós precisamos comemorar as perguntas das crianças e ajudar a facilitar suas respostas.

Considerar a fala dos alunos, saber ouvi-los, dar atenção a seus questionamentos, mesmo que não façam sentido, torna-se algo importante no processo de ensino/aprendizagem, auxilia no entendimento dos alunos como seres ativos. A professora Bibiana, por várias vezes, durante as observações, não aproveitou as participações dos alunos, e conforme relatou em sua entrevista, solicitava aos alunos que suas ideias fossem expostas em outros momentos, pois segundo a docente, às vezes, os alunos costumavam apresentar histórias que não estavam de acordo com o que estava sendo discutido, o que para ela, acabava atrapalhando o desenvolvimento da aula. Então, Bibiana afirmou que, em outro momentos, os chama para

ouvir o que queriam dizer. A referida prática pode vir a dificultar o desenvolvimento do aluno, visto que, privado da participação, em outros situações pode não querer participar.

No que diz respeito à prática da professora Ana, por não estar trabalhando com a apostila durante o período em que estive observando suas aulas, as leituras de enunciados realizadas por ela, foram poucas, e estiveram apoiadas nas atividades propostas pelo material xerocopiado planejado por ela. Para exemplificar como eram desenvolvidas suas aulas, apresento abaixo alguns momentos de atividades que demonstraram o trabalho com a leitura na prática dessa professora.

Durante a primeira observação, Ana leu para os alunos a história “Cachinhos Dourados e os Três Ursos” como já apresentei anteriormente. Após a leitura a professora cantou uma música com os alunos que fez referência à leitura realizada por ela:

Prof. Ana: *O nome da música é “Cachinhos de Ouro”²⁴, nós vamos cantar no ritmo da música do “Pirulito”, certo? Assim ó:*

Seu cabelo é cacheado. Ele é loiro, muito loiro.

Todos conhecem essa menina como cachinhos de ouro.

Pela floresta ela andou, e de longe ela avistou,

Uma casinha arrumadinha, e logo, logo, ela entrou.

Quando os ursos ali chegaram, foi aquela confusão

Quem será que entrou aqui, parecendo um furacão? (DIÁRIO DE CAMPO, 26-04-2017)

Enquanto cantavam a música, na frase que dizia: “pela floresta ela andou, e de longe ela avistou uma casinha arrumadinha”, a aluna Aline questionou:

Aline: *E se fosse um lobo? (DIÁRIO DE CAMPO, 26-04-2017)*

Possivelmente, Aline estava se referindo à história da “Chapeuzinho Vermelho”, e com essa comparação ela ativou seu conhecimento prévio e fez uma conexão texto-texto. Porém, Ana não realizou nenhuma intervenção na fala da criança, e continuou com a música. O fato de não conhecer as estratégias de compreensão leitora, possivelmente, contribuiu para que a professora deixasse passar esse momento sem aproveitar a participação da aluna.

²⁴ Autoria desconhecida

Após a música, a docente lembrou aos alunos que desde o início da semana estavam trabalhando com a consoante “C”, e para esta aula ela havia levado algumas imagens impressas de objetos e animais que começavam com a letra “C”, e as fixou no quadro. Então Ana solicitou aos alunos que juntos dissessem o nome de cada figura que estava na lousa, e em coro eles disseram:

Alunos: casaco, coroa, casa, caderno, cola, colar, carro, cama, cobra, caminhão, caracol, coelho, camisa, coruja, cadeira. (DIÁRIO DE CAMPO, 26-04-2017)

Ao terminarem, o aluno Otávio disse que cachorro também era uma palavra que começava com a letra “C”. A professora não havia levado a imagem desse animal, mas ela escreveu a palavra no quadro, assim como as demais citadas pelos alunos. Ana perguntou às crianças se na sala existia algum colega que seu nome se iniciava com a letra “C”, os alunos citaram um nome e a professora o escreveu, ela pediu que eles citassem mais nomes com a referida letra, e enquanto eles estavam falando, ela foi escrevendo. Em seguida, a docente retirou as figuras do quadro, deixando apenas a imagem da “casa” e da “cobra”, então, ela ensinou aos alunos duas músicas que contém essas palavras:

*A Cobra não tem pé²⁵
A cobra não tem pé, a cobra não tem mão
Como é que a cobra sobe no pezinho de limão?
Como é que a cobra sobe no pezinho de limão?
A cobra vai subindo, vai, vai, vai
Vai se enrolando, vai, vai, vai....*

*A Casa²⁶
Era uma casa muito engraçada
Não tinha teto
Não tinha nada
Ninguém podia
Entrar nela, não
Porque na casa
Não tinha chão....*

(DIÁRIO DE CAMPO, 26-04-2017)

²⁵ Autoria desconhecida

²⁶ MORAES, Vinicius. **A casa**. 1980

Ana ensinou a música aos alunos e eles cantaram, em seguida, a professora distribuiu aos alunos uma atividade (Figura 12) relacionada ao assunto que estavam trabalhando nessa aula:


Figura 12 – Consoante C

JARDIM II

NOME _____


ESTUDO DAS CONSOANTES

VAMOS CANTAR?



A COBRA NÃO TEM PÉ.
A COBRA NÃO TEM MÃO.
COMO É QUE A COBRA SOBE NUM PEZINHO DE LIMÃO?


COPIE A PALVRA COBRA NOS QUADRADINHOS, DEPOIS CONTE O NÚMERO DE LETRAS E EScreVA NO TRACINHO:

COBRA 

□ □ □ □ □

VAMOS ESCREVER JUNTOS OS NOMES DOS DESENHOS:

ESCREVA OS NOMES DAS FIGURAS



--	--	--	--	--	--

RECORTE DE REVISTA DUAS PALAVRAS QUE TENHAM A LETRA C:

Fonte: Plano de aula da professora Ana, 26-04-2017.

A realização desta atividade propiciou aos alunos o contato com situações distintas em que o ensino da leitura se fez presente. As crianças tiveram que, além de copiar a palavra “cobra” nos quadrados, contar a quantidade de letras, identificar as figuras abaixo e escrever o nome de cada uma, as quais foram escritas com a ajuda da professora, que as escreveu no quadro para que os alunos pudessem copiar, e também em contato com revistas, procuraram identificar outras palavras que tivessem a letra “C”, além disso a letra da música “A cobra não tem pé”, que foi cantada por eles, estava escrita na atividade.

Ao escrever as palavras, a professora apontava para as imagens, mostrando que o escrito se relacionava à figura. A prática de Ana conduziu os alunos ao reconhecimento da escrita, além de colocá-los em contato com a leitura. Nessa atividade as crianças tiveram contato com a música, reproduzindo-a, posteriormente a música esteve presente na forma escrita, e além disso, os alunos puderam trabalhar de modo sistemático a escrita.

A referida prática colocou os alunos em contato com distintas situações em que a leitura e a escrita estiveram presentes. O RCNEI (1998) aponta que o “trabalho com a

linguagem oral e escrita, se constitui em um dos espaços de ampliação das capacidades de comunicação e expressão e de acesso ao mundo letrado pelas crianças.” (BRASIL, 1998, p. 117)

Em outra observação, fazendo o uso da música “Quem mora?”²⁷, Ana fez com os alunos um jogo de perguntas e respostas sobre quem eles achavam que morava naquela casa. Primeiramente, a professora mostrou aos alunos a imagem impressa de uma casa, e perguntou a eles o que estavam vendo na figura, os alunos falaram suas impressões, e a docente questionou o que havia de diferente na casa, os alunos foram descrevendo, e dentre as respostas apareceram:

Alunos: não tem porta, não tem janela.

Antônia: não tem nada.

Prof. Ana: Como as pessoas poderiam entrar nessa casa?

Ricardo: Pelo buraquinho aí em cima.

Prof. Ana: Pela chaminé?

Ricardo: Sim.

Prof. Ana: Na musiquinha a gente tem que tentar adivinhar quem mora nessa casinha. (DIÁRIO DE CAMPO, 02-05-2017)

Enquanto cantava a música para os alunos, a professora foi mostrando as imagens que faziam referência à letra:

Prof. Ana: Quem mora na casinha torta, sem janelinha e sem porta? Vamos ver quem mora? Um gato que usa sapato e tem retrato no quarto! Quem mora na casinha torta, sem janelinha e sem porta? Um elefante com rabinho de barbante! Quem mora na casinha torta, sem janelinha e sem porta? Um pente, um pente com dor de dente! Quem mora na casinha torta, sem janelinha e sem porta? Um botão que toca violão! [...] Quem mora na casinha torta, sem janelinha e sem porta? Quem mora na casinha? Quem? Invente depressa alguém. (DIÁRIO DE CAMPO, 02-05-2017)

Na última frase a professora perguntou “quem mora na casinha” e passou a vez para um aluno responder, então Ana foi apontando os alunos para que eles respondessem quem

²⁷ Autoria desconhecida.

achavam que morava na casinha. A partir dessa brincadeira, a docente proporcionou aos alunos a participação segundo seus próprios conhecimentos, sobre quem morava na casa, alguns repetiram os mesmos personagens citados por Ana durante a música, outros não:

Alunos: um homem, um rato, um leão, um tigre, um gato [...] (DIÁRIO DE CAMPO, 02-05-2017)

Durante a música, os moradores da casa, citados por Ana foram animais e objetos, dentre eles, gato, elefante, botão, pente. Para responder, os alunos seguiram a mesma linha dos moradores apresentados pela professora, alguns citaram os mesmos, outros apontaram diferentes moradores, os quais não estavam na letra da música, assim as crianças compreenderam que ao serem questionados “quem mora na casinha torta, sem janelinha e sem porta?” tinham que indicar um morador para a casa. A compreensão é fundamental nas práticas de leitura. Para Marcuschi (2008, p.233) compreender constitui-se como “uma atividade de produção de sentidos colaborativa, a compreensão não é um simples ato de identificação de informações, mas uma construção de sentidos com base em atividades inferenciais.” Apesar de não conhecer o trabalho com as estratégias de leitura, Ana desenvolveu uma atividade que contribuiu para que os alunos pudessem realizar inferências, entretanto, o referido trabalho não aconteceu de modo sistematizado.

Abaixo, segue um trecho de outra aula de Ana, em que ela fez a leitura de um enunciado proposto em uma das atividades impressas, (Figura 13):

Prof. Ana lê o enunciado: - *Após ouvir a história Os Dez amiguinhos me mostre o que você aprendeu.*

Prof. Ana: - *Nós ouvimos a história lá fora, agora a tia quer saber se vocês realmente aprenderam. Aqui tem todos os dedinhos, tem até o olhinho, narizinho, a boquinha dos dedinho. Vamos falar o nome dos dedinhos novamente? Como que chama esse dedinho aqui ó? É o pole...?*

Alunos: - *Polegar.*

Prof. Ana: - *E esse aqui? Indica...?*

Alunos: - *Indicador.*

Prof. Ana: - E esse aqui? Esse aqui é o dedo...? [...] Aqui a gente tem o desenho da mãozinha com os dedinhos e aqui ao lado a gente tem um textinho, vou ler pra vocês o que que tá falando nesse textinho aqui ó.

Prof. Ana lê o enunciado: - O dedinho e o dedão

Prof. Ana: - Qual que é o dedinho? É esse aqui, não é? (Apontando para a atividade) - E o dedão?

Alunos: - Aqui. (Apontando para o dedo correspondente)

Prof. Ana lê o enunciado: - O dedinho e o dedão apontam para o céu e não saem da minha mão: - Viu senhor João!

Prof. Ana: - É um textinho falando sobre o dedinho e o dedão. Aqui na tarefinha fala assim ó.

Prof. Ana lê o enunciado: - Circule duas palavras que começam com a letra D.

Prof. Ana: - Tá vendo esse textinho aqui ó?

Alunos: - Sim....

Prof. Ana: - Tem duas palavrinhas lá no textinho que começa com a letra D. Como que a gente escreve a letra D? (DIÁRIO DE CAMPO, 03-05-2017)

Figura 13 – “Os Dez Amiguinhos”

Após ouvir a história “Os Dez Amiguinhos” me mostre o que você aprendeu

BRINCANDO COM OS DEDOS

O DEDINHO E O DEDÃO
APONTAM PARA O CÉU,
APONTAM PARA O CHÃO
E NÃO SAEM DA MINHA MÃO.
VIU, SENHOR JOÃO?
MUSICA: CRANEA, C/ROBSONIA



Circule e escreva abaixo as palavras com a letra **D**

A palavra Dedo começa com a letra

Fonte: Plano de aula da professora Ana, 03-05-2017.

O texto da atividade mesmo sendo curto, promoveu aos alunos o contato com a escrita, que segundo Soares (2016, p. 32) “é um fenômeno extremamente complexo: envolve duas funções da língua escrita – ler e escrever”, considerando que os alunos encontravam-se na

fase inicial da escrita, faz-se necessário que tenham contato com atividades interativas, envolvendo tanto a leitura quanto a escrita. Apesar de não estarem alfabetizados, para responder a tarefa proposta pela professora, os alunos tiveram que identificar/reconhecer no texto as palavras com a letra “D”.

O trabalho nessa fase do ensino perpassa por diversas atividades, em que a leitura e a escrita precisam estar presentes no cotidiano da educação infantil, havendo um equilíbrio entre a compreensão e a decodificação, visto que é através das habilidades de leitura e escrita que as crianças entram em contato com as funções e os usos sociais destas. (SOARES, 2016)

A professora Ana procurou desenvolver atividades diversificadas, proporcionando diariamente a leitura para seus alunos, através de jogos de adivinha, recorte em revistas, desenhos, atividades direcionadas ao ar livre e músicas.

No próximo item apresento as práticas de leituras realizadas nas turmas de Jardim II a partir de outros suportes textuais, em que ficaram evidentes as práticas de ensino das professoras no âmbito da leitura.

4.3 Para além da leitura da apostila

Para se constituir como leitor, é necessário que este tenha acesso à leitura através de diferentes formas e lugares. Nesse sentido, a escola constitui-se como um desses espaços, sendo que, em sala de aula a leitura, necessita ser uma prática frequente quando o assunto é a formação e o desenvolvimento do leitor, visto que esse é um processo constituído ao longo da escolaridade e não apenas em uma etapa do ensino. De acordo com o RCNEI (1998), as práticas de leitura em sala de aula precisam ser valorizadas em diferentes situações, incluindo nesse aspecto, a leitura como fonte de prazer e entretenimento e não apenas voltada para a realização de atividades, uma vez que, quando realizadas desse modo, podem oferecer uma visão distorcida do que venha a ser leitura.

Para Abramovich (1989) a leitura de histórias é muito importante para a formação do sujeito como leitor. A autora destaca que a leitura estimula a imaginação, proporciona o conhecimento de outros lugares, de outras pessoas, outros mundos. O trabalho com a literatura em sala de aula pode desencadear diversas emoções, pode inclusive possibilitar à criança a compreensão de assuntos que façam parte do seu mundo.

Mas infelizmente a realidade encontrada em sala de aula é outra, Antunes (2003) descreve que o trabalho com a leitura quando acontece, quase sempre está voltado para

atividades mecanizadas e sem sentido, limitadas a interpretação do que está explícito no texto, essas atividades não favorecem ao processo de compreensão do aluno.

As práticas de leitura, nas turmas que observei, realizada a partir de outros suportes textuais, diferentes da apostila, não foram realizadas com frequência, com exceção da professora Ana, que apesar de em muitos momentos proporcionar a leitura a partir de livros curtos e facilitados, foi a única professora, que durante as observações, mostrou ter o costume de ler todos os dias para seus alunos a partir de situações variadas.

Durante minhas observações na sala da professora Regina, o único momento em que ela leu para os alunos, foi um dia, durante o recreio. Nesta escola, no horário do recreio as crianças após lancharem, tinham um tempo para brincar, porém essas brincadeiras eram direcionadas pela coordenadora, quando essa não estava presente, as professoras ficavam responsáveis pelos alunos durante esse período. Então, neste dia, como a coordenadora encontrava-se ausente, após o término do lanche, as professoras do Jardim I e Jardim II, reuniram as crianças no pátio, sentadas em círculo e enquanto a professora do Jardim I organizava os alunos, a professora Regina, do Jardim II, foi até a biblioteca e pegou um livro aleatoriamente.

Esta atividade de leitura realizada pela professora Regina foi feita sem planejamento e leitura prévia, pois não estava em seus planos assumir o recreio neste dia. Posso inferir, que pela entonação de sua voz, Regina não conhecia a história. O livro escolhido pela docente foi “Na fazenda”²⁸ (Figura 14).

A professora iniciou dizendo que primeiro faria a leitura e depois mostraria as imagens.

Prof. Regina lê a história: - *O pintinho mau. (Corrige) O pintinho mal acabou de sair do ovo e já se perdeu na fazenda.*

Dá uma pausa e mostra as imagens.

Prof. Regina: - *Olha só a fazenda.*

Prof. Regina lê a história: - *É aqui que eu moro? Perguntou ele em frente ao chiqueiro. Não Tip, essa é a minha casa. Respondeu o porco.*

A professora pergunta aos alunos quem é Tip, mas eles não respondem, então ela explica:

Prof. Regina: - *Tip é o pintinho não é? É ou não é?*

Alunos: - *É.*

Apontando para a imagem do chiqueiro a professora explica aos alunos:

²⁸ ODGERS, Sally. **Na fazenda**. Sydney Austrália: Global Pty. Editado no Brasil. Passo Fundo, RS: Vizu. 2013.

Prof. Regina: - Ele perguntou se aqui era a casa dele ó.

Prof. Regina lê a história: - Não. Respondeu o porco. Essa é a minha casa.

Prof. Regina: O chiqueiro é a casinha do porco. (DIÁRIO DE CAMPO, 10-03-2017)

Figura 14 – Capa do livro *Na Fazenda*



Fonte: Arquivo pessoal da pesquisadora, 2017.

Mesmo contendo texto, os livros que possuem imagens são uma ótima opção para trabalhar com crianças que ainda não leem convencionalmente, como no caso dos alunos da professora Regina. As imagens presentes neste livro, lido pela docente, poderiam ter sido utilizadas para que os alunos construíssem sua própria leitura. Abramovich (1989) evidencia que a partir da leitura das imagens, as crianças têm possibilidades para criar, inventar, narrar, várias situações percebidas a partir das imagens que veem nos livros.

Além disso, a partir das imagens, é possível utilizar a estratégia de visualização. Essa estratégia segundo Girotto e Souza (2010; 2011) é uma forma de inferência, em que os leitores constroem significados criando imagens mentais. Girotto e Souza (2010, p. 88) frisam que quando o leitor possui à sua frente as ilustrações, ele pode “combinar com as imagens ausentes, criadas em sua mente para produzir significados.”

Entretanto, durante a leitura a professora não proporcionou aos alunos a leitura das imagens, além disso, suas perguntas não os levaram a inferir, e com isso, as crianças possivelmente não construíram significados a partir das imagens que foram visualizadas no livro.

Regina, em alguns momentos, pausava a leitura e realizava perguntas aos alunos:

Prof. Regina lê a história: - *A dona porca e o senhor porco ficaram com pena do pintinho e resolveram ajudá-lo. Desculpem amigos, mas aqui é o estábulo, o local onde os cavalos vivem. Lamentou o porco.*

A professora faz uma pausa, mostra as imagens aos alunos e diz:

Prof. Regina: - *Olha o pintinho aqui ó, o pintinho está procurando ó. Tem pintinho aqui, que mais? Qual o outro animal que aparece? O porco. E esse aqui, que bicho é esse aqui?*

Isabel: - *Qua, qua.*

Prof. Regina: - *Isso é um pato?*

Alunos: - *Sim.*

Prof. Regina: - *E esse aqui em cima?*

Alunos: *Cavalo.*

Voltando-se para um aluno que mora na fazenda a professora pergunta:

Prof. Regina: - *Danilo lá na fazenda tem cavalo, porco, galinha?*

Danilo: - *Tem, mas foram vendidos.*

Augusto: - *Meu pai tem um cavalo.*

Prof. Regina: - *Tem? Então tá, vamos continuar. (DIÁRIO DE CAMPO, 10-03-2017)*

As perguntas elaboradas por Regina não proporcionaram aos alunos a compreensão leitora, pois, a intervenção não colaborou para a apropriação de sentidos por parte dos alunos. Situações como essa encontrada na prática da docente, acontecem devido a alguns fatores, dentre eles, para que ocorra a compreensão é preciso que haja um esforço, um envolvimento, é necessário haver interação entre o texto e o leitor (MARCUSCHI, 2008). Entretanto, a interação esperada no processo de leitura não foi possível na situação acima, visto que, Regina não havia planejado esta atividade, sem uma organização prévia possivelmente, a compreensão durante a leitura pode ficar comprometida.

A leitura ainda é vista no meio escolar como algo que pode ser realizado sem um devido planejamento, Regina confirmou através de sua prática, tal concepção durante esta atividade, e ainda afirmou durante sua entrevista, que não costumava planejar as atividades voltadas para o ensino da leitura, disse ainda que não buscava apoio em nenhum referencial para desenvolver o trabalho em sala de aula. As afirmações da professora são discutidas por Brandão e Leal (2011) ao realçarem a importância do trabalho realizado na educação infantil,

em que as autoras advertem sobre a necessidade de um planejamento, através de atividades sistematizadas buscando a intencionalidade. Antunes (2003) também discorre acerca do modo como acontece o trabalho com a leitura em sala de aula. Conforme ressalta a autora, as atividades de ensino da leitura muitas vezes, são “incapaz de suscitar no aluno a compreensão das múltiplas funções sociais da leitura (muitas vezes, o que se lê na escola não coincide com que se precisa ler fora dela).” (ANTUNES, 2003, p. 28)

Diante disso, Antunes (2003) propõe dentre outros aspectos, que a leitura seja realizada considerando a compreensão e o sentido, que os objetivos da leitura sejam revelados aos alunos para que o interesse seja despertado. Enfim, em conformidade com a autora, a leitura deve ser apresentada com o intuito de cumprir as diversas funções exigidas socialmente.

O exemplo que apresentei acima, foi a única atividade de leitura, realizada pela professora Regina a partir de outros suportes, diferentes do material apostilado ou xerocopiado, durante o período das observações. Nas afirmações apresentadas pela docente na entrevista, ela citou o trabalho com poemas e visitas à biblioteca, declarando ainda, que a leitura estava presente no contexto de suas aulas diariamente. Durante o período em que estive presente na turma dessa professora, não percebi o desenvolvimento destas situações citadas por Regina, no que se refere ao ensino da leitura considerando aspectos voltados para a compreensão.

Quanto à professora Bibiana, durante as observações, a leitura além da apostila, foi realizada em uma aula, em que a professora leu o livro literário “O bichinho que queria crescer”²⁹ (Figura 15). Essa atividade foi previamente planejada pela professora, conforme consta em seu planejamento referente ao dia 10-04-2017 (Anexo II, p. 185). Bibiana iniciou a leitura apresentando a capa aos alunos:

Prof. Bibiana: - *Prestem atenção que eu vou contar essa história. Sabe como é que chama esse livro?*

José: - *A maçã.*

Prof. Bibiana: - *É, tem uma maçã. Esse livro chama O bichinho que queria crescer. Tá vendo aqui ó (Apontando para a capa do livro)*

Prof. Bibiana: - *Vamos ouvir a história pra gente saber a história do bichinho?*

²⁹ZIRALDO. **O bichinho que queria crescer**. Ilustrações do autor. 2. ed. – Coleção Bichim. São Paulo: Melhoramentos, 2010.

Prof. Bibiana lê a história: - Parece uma maçã, mas é uma casinha.

Felipe: - Eu comi uma maçã.

Prof. Bibiana: - O bichinho tá falando que parece uma maçã, mas é uma casinha né. É a casinha onde mora o bichinho da maçã. (DIÁRIO DE CAMPO, 10-04-2017)

Figura 15 – Capa do livro *O bichinho que queria crescer*



Fonte: Editora Melhoramentos. <http://editoramelhoramentos.com.br/v2/titulos/o-bichinho-que-queria-crescer/>

Enquanto a professora lia, ela recapitulava com os alunos alguns pontos da história que considerava importante, e também acrescentava seu pensamento, fazendo comentários. Já no primeiro momento, durante a leitura realizada pela docente, o aluno Felipe contou que já havia comido uma maçã, mas Bibiana não aproveitou a participação do aluno e prosseguiu com a leitura:

Prof. Bibiana lê a história: - Às vezes mesmo com todos meus amigos lindos eu prefiro ficar sozinho pensando na vida.

A professora mostra as ilustrações do livro e continua:

Prof. Bibiana lê a história: - Às vezes fico muito, muito triste.

Prof. Bibiana: - Tem dia que também a gente fica triste, não fica?

Alunos: - Fica.

Rebeca: - Igual minha mãe quando para pra orar.

Elisa: A minha mãe também fica triste quando briga com o namorado dela. (DIÁRIO DE CAMPO, 10-04-2017)

A professora ao dizer para os alunos que em alguns momentos as pessoas ficavam tristes igual ao personagem da história, possibilitou que eles realizassem conexões com suas experiências pessoais, em que eles ou pessoas da família também ficavam tristes. A aluna Rebeca por algum motivo associou momentos de orações à tristeza, segundo essa aluna, sua mãe ficava triste quando orava. Já a aluna Elisa, relacionou a tristeza aos momentos de briga. A docente não fez nenhuma intervenção sobre os comentários feitos pelos alunos.

Ao finalizar a leitura, a professora recapitulou o texto, fazendo uma síntese dos principais pontos da história. A síntese é uma estratégia de compreensão leitora, que segundo Girotto e Souza (2010), auxilia na compreensão por completo de um texto. As autoras descrevem que “enquanto os leitores percorrem com os olhos as linhas do texto, o pensamento evolui. Eles adicionam novas informações para o que já sabem e constroem significados, reconfigurando o próprio texto.” (GIROTTTO e SOUZA, 2010, p. 103)

A tarefa de sintetizar, resumir ou ainda recapitular, como salienta Solé (1998) acontece quando o leitor expõe sucintamente o que leu e com isso consegue avançar em direção à compreensão. Nessa atividade, a síntese foi realizada pela professora, pois era ela quem estava lendo para os alunos. Entretanto, através da síntese que a professora realizou, ela fez a mediação no intuito de que os alunos pudessem se apropriar da história, e assim compreendê-la construindo seus próprios significados.

Contudo, o objetivo da professora em recapitular a história, consistiu em lembrar os principais pontos do livro para que os alunos pudessem desenhar o que acabaram de ouvir. Essa prática também foi observada por Alves (2010) em sua pesquisa, em que algumas vezes as leituras eram realizadas, e ao final era solicitado que o aluno fizesse um desenho sobre a história.

Enquanto recapitulava, Bibiana mostrava as ilustrações e fazia perguntas aos alunos, porém como é possível perceber no diálogo abaixo, os questionamentos realizados pela docente condizem com questões explícitas no texto, as informações do texto são recuperadas, todavia, de modo artificial:

Mostrando a capa do livro aos alunos a professora pergunta:

Prof. Bibiana: - *Como é que chama o livro?*

Elisa: - *A minhoca da maçã.*

Prof. Bibiana: - *O bichinho que queria crescer.*

Prof. Bibiana: - *Olha a casinha dele, parece uma maçã, mas na verdade é uma...*

Alunos: - *Casinha.*

Prof. Bibiana: - *Quando o bichinho nasceu como ele achou a casinha dele?*

Alunos: - *Pequena.*

Prof. Bibiana: - *Ele foi crescendo junto com a casinha não é?*

Alunos: - *Sim.*

Prof. Bibiana: - *Ele tinha muitos amigos não tinha?*

Alunos: - *Tinha.*

Prof. Bibiana: - *E como ele gostava de ficar às vezes?*

Alunos: - *Sozinho.*

Helen: - *Com a casa dele.*

Prof. Bibiana: - *Tinha dia que ele ficava feliz e tinha dia que ele ficava?*

Alunos: - *Triste.*

Prof. Bibiana: - *Mas ele era muito feliz não era, ele e a casinha cresceram...?*

Alunos: - *Juntos.*

Prof. Bibiana: - *A tia vai deixar o livro aqui ó.*

(Ela fixa o livro no quadro para que os alunos possam visualizar o desenho)

Prof. Bibiana: - *A tia vai dar uma folha pra vocês desenharem a história que a tia contou.*

(DIÁRIO DE CAMPO, 10-04-2017)

Atividades que solicitam à criança a realização de um desenho após a leitura, são frequentes, principalmente quando os alunos ainda não são alfabetizados. De acordo com o RCNEI (1998), as práticas de leitura devem fazer parte da rotina da educação infantil através de variadas situações. Ao ler para o aluno, o professor cria possibilidades para que a criança tenha contato com as diversas possibilidades culturais em que a escrita está presente, além disso, as crianças vão aos poucos se colocando como leitoras. Entretanto, o RCNEI (1998) observa que nem sempre é necessário que a leitura tenha “atividades subsequentes, como desenho dos personagens, a resposta de perguntas sobre a leitura, dramatização das histórias etc.” (BRASIL, 1998, p. 141) Esse tipo de atividade segundo o documento, pode levar a uma visão distorcida acerca da leitura. Assim, no documento é proposto uma visão de leitura que a valorize como fonte de conhecimento e também de prazer e entretenimento.

Uma outra proposta de leitura foi evidenciada pela professora Bibiana, porém esta aconteceu através da música. Durante a observação realizada no dia 04-04-2017, após terminarem uma atividade da apostila, Bibiana sentou-se na frente dos alunos e cantou uma estrofe da música “Gentileza” de Mariza Monte, ao final, ela perguntou aos alunos se eles se lembravam da história dessa música, que ela havia contado na aula anterior³⁰. Alguns alunos demonstraram lembrar da história e começaram a cantar a música. Bibiana recapitulou a história:

Prof. Bibiana: *Lembram do profeta Gentileza que escrevia nos muros palavras de gentileza? O que é uma palavra de gentileza? A tia explicou ontem.*

Alunos: *Boa tarde. Boa noite. Como você está? Dar carinho.*

Prof. Bibiana: *Existem outras palavras muito importante de gentileza, por fa...*

Alunos: *vor*

Prof. Bibiana: *obri*

Alunos: *gado.*

Prof. Bibiana: *Quando a gente recebe o lanche lá no refeitório, o que a gente fala?*

Alunos: *Obrigado.*

Prof. Bibiana: *Todas essas palavras são de gentileza. Vocês lembram que a tia contou que o profeta Gentileza escrevia no muro essas palavras bonitas? Mas o que aconteceu com essas palavras?*

Alguns alunos: *O prefeito da cidade mandou pintar tudo de cinza. (DIÁRIO DE CAMPO, 04-04-2017)*

Bibiana recapitulou toda a história que havia contado na aula anterior, e ao final, disse aos alunos que este fato tinha acontecido na cidade do Rio de Janeiro. A aula em que a professora cantou a música e contou sua história, não foi observada, assim não é possível explicar se na referida aula, a docente utilizou essa música como pretexto para alguma atividade. Entretanto, no dia em que observei, Bibiana apenas retomou a canção e a explicou novamente, sem atividades subsequentes.

De acordo com o RCNEI (1998) a linguagem musical proporciona “a integração entre os aspectos sensíveis, afetivos, estéticos e cognitivos, assim como a promoção de interação e comunicação social.” (BRASIL, 1998, p. 45) Além disso, o documento descreve que a música

³⁰ A aula referenciada pela professora não fez parte das observações dessa pesquisa.

é compreendida como fonte de conhecimento. Realizando um paralelo, estas também são as funções da leitura, quando realizada a partir da significação, envolvendo a compreensão tão necessária para o ensino da leitura.

A docente afirmou em sua entrevista que a música é a atividade que mais desperta o interesse de seus alunos, segundo suas declarações, classificou a música como uma linguagem capaz de influenciar, e ainda, de romper barreiras. De acordo com as afirmações da professora, o repertório é variado, podendo estar ou não interligado ao planejamento de suas aulas.

A atividade realizada pela professora Bibiana, não constava em seus planejamentos, conforme é possível verificar (Anexo II, p. 185). Este é um trabalho que pode contribuir para a construção do conhecimento de mundo dos alunos, visto que estão em contato com assuntos que fazem parte do cotidiano. Contudo, é necessário ressaltar que em certo momento a docente fez uma relação das palavras escritas nos muros pelo profeta, com palavras que os alunos precisam utilizar em seu dia a dia. Esta pode se constituir como uma prática híbrida, em que a música pode ter sido trabalhada como apreciação ou fonte de conhecimento, mas também, esteve voltada para o ensino de boas maneiras, para o modo como os alunos devem se comportar diante de determinadas situações. A referida prática é discutida pelo RCNEI (1998), o documento aponta que as instituições ainda possuem dificuldade para integrar a linguagem musical ao contexto educacional, considerando sua função estética.

Durante o período de observação, os exemplos evidenciados acima, foram os únicos percebidos na prática da docente Bibiana no que tange ao ensino da leitura, a partir de uma perspectiva histórica, social e cultura. Sendo que as demais atividades pautaram-se principalmente, a partir do material apostilado e atividades xerocopiadas.

No que diz respeito à prática da docente Ana, durante as observações, estiveram presentes em suas aulas, diversos momentos de leitura, realizadas a partir de outros suportes textuais, dentre eles, livros literários. Entretanto, percebi em seus planejamentos que essa professora não fez referência à nenhuma das atividades de leitura que foram realizadas durante essas aulas. Com isso, não foi possível identificar se as referidas atividades haviam sido planejadas previamente.

Para ler, a professora não tinha muitas possibilidades para organizar sua sala de modo diferente, devido ser uma sala pequena, mas, diferentemente de Regina e Bibiana, sempre que podia, Ana organizava os alunos em semicírculos no chão, nas próprias carteiras, e até mesmo fora da sala de aula.

A primeira história que observei a professora lendo foi “Cachinhos Dourados e os Três Ursos” (Figura 16), o livro lido pela docente, é da Coleção Histórias Encantadas, da editora Brasileituras. As histórias dessa coleção, constituem-se através de um conteúdo resumido, facilitado, os livros geralmente são pequenos. Assim, quando se tem a proposta de ler para crianças e mostrar as imagens, a visualização torna-se difícil, devido conter imagens pequenas.

Antes de iniciar a leitura, a professora pediu a colaboração dos alunos para que ficassem em silêncio e atentos à história, disse que não havia conseguido um livro com imagens maiores e por isso iria mostrar as imagens individualmente para os alunos. Após a leitura das duas primeiras páginas a professora mostrou as imagens para cada um dos alunos e realizou perguntas:

Prof. Ana: - *Olha só, na história fala de quantos ursos?*

Alunos: - *Três.*

Prof. Ana: - *Quais eram eles?*

Alunos: - *O papai, a mamãe e o filho.*

Prof. Ana: - *E qual era o tamanho do papai?*

Alunos: - *Grandão.*

Prof. Ana: - *E o tamanho da mamãe?*

Alunos: - *Médio.*

Prof. Ana: - *E o tamanho do bebê?*

Alunos: - *Pequeno*

Prof. Ana: - *E o que que mamãe preparou pra ela, o papai e o bebê?*

Alunos: - *Mingau.*

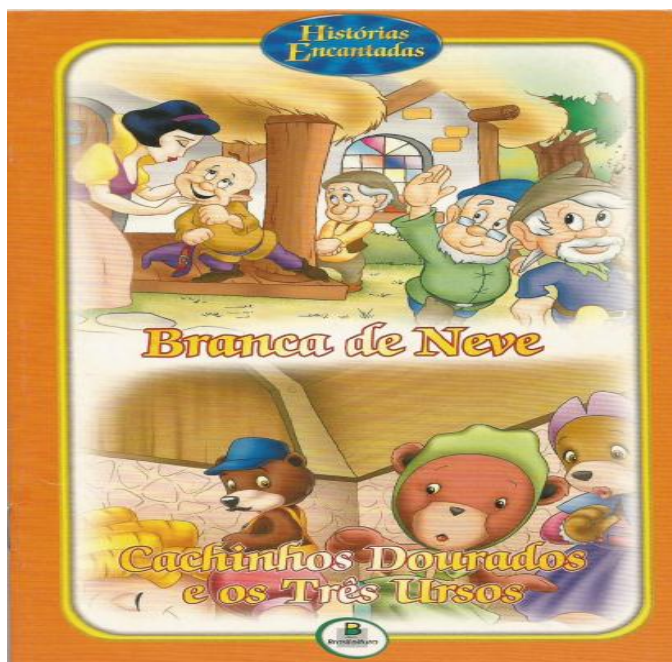
Prof. Ana: - *E como que era as tigelas de mingau do papai, da mamãe e do bebê?*

Alunos: - *Grande, média e pequena.*

Prof. Ana: - *E o mingau estava o que? Quente ou frio?*

Alunos: - *Quente. (DIÁRIO DE CAMPO, 26-04-2017)*

Figura 16 – Capa do livro *Cachinhos Dourados e os Três Ursos*



Fonte: Portal Todolivro. www.todolivro.com.br/historias-encantadas-eco-kitc-10und.html

Quando perguntou para os alunos fatos que aconteceram na leitura, a professora utilizou-se de questões em que as respostas já estavam explícitas no texto, com isso, eles não fizeram nenhum esforço para responder, pois a resposta já havia sido apresentada no momento da leitura. Ao invés de realizar perguntas direcionadas, a professora poderia provocar os alunos a elaborarem antecipações sobre o que poderia acontecer nas cenas seguintes. Seria possível ainda, que a professora refletisse com os alunos sobre as diferentes formas de composição familiar, como também as funções e os papéis sociais.

Kleiman (2002b, p. 24) considera que esse tipo de pergunta feita aos alunos sobre o texto “não levam em conta se o aluno de fato o compreendeu”, com isso a autora salienta que, ao invés de acontecer um diálogo que possa proporcionar a interação e assim favorecer à compreensão, acontece apenas um monólogo, em que o professor transmite suas ideias sobre o texto. Nessa situação, não há a construção conjunta sobre a leitura, ao aluno é imposto apenas à visão do professor.

Além disso, as perguntas ao texto são apontadas por Girotto e Souza (2011, p. 14) como uma estratégia que “ajuda as crianças a aprenderem com o texto, a perceberem as pistas dadas na narrativa e dessa maneira facilita o raciocínio.” Nesse sentido, a partir da mediação o professor pode ensinar às crianças o modo como realizam perguntas ao texto com o intuito de

compreenderem. Na educação infantil essa estratégia também pode ser utilizada, sendo que as perguntas serão realizadas pelo professor.

Durante a leitura a professora continuou com as perguntas, dentre os questionamentos, Ana provocou os alunos a dizerem o que achavam que iria acontecer na história:

Prof. Ana: - *Enquanto os três ursos foram passear e o mingau esfriava o que aconteceu?*

Alunos: - *A Cachinhos entrou na cada deles.*

Prof. Ana: - *Isso, a Cachinhos Dourados entrou na casa dos três Ursos. E o que será que ela foi fazer na cada dos Três Ursos?*

Caio: - *Ela vai sentar na cadeira.*

Prof. Ana: *Vamos ver então?*

Prof. Ana lê a história: - *Vendo o mingau Cachinhos Dourados provou a tigela do papai urso, e estava muito quente. Aí provou o mingau da tigela da mamãe urso, estava muito frio. Depois provou da tigela do bebê urso, hum... estava uma delícia e tomou tudo. (DIÁRIO DE CAMPO, 26-04-2017)*

Solicitar aos alunos que digam o que acham que acontecerá na história possibilita à realização de inferências, que segundo Kleiman (2002b) são realizadas pelos leitores a partir de seu conhecimento de mundo acerca do assunto, porém, quando ainda inexperiente, o professor, de acordo com a autora, pode criar condições para que a criança faça inferências. No instante em que o aluno Caio disse que a personagem da história iria sentar-se na cadeira, ele poderia já ter escutado essa história anteriormente, ou sua resposta, poderia ter sido direcionada pelas imagens contidas no livro, as quais eram apresentadas pelas professora.

O processo de realizar inferências pode ser ensinado pelo professor para que o aluno consiga fazê-lo durante a leitura. Para tanto, Girotto e Souza (2010) destacam que o professor através de instruções a respeito do texto pode orientar as crianças a realizarem inferências a partir de seus conhecimentos prévios. Conforme as autoras, “quando os leitores inferem e predizem, criam uma interlocução com o texto, e usam seus conhecimentos prévios e o texto com a finalidade de estabelecer expectativas do que vai acontecer.” (GIROTTTO; SOUZA, 2010, p. 76)

Em outra aula, observada no dia 02-05-2017, a professora leu para os alunos algumas informações referente ao dia do trabalhador. Em seu planejamento, (Anexo III, p. 188) a docente fez referência ao assunto, mas não informou a fonte que se apoiou para realização da

pesquisa. Em sua entrevista, Ana explicou que costumava buscar informações em sites que versam sobre assuntos relacionados à educação e também no RCNEI. O diálogo aconteceu da seguinte maneira:

Prof. Ana: *Ontem foi primeiro de maio, feriado em que se comemora o dia do trabalhador, é o dia de todas as pessoas que trabalham. Os pais de vocês trabalham?*

Alunos: *Sim.*

Prof. Ana: *Se não trabalhar o que acontece? A gente consegue fazer alguma coisa sem o trabalho? Como que a gente vai conseguir se alimentar, se vestir? [...] Há muitos anos atrás os trabalhadores lá dos Estados Unidos não estavam felizes com as condições de trabalhos deles, sabem por que? Porque eles trabalhavam muitas horas por dia, recebiam muito pouco, e então, resolveram fazer uma greve, pararam de trabalhar naquele dia, pois estavam tristes com a forma como eles trabalhavam. Por causa desses trabalhadores é que comemoramos o dia primeiro de maio, dia do trabalhador. Essa data é comemorada aqui no Brasil e em vários outros países. (DIÁRIO DE CAMPO, 02-05-2017)*

Após a leitura, a professora perguntou a cada um dos alunos a profissão de seus pais, e as escreveu no quadro, enfatizando a letra inicial de cada palavra. Enquanto os alunos falavam as profissões de seus pais, Ana perguntava aos demais, se eles sabiam o que as pessoas que desempenhavam aquela profissão faziam. A seguir, a professora iniciou um jogo de adivinha com as crianças. Falando uma frase que caracterizava a profissão, pedia aos alunos para adivinharem quem era o profissional a que se referia:

Prof. Ana: Adivinhe quem é! Estou pensando em alguém que faz pão. A pessoa que faz pão é o....

Alunos: Padeiro.

Prof. Ana: Adivinhe quem é! Estou pensando em alguém que apaga o fogo. Quem é o profissional que apaga o fogo?

Alunos: Bombeiro.

Prof. Ana: Adivinhe quem é! Estou pensando em alguém que pinta casa.

Alunos: Pintor.

Prof. Ana: Adivinhe quem é! Estou pensando em uma pessoa que conserta sapatos.

Alunos: Sapateiro.

Prof. Ana: Adivinhe quem é! Estou pensando em um profissional que cuida dos doentes.

Alunos: Médico.

Prof. Ana: Pode ser o médico e também a enfermeira.

Prof. Ana: Adivinhe quem é! Estou pensando em alguém que faz comida.

Ian: Eu sei, é a mãe.

Prof. Ana: Adivinhe quem é! Estou pensando em alguém que faz comida.

Felipe: Cozinheira.

Prof. Ana: Isso, a cozinheira. (DIÁRIO DE CAMPO, 02-05-2017)

Outras profissões foram realçadas pela professora nesse jogo, em algumas os alunos fizeram associações, como o Aluno Ian, ao dizer que quem fazia comida era a “mãe”, em outro momento, a professora perguntou sobre o profissional que atendia o telefone, e os alunos citaram o “bombeiro”, mas a resposta esperada pela docente era “telefonista”. As respostas apresentadas pelos alunos, não estão erradas, foram construídas através de seus conhecimentos prévios, os quais de acordo com vários estudiosos, dentre eles, Freire (1994), precisam ser considerados e aprofundados pela escola. O conhecimento prévio é ainda destacado por Girotto e Souza (2010); Santos e Souza (2011) como uma importante estratégia para o desenvolvimento de outras estratégias, as quais contribuem para a compreensão durante a leitura. Santos e Souza (2011, p. 30) advertem que “o leitor não consegue entender o que está lendo sem pensar naquilo que já conhecem.”

Por outro lado, faz-se necessário o trabalho com diferentes gêneros textuais, visto que “mesmo antes de aprender a ler e a escrever, o indivíduo entra em contato com os mais diversos tipos e gêneros de textos diariamente, dentro e fora da escola.” (SOUZA; CORRÊA; VINHAL, 2011, p. 154) Além disso, esse tipo de atividade desempenhada pela docente Ana, possibilita às crianças, de acordo com o RCNEI (1998), “atentarem não só aos conteúdos, mas também à forma, aos aspectos sonoros da linguagem, como ritmo e rimas, além de questões culturais e afetivas envolvidas.” (BRASIL, 1998, p. 141)

Destaco ainda, os aspectos sociais do conteúdo, em que traz os diferentes papéis desenvolvidos pelos trabalhadores.

Nesse mesmo dia, após conversar com os alunos sobre a história do dia primeiro de maio a professora leu para eles a fábula da “Cigarra e a Formiga” (Figura 17). Para a realização dessa leitura, a docente organizou os alunos em um semicírculo na frente das

carteiras. Antes de começar a ler, a professora ressaltou com os alunos questões voltadas para valores morais:

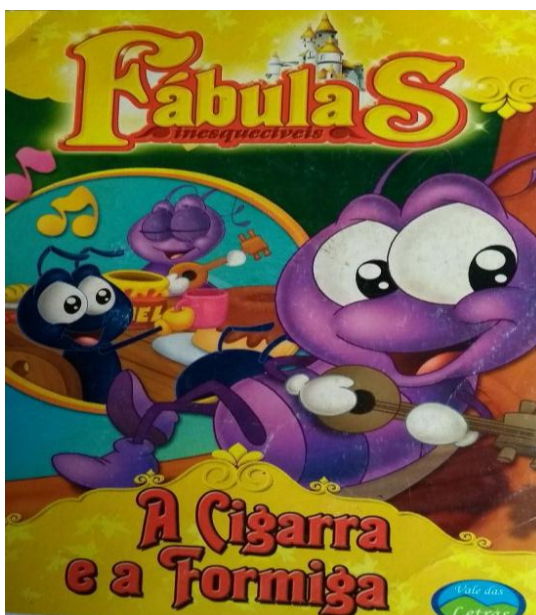
Prof. Ana: - *Olha só! O que a tia tá falando pra vocês desde o início da aula?*

Alunos: - *Trabalho.*

Prof. Ana: - *Isso! Sobre o trabalho, sobre o trabalhador. E por isso, a tia trouxe essa história pra contar pra vocês. Aqui na história tem uma personagem que gosta muito de trabalhar e tem outra que não gosta, ela é preguiçosa. E a tia já disse pra vocês que a gente não pode ter preguiça...*

Alunos: - *Preguiça.* (DIÁRIO DE CAMPO,02-05-2017)

Figura 17 – Capa do livro *A Cigarra e a Formiga*



Fonte: Arquivo pessoal da pesquisadora, 2017.

No trecho apresentado acima, a professora enfatizou alguns valores, como o fato de que é preciso trabalhar e para isso, não pode ter preguiça. Essa situação merece uma reflexão, pois relacionar aquele que não trabalha com alguém preguiçoso é algo complicado. As colocações poderiam ter sido feitas no intuito de explicar que o desemprego é algo que assola toda a população, diante disso, não há emprego para todos, e muitos alunos, podem ter em casa o pai ou a mãe desempregados, não por uma questão de preguiça, mas sim por não haver emprego disponível para todos. Esse discurso de que a pessoa não trabalha porque é um preguiço, advém de uma elite dominadora, que utiliza essas e outras questões para oprimir e

alienar as camadas mais populares. (FREIRE, 1987) É preciso trazer outras possibilidades para que as crianças compreendam as leituras realizadas em sala de aula, levando-se em consideração os aspectos sócio-históricos em que as crianças estão inseridas.

Continuando com a leitura, Ana apresentou algumas questões aos alunos.

Prof. Ana lê a história: - *Era uma vez uma formiga que trabalhava sem parar. Em pleno verão, embaixo de um sol escaldante.*

Prof. Ana: - *Então, olha só, ela trabalhava muito, embaixo de um sol escaldante, um sol muito forte. O que ela está carregando aqui ó? (Apontando para o livro)*

Alunos: - *Uma folha.*

Fábio: - *As formigas comem folhas.*

Prof. Ana: - *Olha, parece que a formiga está cansada né? Vocês estão vendo aqui na figura?*

Alunos: - *Sim.*

Prof. Ana: - *Ela está cansada de tanto trabalhar sobre o sol.*

Prof. Ana lê a história: - *Enquanto passavam os dias guardando alimentos pro inverno, a Cigarra cantava alegremente.*

Prof. Ana: - *Então enquanto ela estava lá trabalhando, cansada, o que a Cigarra ficava fazendo?*

Alunos: - *Ficava andando.*

Prof. Ana lê a história: - *Quando o inverno chegou...*

Prof. Ana: - *Inverno é a estação que faz o que?*

Alunos: - *Frio.*

Prof. Ana: - *A formiguinha trabalhou muito no verão, quando está bem quente. (DIÁRIO DE CAMPO, 02-05-2017)*

No diálogo acima, através de questionamentos a docente proporcionou aos alunos a participação durante a leitura. De certo modo, as perguntas realizadas por Ana, contribuíram para que as crianças compreendessem, como por exemplo, quando questionou a elas o que a formiga estava carregando, e obteve do aluno Fábio, uma resposta que foi construída a partir de seu conhecimento de mundo sobre o modo como as formigas se alimentam, assim Fábio disse que a formiga se alimentava das folhas. Ainda nesse trecho, percebi que Ana instigou os alunos a participarem, explicando sobre o que a Cigarra fazia enquanto a formiga trabalhava. Entretanto, percebi nesse trecho a presença de uma prática híbrida, quando em alguns

momentos a professora questionou os alunos através de perguntas superficiais que estavam explícitas, como por exemplo, quando perguntou aos alunos sobre a estação do inverno, e eles relacionaram a estação com o frio.

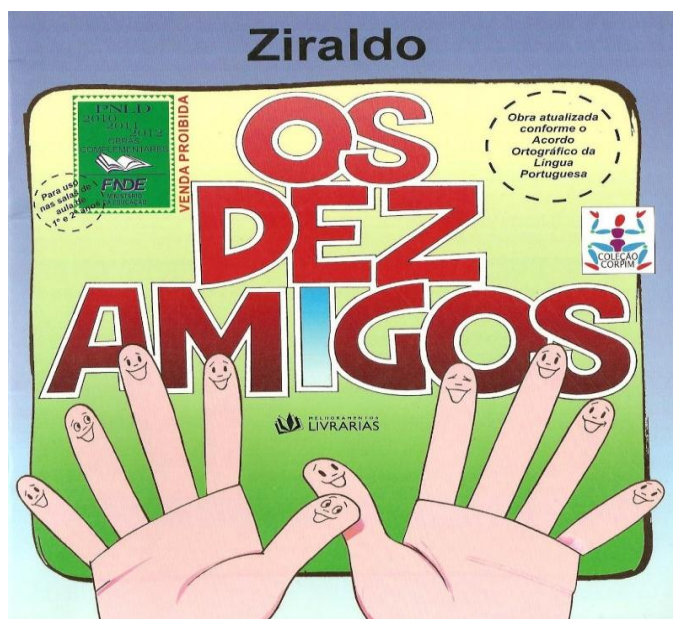
A partir da análise acima, percebi algumas possibilidades para o ensino das estratégias de compreensão leitora. Contudo, como já venho ressaltando ao longo dessa pesquisa, as professoras não conheciam a referida metodologia, o que dificultava sua utilização. Caso fossem desenvolvidas em conjunto, as estratégias poderiam auxiliar no entendimento dos alunos durante a leitura. Isso é possível porque a atividade de leitura acontece a partir de um movimento ativo, realizado pelo leitor, e não de modo estático. Para além disso, Girotto e Souza (2010, p. 51) realçam que nesse movimento, o leitor “relaciona ideias do texto com seu conhecimento prévio, constrói imagens, provoca sumarizações, mobilizando várias estratégias de leitura.”

Ainda assim, no decorrer de sua leitura, Ana proporcionou o entendimento dos alunos mediando algumas situações, repetindo palavras que poderiam ser desconhecidas por eles, provocando-os a responderem assuntos relacionados à história. Assim, quando repetiu a frase que continha a palavra “escaldante”, e a substituiu por “muito forte”, a professora permitiu aos alunos que entendessem o contexto em que a palavra estava inserida.

Uma outra situação de leitura, foi oferecida para os alunos, esta aconteceu fora do ambiente da sala de aula. A professora Ana, juntamente com as professoras do Jardim I, organizaram a leitura do livro “Os Dez Amigos”³¹ (Figura 18). A leitura da história aconteceu no parquinho, as três professoras participaram, uma delas fez a leitura e as outras duas, fizeram a encenação utilizando uma caixa de papelão, que imitava uma janela e uma luva de borracha, representando os dedos.

³¹ ZIRALDO. **Os Dez Amigos**. Ilustrações do autor. – São Paulo: Livraria Melhoramentos, 2008.

Figura 18 – Capa do livro *Os dez amigos*



Fonte: Editora Melhoramentos. <http://editoramelhoramentos.com.br/v2/titulos/os-dez-amigos-2/>

Após a leitura da história, os alunos retornaram para a sala de aula, e a professora desenvolveu uma atividade com eles referente à literatura apresentada:

Prof. Ana: - *Quem lembra o nome da história que a gente escutou lá fora?*

Alunos: - *Os dedinhos.*

Prof. Ana: - *Os dez amiguinhos, né?*

Prof. Ana: - *Vocês viram que interessante! Cada dedinho tem um nome assim como nós. Cada um de nós temos um nome. E como muitas pessoas tem apelidos, os dedinhos também tem apelidos. Alguém de vocês tem apelidos?*

Alunos: - *Eu tenho, eu tenho. (A maioria dos alunos disseram que tinham apelidos)*

Prof. Ana: - *Tem?! Então a tia quer saber o apelido de cada um de vocês aqui.*

O professora deu oportunidade para que cada um dos alunos dissessem seus apelidos.

Prof. Ana: - *Vocês gostaram da história?*

Alunos: - *Sim.*

Prof. Ana: - *A história fala de que mesmo?*

Alunos: - *Dos dedinhos.*

Prof. Ana: - *Quantos dedinhos a gente tem?*

Alunos: - *Cinco.*

Prof. Ana: - *Mas se a gente juntar as duas mãozinhas nós teremos dez dedinhos não é? Igual na história dos dez amiguinhos. Vamos lembrar o nome de cada um deles?* (DIÁRIO DE CAMPO, 03-05-2017)

No exemplo acima, a professora retomou a história, recapitulando os principais pontos através de indagações que lembravam a narração. Todavia, em alguns momentos, seus questionamentos foram elaborados a partir de perguntas referenciais, semelhantes às encontradas nos livros didáticos, como por exemplo, “quantos?”, “qual o título?”, Antunes (2003) aponta que essa é uma prática ainda comum para o trabalho com a leitura. Segundo a autora, é “uma atividade de leitura cuja interpretação se limita a recuperar os elementos literais e explícitos presentes na superfície do texto.” (ANTUNES, 2003, p. 28)

As referidas questões apresentadas pela docente Ana, não propiciaram a reflexão, e com isso, a compreensão foi trabalhada apenas para o que estava explícito no texto. Ainda sobre esse tipo de atividade, Marcuschi (2008, p. 270) enfatiza que “[...] o trabalho com a compreensão dentro de um paradigma que se ocupa com a interpretação e análise mais aprofundada exige que se reflita e discuta o tema e isto não é uma prática comum em sala de aula.”

Apesar de suas questões serem efetivadas a partir do que estava explícito no texto, a professora Ana conseguiu realizar uma conexão, ao explicar que cada um dos personagens da história “Os dez amigos” tinham um nome, assim como os alunos. Desse modo, a docente promoveu a conexão texto-leitor. Nesta estratégia conforme explica Santos e Souza (2011, p. 31) “os alunos são estimulados a perceberem as relações entre o texto lido e suas experiências.” Entretanto, por não conhecer a metodologia que discute o trabalho com as estratégias de compreensão leitora, a professora não aprofundou o desenvolvimento da referida estratégia.

As observações, fonte de análise deste capítulo, apresentaram o modo como a leitura foi desenvolvida pelas docentes Regina, Bibiana e Ana, no período de realização dessa pesquisa, deixando explícito que a leitura, de modo geral, quando aconteceu, foi trabalhada sem planejamento prévio, de forma assistemática, destituída de sentido. Assim, com exceção da professora Ana, que nesse interim, buscou promover a leitura a partir de diferentes situações, Regina e Bibiana, apresentaram práticas de ensino da leitura com foco para atividades mecânicas, muitas vezes desvinculadas de seus usos sociais.

Além disso, apesar do foco desse estudo estar relacionado com as práticas de ensino utilizadas por professoras da educação infantil para a formação e o desenvolvimento do leitor, julgo importante destacar as condições de trabalho dessas docentes. Mesmo não sendo o alvo dessa pesquisa, estas circunstâncias refletem a prática docente no cotidiano escolar, que de certo modo, nem sempre colaboram para o sucesso do trabalho docente em sala de aula.

Sobre essa questão, busquei apoio nos estudos realizados por Guimarães (2013)³². Esta pesquisadora promoveu uma discussão, dando voz ao professor, que descreveu como vem construindo suas práticas de leitura. De acordo com a autora, seus sujeitos, professores da rede pública estadual e municipal, enfrentam uma sobre carga de trabalho dentro e fora do ambiente escolar, pois devido à falta de tempo para planejar suas aulas no interior da escola, precisam realizar seus planejamentos em casa, após um longo dia de trabalho, visto que, cumprem uma carga horária de 40 horas semanais. Diante desse contexto, os professores se veem condições desfavoráveis para refletirem sobre sua prática, para a pesquisa e até mesmo, para formação continuada.

Nesse sentido, Guimarães (2013) aponta que, para o sucesso no trabalho pedagógico, algumas questões são relevantes, tais como: “tempo para planejamento e estudos, quantidade de alunos por sala, estrutura física da escola e da sala de aula, disponibilização de materiais pedagógicos e uma carga horária humana de trabalho.” (GUIMARÃES, 2013, p. 79)

Apesar da situação evidenciada acima, Guimarães (2013) destaca, o quanto o professor é responsabilizado pelo fracasso que envolve o ensino da leitura e a dificuldade para a formação do leitor, não sendo considerado as dificuldades que o docente enfrenta para desenvolver seu trabalho.

A situação das professoras participantes dessa pesquisa, não se diferem muito dos sujeitos pesquisados por Guimarães (2013). A professora Regina por exemplo, durante o período da pesquisa, possuía uma carga dupla de trabalho, dava aula em uma instituição particular no contraturno, o que poderia vir a dificultar suas atividades de planejamento e até mesmo de formação continuada. Além disso, esta professora encontrava-se nesse período, desviada das funções para a qual foi contratada, sendo concursada para a realização de outras atividades, estava em sala de aula desempenhando a função de professora, sem a devida remuneração. Ana e Bibiana, além da sobrecarga de trabalho, enfrentavam a falta de recursos

³² Dissertação: “Construção de práticas de ensino de leitura: com a palavra o professor”. Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Federal de Goiás – Regional Catalão (GUIMARÃES, 2013)

em suas escolas, como por exemplo a ausência de biblioteca, e em relação à Ana, uma sala de aula com espaço físico limitado para o atendimento ao número de alunos.

As análises elencadas nesta pesquisa apontam para as considerações finais do estudo, o que não considero como algo encerrado, mas que necessita de mais atenção, sendo necessário que haja mais estudos acerca das questões discutidas neste trabalho.

ALGUMAS CONSIDERAÇÕES

Reflexões sobre a importância da leitura na vida das pessoas vêm sendo realizadas há longas datas, nesse aspecto, o entendimento de que a leitura contribui significativamente para um processo de construção histórico, social e cultural também se faz necessário. Dessa forma, nesse estudo, busquei conhecer questões relativas às práticas de ensino das professoras da educação infantil para a formação e o desenvolvimento do leitor.

O interesse por esta pesquisa surgiu a partir das discussões que contemplaram um trabalho monográfico, com destaque para o papel do professor enquanto mediador e sua função em oportunizar situações que levem os alunos ao contato com a leitura de modo compreensivo.

Assim, com o intuito de destacar alguns pontos retomo a questão elencada como problema nessa pesquisa: “Como são desenvolvidas as práticas de ensino das professoras da educação infantil para a formação e o desenvolvimento do leitor?”

A partir da questão acima, procurei conhecer as práticas de ensino das professoras da educação infantil voltadas para a formação e o desenvolvimento do leitor, além disso, busquei identificar se as docentes utilizavam estratégias em suas práticas de ensino da leitura, ainda compreender quais suas concepções de leitura e também como a leitura era evidenciada nos projetos políticos-pedagógicos das instituições pesquisadas. A partir desses objetivos, desenvolvi um estudo em três escolas da rede municipal de ensino, na cidade de Catalão – GO, com apoio na pesquisa qualitativa, em que utilizei alguns aspectos do método etnográfico, como a observação participante, a entrevista semiestruturada e a análise documental.

Para a efetivação desse trabalho, utilizei um referencial teórico pautado em estudiosos que versam sobre o assunto, como por exemplo, Girotto e Souza (2010), Solé (1998), Marcuschi (2008), Bortoni-Ricardo (2012) que discutem sobre a importância da leitura, através de um contexto proporcione a aprendizagem do aluno além da decodificação, envolvendo principalmente a compreensão, e também, acerca do papel do professor, enquanto mediador. Para tanto, considero importante ressaltar a leitura como uma atividade de produção de sentidos que se dá a partir da interação entre autor, texto e leitor. (KOCH; ELIAS, 2011)

Posto isto, o trabalho com a leitura a partir da concepção elencada acima, ou seja, da leitura como construção de sentido, precisa ser desenvolvido desde a educação infantil, fase

esta, em que as crianças que adentram no ambiente escolar, já tiveram contato com diversas situações de leitura fora dele. Nessa perspectiva, a escola possui dentre outras funções, a de ampliação e desenvolvimento do leitor, abarcando situações que promovam a criticidade e a reflexão. Ao se referir sobre as práticas de leitura, Antunes (2003, p. 108-109) ressalta que “a escola não deve ter outra pretensão senão chegar aos usos sociais da língua, na forma como ela acontece no dia a dia da vida das pessoas.” Ou seja, proporcionar aos alunos o contato com diferentes situações de leitura, compreendendo que esta, cumpre diversas funções na vida do indivíduo. (GOULART, 2006)

Diante disso, destaco o papel das estratégias leitura, que vêm sendo discutidas por autores como Girotto e Souza (2010), Solé (1998), Kleiman (2002). A referida metodologia quando desenvolvidas de modo sistemático e consciente, pode auxiliar no processo de compreensão leitora.

A partir das observações problematizadas nesse estudo, considerando as entrevistas realizadas com as docentes e também a análise obtida nos PPP's, percebi que, de modo geral, há ainda, um hiato entre o que está escrito, o que é dito e o que é feito em sala de aula.

Os estudos a partir dos projetos político-pedagógicos das escolas apontaram para a relevância da leitura, sendo considerado nos documentos das instituições, o trabalho com o letramento, a oportunidade do aluno ter contato com diferentes gêneros textuais, a valorização da leitura como fonte de prazer e entretenimento, dentre outros aspectos, os quais nas práticas docentes, durante o período de observações, nem sempre foram evidenciados.

O projeto político-pedagógico da Instituição I a que tive acesso, seria em breve reformulado, entretanto, o documento que me foi oportunizado a leitura, apresentava em seu texto a importância da escola considerar o conhecimento prévio da criança. Conforme estudos realizados, o conhecimento prévio não é ativado de modo autônomo, principalmente quando se trata das crianças da educação infantil. O responsável por esse processo inicialmente é o professor, conforme explanam Girotto e Souza (2010, p. 55) “o professor ao criar situações adequadas do letramento ativo, estabelece a possibilidade do leitor de, enquanto lê, ativar explicitamente, por meio de estratégias, o conhecimento prévio.”

As autoras acima, ressaltam que durante a leitura, o leitor ativa seu conhecimento prévio, o que deve acontecer a partir da mediação docente, e ainda, quando se trata da educação infantil, campo dessa pesquisa, todo esse trabalho precisa ser realizado explicitamente pelo professor. Contudo, no período das observações, a prática da professora Regina (Instituição I) não favoreceu ao processo de ativação do conhecimento prévio. O

trabalho dessa docente, de modo geral, esteve centrado em atividades mecânicas, em que a leitura foi oportunizada aos alunos, a partir do material apostilado.

A rotina dessa professora acontecia em torno de situações que buscavam a recitação das letras do alfabeto diariamente, os alunos, conforme percebi, sabiam os nomes das letras. Contudo, conforme descreve Soares (2016) a memorização não garante a compreensão, a afirmação da autora é confirmada quando em muitos momentos a professora escrevia o nome do aluno no quadro e o mesmo não identificava que era seu nome. Ainda eram proporcionadas por Regina, atividades de cópia no material apostilado em que as crianças não precisavam exercitar a compreensão. Durante o período em que observei as aulas dessa docente não percebi leituras a partir de outros suportes textuais, além da apostila.

No PPP da Instituição I e também durante a entrevista com Regina, o trabalho com o lúdico e com a leitura, a partir de ações desenvolvidas com o intuito de suscitar nas crianças o gosto pela leitura, foram ressaltados, porém, a referida prática, não foi observada em sala de aula.

No que tange à Instituição II, os dados também evidenciaram diferenças entre o que estava escrito no PPP, a fala da professora e sua prática. Visto que, o documento trazia uma proposta evidenciando o trabalho com a leitura a partir de diferentes suportes de leitura e escrita, no intuito de promover o letramento e superar práticas que consideram a leitura apenas a partir da decodificação. Contudo, no período das observações, o trabalho com a leitura em sala de aula, apresentou-se de modo diferente da proposta elencada no PPP. A professora Bibiana, durante as observações, desenvolveu suas práticas de ensino, especificamente, a partir do material apostilado, possibilitando aos alunos o pouco acesso a outros suportes. Durante minha presença em suas aulas, apenas uma vez a leitura além da apostila foi realizada. Nesta ocasião, a docente fez a leitura e ao término solicitou aos alunos que fizessem um desenho. Em sua fala, Bibiana ressaltou que o trabalho com a leitura é constante, e apontou como fonte, a apostila adotada pelo município para o desenvolvimento dessa prática.

Proporcionar aos alunos apenas o contato com a leitura que é apresentada no material apostilado, sem instigá-los a perceber além do que é explicitado no texto, não contribui para o desenvolvimento do leitor e limita suas possibilidades de ampliação do conhecimento. Pois, o tipo de leitura encontrada nesse material, geralmente, aponta para um trabalho superficial, realçando apenas o escrito, e conforme aponta Antunes (2003), tais propostas acabam “deixando de lado os elementos de fato relevantes para sua compreensão global.”

(ANTUNES, 2003, p. 28) De acordo com a autora, a leitura a partir da significação, que vai além do que está expresso na superfície, pode ser trabalhada a partir de qualquer texto, mas é necessário que tais práticas transcendam a situações de leitura restritas, para isso, o conhecimento prévio e as inferências são essenciais. (ANTUNES, 2003)

As estratégias citadas acima, são fundamentais para a compreensão leitora e consequentemente para a formação de bons leitores. Entretanto, Girotto e Souza (2010) destacam que a formação destes, está relacionada “àqueles que, conscientemente, utilizam as estratégias de leitura quando leem.” (GIROTTI; SOUZA, 2010, p. 47)

Acerca do uso consciente das estratégias de compreensão leitora, os dados dessa pesquisa, demonstraram que, em alguns momentos, as referidas estratégias apareceram nas práticas das professoras, todavia, foram utilizadas de modo intuitivo, pois as docentes não possuíam conhecimento acerca dessa metodologia. Tal situação foi confirmada na prática da professora Regina (Instituição I), quando em uma de suas aulas, explicava sobre a certidão de nascimento. A docente escreveu o seu sobrenome no quadro, “Anastácio”, e disse aos alunos que o mesmo lembrava o nome da personagem do Sítio do Picapau Amarelo, “tia Anastácia”. Nessa ocasião, a docente utilizou a estratégia de conexão texto-leitor.

Em outro momento, na prática da professora Bibiana (Instituição II), um de seus alunos realizou, também de modo intuitivo, uma conexão durante a aula em que a professora explicava sobre os documentos, o aluno disse que seu pai havia perdido um documento. Nessa situação percebi que o referido aluno possuía conhecimentos prévios acerca do assunto “documento”, e com isso conseguiu estabelecer uma conexão com o que estava sendo discutido na aula, entretanto, a professora não explorou a participação do aluno.

Na prática da docente Ana (Instituição III) também percebi a presença da estratégia de conexão texto-leitor. Ao evidenciar durante a explicação do livro “Os dez amiguinhos” que os personagens da história tinham nomes, assim como os alunos.

Os exemplos explicitados acima, demonstram que, nos momentos em que as estratégias de leitura apareceram nas práticas docentes, podem ser entendidos como parte de uma prática desenvolvida intuitivamente. Pois, conforme expressei anteriormente, as professoras não possuíam conhecimento acerca do assunto, nesse sentido, o trabalho com as estratégias de compreensão leitora não se efetiva, visto que para serem desenvolvidas é necessário que conheçam e saibam como devem ser utilizadas. Além disso, o trabalho com as estratégias pressupõe um direcionamento fundamentado, do ponto de vista teórico e prático, para que haja aproveitamento das atividades propostas no trabalho com a leitura.

Dentre as professoras observadas, Ana foi a docente que mais desenvolveu práticas variadas para o ensino da leitura, apesar que em alguns momentos observei que esta docente exerceu uma prática híbrida. Percebi durante as observações, que ao mesmo tempo em que proporcionava a seus alunos o contato com diferentes gêneros e tipos textuais, suas práticas em alguns momentos evidenciavam a leitura a partir de questões superficiais, resgatando apenas o que estava explícito no texto, e também costumava incutir valores morais, utilizando os textos como pretexto para este fim.

Os resultados também revelaram as concepções das professoras sobre leitura. Regina e Bibiana apresentaram em suas afirmações pontos de vista semelhantes, ao focalizarem o trabalho com a leitura a partir do material apostilado, apontando este suporte como fonte de leitura, e ainda, ao caracterizarem a leitura como “viagem”. A referida concepção denota traços de uma visão oferecida em campanhas governamentais apresentadas na mídia, que há muito, é denunciada por estudiosos que versam sobre o assunto, como uma leitura sem objetivo. (ABREU, 2001; BRITTO, 1999)

De acordo com Britto (1999, p. 84) as referidas campanhas educativas concebem a leitura “no mundo maravilhoso do texto; mais ainda, manifestam um sentimento saudosista”, assim como o que é apresentado por Bibiana e Regina em suas falas, as quais se contradizem com a prática. Entretanto, o entendimento acerca da leitura vai além de uma viagem, a leitura precisa ser concebida a partir de uma construção histórica e autonomia do leitor, conforme é ressaltado por Freire (1994) e também por Britto (1999), “a leitura é uma ato de posicionamento político diante do mundo. E quanto mais consciência o sujeito tiver deste processo, mais independente será sua leitura, já que não tomará o que se afirma no texto que lê como verdade” (BRITTO, 1999, p. 84-85) Entendida desse modo, a leitura precisa ser contemplada a partir da significação, que seja oferecida em aspectos amplos, em termos de atitudes, experiências, conhecimentos de mundo, em situações que contemple ações da criança enquanto interage, comunica e aprende.

Ainda sobre as concepções de leitura, Ana afirmou que compreende a leitura a partir de um contexto amplo, que estão ligados aos aspectos cognitivos, sociais e afetivos da criança, disse ainda, que a leitura auxilia na transformação do indivíduo crítico e reflexivo.

Por fim, é preciso relativizar que cinco observações não representam o universo da sala de aula, contudo, alguns indícios são perceptíveis nas práticas das professoras e que exigem uma problematização quanto ao papel da escola e dos professores enquanto mediadores do ensino da leitura. A concentração de atividades oriundas de apostilas, a pouca

presença da literatura e de diferentes textos que circulam socialmente, expressam uma compreensão do ensino da leitura que há muito vem sendo denunciada pelos estudiosos que aqui foram apresentados. Desse modo, pensar o ensino da leitura a partir de estratégias para a compreensão leitora, implica uma revisão do próprio sentido da leitura e das práticas pedagógicas vivenciadas na escola.

Todavia, o dito sobre leitura aponta para alguns traços que podem indicar caminhos, quando por exemplo, a musicalidade e o lúdico que aparecem nas falas. Desde a escolha dos nomes adotados pelas professoras nessa pesquisa, que passam por uma relação pessoal até o envolvimento com a literatura. Reconheço que o dito não é a prática, mas é capaz, a partir da palavra, de ressignificar essa prática, desde que seja realizada de forma reflexiva e crítica. Assim, aspectos do que foi dito nem sempre foram percebidos nas observações, mas que no cotidiano da sala de aula, durante o ano letivo, podem ter surgido nas práticas das professoras.

Assim, ressalto que entre o dito e o prescrito, há hiatos e pontos de conexões, que apenas a vivência da pesquisa me oportunizou perceber e que me instigaram a pensar sobre a necessidade de em estudos futuros, mergulhar na experiência escolar num tempo que não se restringe às exigências e prazos de um trabalho de mestrado, mas um olhar demorado para as crianças e suas formas de compreender a leitura.

REFERÊNCIAS

ABRAMOVICH, Fanny. **Literatura Infantil**: gostosuras e bobices. Ilustrações: Mariângela Haddad. São Paulo: Scipione, 1989.

ABREU, Márcia. Diferença e Desigualdade: preconceitos em leitura. In: MARINHO, Marildes (org.). – **Ler e Navegar**: espaços e percursos da leitura. – Campinas, SP: Mercado de letras: Associação de Leitura do Brasil – ALB, 2001. (Coleção Leituras no Brasil)

ALVES, Gilvania Francisca. **As práticas docentes de estratégias de leitura na educação infantil**. 155f. Dissertação (Mestrado em educação) – Universidade Federal de Pernambuco – UFPE, 2010.

ALVES, José Hélder Pinheiro; SOUZA, Renata Junqueira de; GARCIA, Yara Maria Rocha. Lendo e brincando com sextilhas e outros versos. In: SOUZA, Renata Junqueira de; FEBA, Berta Lúcia Tagliari. (orgs.). **Leitura literária na escola**: reflexões e propostas na perspectiva do letramento. – Campinas, SP: Mercado de Letras, 2011

ANDRÉ, Marli. **Pesquisa em Educação**: questões de teoria e de método. Revista Educação e Tecnologia, CEFET/MG Belo Horizonte, v.10, n.1, p.29-35, jan./jun. 2005. Disponível em: <https://seer.dppg.cefetmg.br/index.php/revista-et/article/view/72/71>. Acesso em 16/11/2016.

_____, Marli, E. D. A. A pesquisa no cotidiano escolar. In: FAZENDA, Ivani. (org.). **Metodologia da pesquisa educacional**. – 12ª ed. – São Paulo: Cortez, 2010.

ANTUNES, Irandé. **Aula de português**: encontro & interação. São Paulo: Parábola Editorial, 2003 – (Série Aula; 1)

BAJARD, Elie. **Da escuta de textos à leitura**. – São Paulo: Cortez, 2007. – (Coleção questões da nossa época; v. 133)

_____, Elie. **Ler e dizer**: compreensão e comunicação do texto escrito. – 5ª ed. Revista – São Paulo, Cortez, 2005. – (Coleção Questões de Nossa Época; v. 28)

BARDIN, Laurence. **Análise de Conteúdo**. Trad. Luís Antero Reto e Augusto Pinheiro. Presses Universitaires de France, 1977.

BATAUS, Vanessa. **Leitura, literatura infantil e estratégias de leitura no contexto escolar**: concepções e práticas. 157f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual Paulista – UNESP / Campus Presidente Prudente, Faculdade de Ciências e Tecnologia. Presidente Prudente, 2013.

BOGDAN, Roberto C.; BIKLEN, Sari Knopp. **Investigação qualitativa em educação**. Tradução: Maria João Avarez; Sara Bahia dos Santos e Telmo Mourinho Baptista. Portugal: Porto Editora, 1994.

BORTONI-RICARDO, Stella Maris; MACHADO, Veruska Ribeiro; CASTANHEIRA, Salete Flôres. **Formação do professor como agente letrado**. – São Paulo: Contexto, 2010.

_____, Stella Maris (orgs.) ... et al. **Leitura e mediação pedagógica**. São Paulo: Parábola, 2012.

BRANDÃO, Ana Carolina Perrusi. ROSA, Ester Calland de Sousa. (orgs.). **Ler e escrever na Educação Infantil**. – Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2011.

_____, Ana Carolina Perrusi. LEAL, Telma Ferraz. Alfabetizar e letrar na educação infantil: o que isso significa? In: BRANDÃO, Ana Carolina Perrusi. ROSA, Ester Calland de Sousa. (orgs.). **Ler e escrever na Educação Infantil**. – Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2011.

_____, Ana Carolina Perrusi. O ensino da compreensão e a formação do leitor: explorando as estratégias de leitura. In: BARBOSA, Maria Lúcia Ferreira de Figueiredo. SOUZA, Ivane Pedrosa. (orgs.). **Práticas de leitura no ensino fundamental**. – Belo Horizonte: Autêntica, 2006.

BRASIL, **LDB**: Lei de diretrizes e bases da educação nacional. – Brasília. Senado Federal, Coordenação de Edições Técnicas, 2017.

_____, Secretaria de Educação Básica. Diretoria de Apoio à Gestão Educacional. Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa. **A organização do trabalho escolar e os recursos didáticos na alfabetização**. Caderno 04 / Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, Diretoria de Apoio à Gestão Educacional. – Brasília: MEC, SEB, 2015.

_____, Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Diretrizes curriculares nacionais para a educação infantil**. – Brasília: MEC, SEB, 2010.

_____, Ministério da Educação. Secretaria de Educação Fundamental. **Histórias e Histórias: guia do usuário do Programa Nacional Biblioteca da Escola – PNBE 1999: Literatura infanto-juvenil**. Brasília, 2001.

_____, Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. **Referencial curricular nacional para a educação infantil**. Ministério da Educação e do Desporto, Secretaria de Educação Fundamental. – volume 3. Brasília, 1998.

_____, Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais: língua portuguesa** / Secretaria de Educação Fundamental. – volume 2. Brasília, 1997.

BRITTO, Luiz Percival Leme. **Inquietudes e desacordos: a leitura além do óbvio**. – Campinas, SP: Mercado de Letras, 2012.

_____, Luiz Percival Leme. Leitura e política. In: MARTINS, Aracy Alves; BRANDÃO, Heliana Maria Brina; MACHADO, Maria Zélia Versiani. (orgs) **Escolarização da leitura literária**. – Belo Horizonte: Autêntica, 1999.

BURLAMAQUE, Fabiane Verardi; MARTINS, Kelly Cristina Costa; ARAUJO, Mayara dos Santos. In: SOUZA, Renata Junqueira de; FEBA, Berta Lúcia Tagliari. (orgs.). **Leitura**

literária na escola: reflexões e propostas na perspectiva do letramento. – Campinas, SP: Mercado de Letras, 2011.

BUSSMANN, Antônia Carvalho. O projeto político-pedagógico e a gestão escolar. In: VEIGA, Ilma Passos Alencastro. (org.). **Projeto político-pedagógico da escola: uma construção possível.** – 29ª ed. – Campinas, SP: Papyrus, 2013. (Coleção Magistério: Formação e Trabalho Pedagógico.)

CATALÃO (GO). Secretaria Municipal de Educação – SME. **Projeto Político Pedagógico.** Catalão, GO: Instituição I, 2016.

_____. Secretaria Municipal de Educação – SME. **Projeto Político Pedagógico.** Catalão, GO: Instituição II, 2016.

_____. Secretaria Municipal de Educação – SME. **Projeto Político Pedagógico.** Catalão, GO: Instituição III, 2013.

CELLARD, André. A análise documental. In: POUPART, Jean et al. **A pesquisa qualitativa: Enfoques epistemológicos e metodológicos.** 3 ed., Petrópolis, RJ: Vozes, 2012.

CHARTIER, Roger. As Revoluções da Leitura no Ocidente. In: ABREU, Márcia (org.) **Leitura, história e história da leitura.** – Campinas, SP: Mercado de Letras: Associação de Leitura do Brasil; São Paulo: Fapesp, 1999, p. 19-31.

COSSON, Rildo. **Círculos de leitura e letramento literário.** – São Paulo: Contexto, 2014.

DESLAURIERS, Jean-Pierre; KÉRISIT, Michèle. O delineamento de pesquisa qualitativa. In: POUPART, Jean *et al.* **A pesquisa qualitativa: Enfoques epistemológicos e metodológicos.** 3ª ed., Petrópolis, RJ: Vozes, 2012.

ESOPO. **A Cigarra e a Formiga.** Trad. Valéria Freitas. Ilustrações: Carla Arnhold. – Blumenau: Vale das Letras, 2007.

FARIA, Maria Isabel Ribeiro de. PERICÃO, Maria da Graça. **Dicionário do livro: Da Escrita ao Livro Eletrônico.** – São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, 2008.

FERNANDES, Célia Regina Delácio. A importância da formação do leitor no Brasil contemporâneo. In: FERANDES, Célia Regina Delácio. **Leitura, Literatura Infanto-Juvenil e Educação.** Londrina: Eduel, 2013, p. 9-78. Disponível em: <http://www.uel.br/editora/portal/pages/livros-digitais-gratuitos.php> Acesso em: 22.06.2017.

FISCHER, Steven Roger. **História Da Leitura.** São Paulo: Unesp, 2006. 337 p. Tradução de: Cláudia Freire.

FREIRE, Paulo. **A importância do ato de ler: em três artigos que e completam.** – 29ª ed. – São Paulo: Cortez, 1994.

_____, Paulo. **Pedagogia do Oprimido.** – 17ª ed. – Rio de Janeiro, Paz e Terra, 1987.

FREITAS, Vera Aparecida de Lucas. **Mediação: estratégia facilitadora da compreensão leitora.** In: BORTONI-RICARDO, Stella Maris (orgs.). et al. **Leitura e Mediação Pedagógica.** – São Paulo: Parábola, 2012.

GIROTTI, Cyntia Graziella Guizelim Simões; SOUZA, Renata Junqueira de. **Estratégias de leitura: uma alternativa para o início da educação literária.** **Álabe**, nº 4, p. 1-21, Dezembro de 2011. Disponível em: <http://www.ual.es/alabe>. Acesso em 05/05/2017.

_____, Cyntia Graziella Guizelim Simões; SOUZA, Renata Junqueira de. **Estratégias de Leitura: Para ensinar alunos a compreender o que leem.** In: SOUZA, Renata Junqueira de. et al. **Ler e Compreender: estratégias de leitura.** – Campinas, SP: Mercado das letras, 2010, p. 45-114.

GONZAGA, Maria Marismene. **Biblioteca escolar e projeto político pedagógico: um estudo de caso.** 144f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual Paulista, Faculdade de Ciência e Tecnologia. – Presidente Prudente, 2017.

GOULART, Cecília. **A organização do trabalho pedagógico: alfabetização e letramento como eixos orientadores.** In: BRASIL, Ministério da Educação. **Ensino Fundamental de nove anos: orientações para a inclusão da criança de seis anos de idade.** Brasília: FNDE, Estação Gráfica, 2006. 135 p.

GOULEMONT, Jean Marie. **Da leitura como produção de sentido.** In: CHARTIER, Roger. **Práticas de leitura.** – São Paulo: Estação Liberdade, 1996.

GUARDIÁN-FERNANDEZ, Alicia. **El Paradigma Cualitativo en la Investigación Socio-educativa.** Costa Rica: CEECC; AEI, 2007

GUIMARÃES, Sione Pires de Morais. **Construção de práticas de ensino de leitura: com a palavra o professor.** 158f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Goiás – UFG / Regional Catalão, Unidade Acadêmica Especial Educação. Catalão, 2013.

KLEIMAN, Ângela. **Preciso “ensinar” o letramento? Não basta ensinar a ler e a escrever?** – São Paulo: Rever, 2005.

_____, Ângela. **Aspectos Cognitivos da Leitura.** – 8ª ed. – Campinas, SP: Pontes, 2002a.

_____, Ângela. **Oficina de leitura: Teoria e Prática.** – 9ª ed. – Campinas, SP: Pontes, 2002b.

KOCH, Ingedore Villaça; ELIAS, Vanda Maria. **Ler e compreender: os sentidos do texto.** 3ª ed., 7ª reimpressão. – São Paulo: Contexto, 2012.

LEAL, Telma Ferraz; ALBUQUERQUE, Eliana Borges Correia; MORAIS, Artur Gomes. **Letramento e Alfabetização: pensando a prática pedagógica.** In: BRASIL, Ministério da Educação. **Ensino Fundamental de nove anos: orientações para a inclusão de crianças de seis anos de idade.** Brasília: FNDE, Estação Gráfica, 2006, 135p.

_____, Telma Ferraz; MELO, Kátia Reis. Planejamento do ensino da leitura: a finalidade em primeiro lugar. In: BARBOSA, Maria Lúcia Ferreira de Figueiredo. SOUZA, Ivane Pedrosa. (orgs.). **Práticas de leitura no ensino fundamental**. – Belo Horizonte: Autêntica, 2006.

LUDKE, Menga; ANDRÉ, Marli E. D. A. **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas**. – São Paulo: EPU, 1986.

MAGALHÃES, Rosineide; MACHADO, Veruska Ribeiro. Leitura e interação no enquadre de protocolos verbais. In: BORTONI-RICARDO, Stella Maris (orgs.). et al. **Leitura e Mediação Pedagógica**. – São Paulo: Parábola, 2012.

MANGUEL, Aberto. **Uma história da leitura**. – São Paulo: Companhia das Letras, 1997. Tradução de: Pedro Maia Soares

MARCUSCHI, Luiz Antônio. **Produção Textual, análise de gêneros e compreensão**. – São Paulo: Parábola Editorial, 2008.

MARIA, Luiza de. **Leitura & colheita: livros, leitura e formação de leitores**. – Petrópolis, RJ: Vozes, 2002.

MARQUES, Cristina; BELLI, Roberto. **Cachinhos Dourados e os Três Ursos**. Histórias Encantadas. As Viagens de Gulliver e outras Histórias. Belli Studio. Rio de Janeiro: Brasileituras, s/d.

MARTINS, Maria Helena. **O que é leitura**. – 19ª ed. – São Paulo: Brasiliense, 1994. – (Coleção primeiros passos; 74)

MINAYO, Maria Cecília de Souza. Ciência, Técnica e Arte: O Desafio da Pesquisa Social. In: DESLANDES, Suely Ferreira; NETO, Otávio Cruz; GOMES, Romeu; MINAYO, Maria Cecília de Souza (organizadora). **Pesquisa social: teoria, método e criatividade**. – Petrópolis, RJ: Vozes, 1994.

MOURA, Ana Aparecida Vieira de; MARTINS, Luzineth Rodrigues. A mediação da Leitura: do projeto à sala de aula. In: BORTONI-RICARDO, Stella Maris (orgs.). et al. **Leitura e Mediação Pedagógica**. – São Paulo: Parábola, 2012.

O BOM Dinossauro. Direção: Peter Sohn. Produção: Denise Ream. EUA: Disney, Pixar. 2015. DVD.

ODGERS, Sally. **Na fazenda**. Sydney Austrália: Global Pty. Editado no Brasil. Passo Fundo, RS: Vizu. 2013.

OLIVEIRA, Zilma Ramos de. **Educação Infantil: fundamentos e métodos**. – São Paulo: Cortez, 2002. (Coleção Docência em Formação)

POUPART, Jean. A entrevista de tipo qualitativa: considerações epistemológicas, teóricas e metodológicas. In: POUPART, Jean et al. **A pesquisa qualitativa: Enfoques epistemológicos e metodológicos**. 3 ed., Petrópolis, RJ: Vozes, 2012.

ROJO, Roxane. **Letramentos múltiplos, escola e inclusão social**. São Paulo: Parábola: Editorial, 2009, p. 73-93.

SANTOS, Ana Maria Martins da Costa; SOUZA, Renata Junqueira de. **Andersen e as estratégias de leitura** – Campinas, SP: Mercado de Letras, 2011.

SILVA, Joice Ribeiro Machado da. **O ensino das estratégias de compreensão leitora: uma proposta com livros de literatura infantil**. 222f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Estadual Paulista – UNESP / Campus Presidente Prudente, Faculdade de Ciências e Tecnologia. Presidente Prudente, 2014.

SILVA, Fernanda Siqueira. **Estratégias de leitura nos anos iniciais do ensino fundamental I**. 169f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Goiás – UFG / Regional Catalão, Unidade Acadêmica Especial Educação. Catalão, 2016.

SOARES, Magda. **Alfabetização: a questão dos métodos**. – São Paulo: Contexto, 2016.

_____, Magda. **Letramento: um tema em três gêneros**. 2ª ed., 2ª reimpressão. – Belo Horizonte: Autêntica, 2000.

_____, Magda. A escolarização da leitura infantil e juvenil. In: MARTINS, Aracy Alves; BRANDÃO, Heliana Maria Brina; MACHADO, Maria Zélia Versiani. (orgs.). – **Escolarização da Leitura Literária**. – Belo Horizonte: Autêntica, 1999.

SOLÉ, Isabel. **Estratégias de leitura**. Trad. Claudia Schilling – 6ª ed. – Porto Alegre: Artmed, 1998.

SOUZA, Renata Junqueira de. et al. **Ler e compreender: estratégias de leitura**. – Campinas, SP: Mercado de Letras, 2010.

SOUZA, Silvana Ferreira de; CORRÊA, Hércules Tolêdo; VINHAL, Tatiane Portela. A leitura e a escrita na escola: uma experiência com o gênero fábulas. In: SOUZA, Renata Junqueira de; FEBA, Berta Lúcia Tagliari. (orgs.). **Leitura literária na escola: reflexões e propostas na perspectiva do letramento**. – Campinas, SP: Mercado de Letras, 2011.

SOUZA, Helen Danyane Soares Caetano de; SERAFIM, Mônica de Souza. A mediação da leitura na educação infantil: onde a leitura de mundo precede a das palavras. In: BORTONIRICARDO, Stella Maris (orgs.). et al. **Leitura e Mediação Pedagógica**. – São Paulo: Parábola, 2012.

STIVAL, Simone, **Educação Infantil: grupo 5: integrado por eixos; ilustrações** Águeda Horn. et al. – Curitiba: Positivo, 2012.

TEZANI, Thaís Cristina Rodrigues. **As interfaces da pesquisa etnográfica na educação**. 2004, p. 1-17. Disponível em: <http://www.periodicos.udex.br/index.php/linhas/article/viewFile/1237/1050>. Acesso em 01/02/2016.

TURA, Maria de L. R. A observação do cotidiano escolar. In: ZAGO, Nadir, CARVALHO, Marília Pinto de, VILELA, Rita Amélia Teixeira (orgs.). **Itinerários de pesquisa: perspectivas qualitativas em Sociologia da Educação**. Rio de Janeiro: DPA, 2003.

VEIGA, Ilma Passos Alencastro. Projeto político pedagógico da escola: uma construção coletiva. In: VEIGA, Ilma Passos Alencastro. (org.). **Projeto político pedagógico da escola: uma construção possível**. – 29ª ed. – Campinas, SP: Papirus, 2013. (Coleção Magistério: Formação e Trabalho Pedagógico.)

VIANA, Maysa Mamedio Martins. **Estratégias para a promoção da leitura na Educação Infantil**. 74f. Monografia (Graduação em Pedagogia) – Universidade Federal de Goiás – UFG / Regional Catalão, Unidade Acadêmica Especial Educação. Catalão, 2013.

ZIRALDO. **O bichinho que queria crescer**. Ilustrações do autor. 2. Ed. – Coleção Bichim. São Paulo: Melhoramentos, 2010.

_____. **Os dez amigos**. Ilustrações do autor. – São Paulo: Melhoramentos, 2008.

APÊNDICE

APÊNDICE I – Roteiro De Observação

NAS TRILHAS DO DITO E DO ESCRITO: práticas de ensino de leitura da Educação Infantil em Catalão – GO

Responsável pela pesquisa: Maysa Mamedio Martins Viana.

Pesquisadores: Maysa Mamedio Martins Viana

Selma Martines Peres (orientadora)

Universidade Federal de Goiás – Regional Catalão – UFG/RC

Programa de Pós-graduação em Educação - PPGEDUC

QUESTÕES NORTEADORAS DURANTE AS OBSERVAÇÕES

MEIO FÍSICO

Características da arquitetura da escola (condições físicas da instituição):

Há muros em torno da escola?

Local da comunidade em que se encontra a escola:

Espaço físico da instituição é proporcional ao número de alunos?

Temperatura, luminosidade e ventilação das salas de aula, dentre outros ambientes:

Disposição das mesas e cadeiras nas salas de aula:

Aspectos referentes à decoração da escola em seus vários ambientes:

Condições dos objetivos e mobiliários da escola:

Situações físicas e higiênicas dos sanitários:

Disponibilidade bem como utilização de equipamentos eletrônicos (computadores, audiovisuais);

Presença de materiais escritos, imagens, figuras, símbolos no contexto escolar:

Formas de utilização destes materiais, do item anterior, nos variados ambientes escolares:

Situações que demonstram ser a escola um ambiente de leitura (leitura de livros, leitura de imagens, figuras, símbolos, leitura de mundo):

AMBIENTE DE APRENDIZAGEM

O modo como a sala de aula é organizada e decorada:

O espaço da sala de aula é favorável ao desenvolvimento das atividades? Há boas condições (luminosidade, ventilação, dentre outros)?

As mesas e carteiras da sala de aula tem sempre a mesma disposição, ou são mudadas?

Presença e disponibilidade de livros, entre outros materiais, ou situações em que se possa realizar leitura:

Como o professor aborda a proposta de atividade de leitura?

Como são desenvolvidas as práticas de ensino da leitura?

A partir de qual material o professor desenvolve suas práticas de ensino da leitura?

Como os alunos reagem mediante as atividades de leitura?

O professor utiliza estratégias de compreensão leitora para o desenvolvimento da leitura?

Se sim, em que momentos o professor trabalha as estratégias de leitura?

O professor faz referência a importância e o papel social da leitura para os seus alunos?

REGISTRO DE INFORMAÇÕES RECOLHIDAS JUNTO A DOCUMENTOS E ARQUIVOS ESCOLARES

Recolher a partir de documentos e informações interna:

- ✓ Estrutura física da escola, área construída, área sem construção (m²);
- ✓ Quantidade de crianças matriculadas por turno e por sala;
- ✓ População que atende (faixa etária dos alunos e série que abrange);
- ✓ Formação dos professores (área de formação)
- ✓ Dentre outras informações que, a partir da entrada e contato com o campo, possam ser importantes quanto a temática pesquisada.

APÊNDICE II - Roteiro De Entrevista

NAS TRILHAS DO DITO E DO ESCRITO: práticas de ensino de leitura da Educação Infantil em Catalão – GO

Responsável pela pesquisa: Maysa Mamedio Martins Viana.

Pesquisadores: Maysa Mamedio Martins Viana

Selma Martines Peres (orientadora)

Universidade Federal de Goiás – Regional Catalão – UFG/RC

Programa de Pós-graduação em Educação - PPGEDUC

QUESTÕES NORTEADORAS DURANTE AS ENTREVISTAS

Nome:

Idade:

Formação:

Instituição formativa:

Ano de formação:

Tempo de atuação na educação:

Tempo de atuação na educação infantil:

1. Qual atividade que mais desperta o interesse de seus alunos?
2. Você trabalha atividades de leitura com seus alunos? Quais?
3. Qual a frequência das aulas voltadas para a promoção da leitura?
4. Durante as atividades relacionadas à leitura, você consegue perceber o interesse do alunos?
Comente.
5. Quando trabalha atividades de leitura com seus alunos, quais tipos de texto você costuma ler para eles?

6. Como são as aulas que você propõe atividades de leitura? Você costuma apresentar o texto para os seus alunos antes da leitura? Como se dá esse processo?
7. E durante a leitura os alunos participam? De que forma? Você estimula a participação deles?
8. Após a leitura, como você percebe se os alunos compreenderam? Há algum tipo de pergunta que você faz para eles com intuito de verificar se eles compreenderam?
9. Você planeja as atividades relacionadas ao ensino da leitura? Busca apoio em algum tipo de material para planejar essas atividades?
10. Como você percebe o papel da leitura para o seu aluno?
11. Tem alguma coisa que você gostaria de falar sobre a leitura que não perguntei? Algo que você considere importante.

ANEXO

ANEXO I – Planos de Aula da Professora Regina (Instituição I)

10-03-2017

Cultura Oral e Escrita

Cabeçalho no quadro, com o dia, mês e ano, destacando o “Ajudante do dia”, evidenciando as vogais e as consoantes presentes neste nome;

Distribuição dos crachás chamando cada criança pelo nome, destacando a letra inicial.

Atividade Impressa: “Treinando as Vogais”.

Relações Matemáticas

Fazer a “chamadinha” e a contagem de quantos somos juntamente com a escrita do numeral.

Se tem mais meninos ou meninas.

Apresentação do calendário, quantas semanas, quantos dias, que dia é hoje da semana, do mês e do ano.

Identidade Autonomia

Atividade Complementar – Poema “O nome da Gente”.

Corpo e Movimento

Brincadeira “Morto/Vivo”.

16-03-2017

Cultura Oral e Escrita

Cabeçalho no quadro, com o dia, mês e ano, destacando o “Ajudante do dia”, evidenciando as vogais e as consoantes presentes neste nome;

Distribuição dos crachás chamando cada criança pelo nome, destacando a letra inicial.

Atividade Impressa: “Treinando as Vogais”.

Relações Matemáticas

Fazer a “chamadinha” e a contagem de quantos somos juntamente com a escrita do numeral.

Se tem mais meninos ou meninas.

Apresentação do calendário, quantas semanas, quantos dias, que dia é hoje da semana, do mês e do ano.

Ling. Arte

Atividade Complementar – Caracol das Vogais.

22-03-2017**Cultura Oral e Escrita**

Cabeçalho no quadro, com o dia, mês e ano, destacando o “Ajudante do dia”, evidenciando as vogais e as consoantes presentes neste nome;

Distribuição dos crachás chamando cada criança pelo nome, destacando a letra inicial.

Atividade Impressa: “Treinando as Vogais”.

Relações Matemáticas

Fazer a “chamadinha” e a contagem de quantos somos juntamente com a escrita do numeral.

Se tem mais meninos ou meninas.

Apresentação do calendário, quantas semanas, quantos dias, que dia é hoje da semana, do mês e do ano.

Atividade do Livro Positivo páginas 18 e 19 – Função e importância dos documentos.

23-03-2017**Cultura Oral e Escrita**

Cabeçalho no quadro, com o dia, mês e ano, destacando o “Ajudante do dia”, evidenciando as vogais e as consoantes presentes neste nome;

Distribuição dos crachás chamando cada criança pelo nome, destacando a letra inicial.

Atividade Impressa: “Treinando as Vogais”.

Relações Matemáticas

Fazer a “chamadinha” e a contagem de quantos somos juntamente com a escrita do numeral.

Se tem mais meninos ou meninas.

Apresentação do calendário, quantas semanas, quantos dias, que dia é hoje da semana, do mês e do ano.

Atividade Complementar – Calendário: Primeiro e último dia do mês. Traçado dos números.

Corpo e Movimento

Brincadeira “A Dança da Cadeira”.

24-03-2017

Cultura Oral e Escrita

Cabeçalho no quadro, com o dia, mês e ano, destacando o “Ajudante do dia”, evidenciando as vogais e as consoantes presentes neste nome;

Distribuição dos crachás chamando cada criança pelo nome, destacando a letra inicial.

Atividade Impressa: “Treinando as Vogais”.

Relações Matemáticas

Fazer a “chamadinha” e a contagem de quantos somos juntamente com a escrita do numeral.

Se tem mais meninos ou meninas.

Apresentação do calendário, quantas semanas, quantos dias, que dia é hoje da semana, do mês e do ano.

Natureza e Cultura

Atividade do livro Positivo – página 20 – Função de um arquivo e arquivista

Visita a secretaria para olhar os arquivos, entrevista com a secretária para saber o que guardar nos arquivos.

ANEXO II – Planos de Aula da Professora Bibiana (Instituição II)

04-04-2017

Rotina: Receber e acomodar as crianças em seus lugares. Relembrar a aula passada. Falar sobre os aniversários, como são divertidos.

Relações Matemáticas + Identidade, Autonomia e Intimidade

Atividades: Realizar a atividade do livro página 14. Explorar bastante a atividade, os números, o calendário, os dias da semana e do mês. Quantos meses tem o ano e quantas semanas tem um mês.

Recreio

Relações Matemáticas + Identidade, Autonomia e Intimidade

Atividades: Realizar a atividade do livro página 15. Dando continuidade à atividade feita anteriormente, explorar as datas dos aniversários.

Finalizando: Organizar o material individual e a sala de aula. Pedir a cada criança que escreva seu nome na lousa.

05-04-2017

Rotina: Receber e acomodar as crianças em seus lugares. Relembrar a aula passada. Falar sobre os aniversários, como são divertidos.

Cultura Ora e Escrita + Identidade, Autonomia e Intimidade

Atividades: Desenvolver a atividade do livro página 16. Como a atividade exige o manuseio de revistas e tesouras, explorar a coordenação motora e o reconhecimento das letras.

Recreio

Relações Matemáticas + Identidade, Autonomia e Intimidade

Atividades: Realizar a atividade de registro sobre os aniversários, principalmente a idade de cada criança.

Finalizando: Organizar o material individual e a sala de aula. Aguardar a chegada dos pais ouvindo uma história literária.

06-04-2017

Rotina: Receber e acomodar as criança, acomodá-las e acalmá-las, lembrando a aula anterior e descobrindo que dia do mês e da semana é hoje.

Relações Matemáticas + Cultura Oral e Escrita + Identidade, Autonomia e Intimidade

Atividade: Realizar a atividade do livro página 17. A atividade envolve a escrita e também os números. Explorar os diferentes nomes, incentivar as crianças a dizerem os nomes que não são os dos colegas.

Recreio

Relações Matemáticas

Atividade: Realizar a atividade de Registro sobre objetos iguais e objetos com tamanhos progressivos. Explorar a coordenação motora das crianças pedindo para serem cuidadosas no traçado.

Finalizando: Organizar o material individual e também a sala. Assistir um filme infantil enquanto aguardamos a chegada dos pais.

10-04-2017

Natureza e Cultura: Diversidade

Rotina: Acolher as crianças e acomodá-las em seus lugares. Para dar início à rotina da aula, começar com a leitura do livro “O Bichinho que queria crescer”, de Ziraldo.

Relações Matemáticas

Atividade: Realizar a atividade sobre o número dois. Explorar a representação dos numerais com os dedos das mãos.

Recreio

Identidade, Autonomia e Intimidade

Atividade: Realizar a atividade do livro página 18. Explorar a importância dos documentos.

Linguagem e Artes (Artes Visuais, Música, Teatro e Dança)

Finalizando: Após organizar o material individual e também a sala, cantar músicas infantis com as crianças.

11-04-2017

Cultura Oral e Escrita

Rotina: Acolher as crianças e acomodá-las em seus lugares. Iniciar a aula recontando a história do livro lida no dia anterior. Explorar o reconto pelas crianças.

Cultura Oral e Escrita

Atividade: Realizar a atividade de registro sobre a letra “A”. Buscar palavras que iniciem com esta vogal.

Recreio**Identidade, Autonomia e Intimidade**

Atividade: Realizar a atividade do livro página 19. Retomar a importância dos documentos e o que devemos fazer quando os perdemos.

Corpo e Movimento

Finalizando: Após organizar os materiais individuais e também a sala de aula, explorar com as crianças os sons que podemos produzir com o nosso corpo, como bater as mãos, estalar os dedos, etc.

ANEXO III – Planos de Aula da Professora Ana (Instituição III)

26-04-2017

- **Acolhida:** Oração; Músicas: “A casinha da vovó cercadinha de cipó”; “Quem mora na casa torta”; “Era uma casa muito engraçada”.
- Parlenda com a letra “C”.
- Explorar a letra “C”.
- Pedir às crianças que procurem em revistas palavras que comecem com a letra “C” e colar no caderno de artes. Na oportunidade pedir que cada um encontre cinco palavras com a letra “C”, assim podemos relembrar o numeral 5 também.
- **Lanche / Recreio**
- **Atividade de registro**
- **Despedida**

02-05-2017

- **Acolhida:** Oração; Músicas
- Falar com as crianças sobre o dia do trabalho. Perguntar o que cada um pensa e gostaria de ser quando crescer. Valorizar cada profissão. Fazer com eles um jogo da memória das profissões (material impresso), colar na cartolina e recortar, deixar que eles brinquem juntos.
- Cópia das palavras – Escrever no quadro e incentivar as crianças a fazerem cópia das seguintes palavras: água, Emília, índio, ovelha, uva.
- **Lanche / Recreio**
- Finalizar a cópia das palavras: borboleta, casa, dedo.
- **Despedida**

03-05-2017

- **Acolhida:** Oração; Músicas
- Trabalhar a lateralidade das crianças. No caderno e artes, pedir que desenhem as duas mãos (direita e esquerda).
- Levar as crianças para o pátio e fazer brincadeiras que desenvolvam a lateralidade delas. Ex.: “Estátua”.
- **Lanche / Recreio**
- **Brincadeiras:**

“Tempestade” (Desenhar círculos no chão. O número de círculos deve ser um a menos que o total de participantes. Todos devem ficar dentro dos círculos, com exceção de um integrante. O integrante do centro deve dizer – DIREITA – todos devem dar um passo para a direita, trocando assim de lugar. – ESQUERDA – todos devem dar um passo para a esquerda. Quando o integrante do centro disser – TEMPESTADE – todos devem trocar de lugar, ficando um de fora.

“Amarelinha”

- **Atividade de registro:** Atividade de lateralidade

- **Despedida**

04-05-2017

- **Acolhida:** Oração; Músicas

- Falar sobre a importância de escovar os dentes. Comentar sobre os alimentos que fazem mal à saúde dos dentinhos. Mostrar a eles como se usa o fio dental e a pasta de dentes

- **Atividade de registro:** Atividade Dentes

- Revisão dos números 1 a 5. Através das atividades de registro, revisar com eles os numerais.

- **Lanche / Recreio**

- **Despedida**

05-05-2017

- **Acolhida:** Oração; Músicas

- **Filme:** (sugestão) Procurando Dory

- **Lanche**

- **Hora do brinquedo**

- **Despedida**