

Ilsa do Carmo Vieira Goulart
Maria das Dores Soares Maziero
Sílvia Aparecida Santos de Carvalho
(Organizadoras)

LEITURA, ESCRITA E ALFABETIZAÇÃO

a pluralidade das práticas

CONSELHO EDITORIAL - EDIÇÕES LEITURA CRÍTICA

Ezequiel Theodoro da Silva (Coordenador), Universidade Estadual de Campinas.
Carlos Humberto Alves Corrêa, Universidade Federal do Amazonas. Carolina Cuesta,
Universidade Nacional de La Plata - Argentina. Juan Daniel Ramirez Garrido, Universidade
Pablo de Olavide - Espanha. Regina Zilberman, Universidade Federal do Rio Grande do
Sul. Rodney Zorzo Eloy, Universidade Paulista. Rubens Queiroz de Almeida, Centro de
Computação da Unicamp.

Ilsa do Carmo Vieira Goulart
Maria das Dores Soares Maziero
Sílvia Aparecida Santos de Carvalho
(Organizadoras)

LEITURA, ESCRITA E ALFABETIZAÇÃO:
a pluralidade das práticas

Elaboração da ficha catalográfica

Gildenir Carolino Santos
(Bibliotecário)

Tiragem

E-book (PDF)

Editoração e acabamento

Edições Leitura Crítica
Rua Carlos Guimarães, 150 - Cambuí.
13024-200 Campinas – SP
E-mail: silvasilva1948@gmail.com

Catálogo na Publicação (CIP) elaborada por
Gildenir Carolino Santos – CRB-8ª/5447

L537 Leitura, escrita e alfabetização: a pluralidade das práticas / organizadores: Ilsa do Carmo Vieira Goulart, Maria das Dores Soares Maziero, Silvia Aparecida Santos de Carvalho. -- Campinas, SP: Edições Leitura Crítica, 2017.
177 p.

ISBN: 978-85-64440-48-7

1. Leitura. 2. Escrita. 3. Alfabetização. I. Goulart, Ilsa do Carmo Vieira (org.). II. Maziero, Maria das Dores Soares (org.). III. Carvalho, Silvia Aparecida Santos de (org.).

17-002

20ª CDD – 372.41

Impresso no Brasil
1ª edição – 2017
ISBN: 978-85-64440-48-7

Depósito legal na Biblioteca Nacional conforme Decreto n.º 1.825 de 20 de dezembro de 1907. Todos os direitos para a língua portuguesa reservados para o autor. Nenhuma parte da publicação poderá ser reproduzida ou transmitida de qualquer modo ou por qualquer meio, seja eletrônico, mecânico, de fotocópia, de gravação, ou outros, sem prévia autorização por escrito do Autor. O código penal brasileiro determina, no artigo 184: "Dos crimes contra a propriedade intelectual: violação do direito autoral – art. 184; Violar direito autoral: pena – detenção de três meses a um ano, ou multa. 1º Se a violação consistir na reprodução por qualquer meio da obra intelectual, no todo ou em parte para fins de comércio, sem autorização expressa do autor ou de quem o represente, ou consistir na reprodução de fonograma ou videograma, sem autorização do produtor ou de quem o represente: pena – reclusão de um a quatro anos e multa. Todos os direitos reservados e protegidos por lei.

Proibida a reprodução total ou parcial da obra de acordo com a Lei 9.610/98.

DIREITOS RESERVADOS PARA LÍNGUA PORTUGUESA: Edições Leitura Crítica
www.lercritica.com
Fone: (19) 98114-8940 - Campinas, SP - Brasil
E-mail: silvasilva1948@gmail.com

Sumário

Apresentação	
Leitura, escrita, alfabetização e a pluralidade das práticas.....	7
<i>Ilsa do Carmo Vieira Goulart, Maria das Dores Soares Maziero, Silvia Aparecida Santos de Carvalho</i>	
Por que refletir sobre as práticas cotidianas de leitura e escrita, na escola e/ou fora dela?.....	11
<i>Ilsa do Carmo Vieira Goulart</i>	
O processo de alfabetização na perspectiva inclusiva: recursos e estratégias na escola para todos.....	23
<i>Juliano Guerra Rocha, Meiriene Cavalcante Barbosa</i>	
Práticas de escrita na alfabetização	39
<i>Mariana Bortolazzo</i>	
Práticas de aquisição da escrita na representação gráfica de vogais nasais..	58
<i>Raquel Márcia Fontes Martin, Marciano Renato Ribeiro</i>	
Práticas de ensino de leitura e escrita e a política educacional implementada na gestão da Prefeitura de São Paulo - 1989-1992.....	79
<i>Silvia Aparecida Santos de Carvalho</i>	
Práticas de leitura: papel da formação continuada e seus impactos na alfabetização.....	96
<i>Ana Lúcia Guedes-Pinto</i>	

O que nos ensinam alunos e professores sobre práticas de leitura em bibliotecas escolares?.....	106
<i>Cláudia de Oliveira Daibello, Cláudia Beatriz de Castro Nascimento Ometto</i>	
O leitor e a leitura literária: do projeto à fruição	122
<i>Dalva de Souza Lobo, Ilsa do Carmo Vieira Goulart</i>	
Práticas de leitura da Literatura Infantil	138
<i>Andrea Rodrigues Dalcin</i>	
A centralidade da cultura para o estudo das práticas de leitura: episódios que inspiram um pensar	156
<i>Norma Sandra de Almeida Ferreira, Lilian Lopes Martin da Silva, Maria das Dores Soares Maziero</i>	
Sobre os autores.....	172

Apresentação

Leitura, escrita, alfabetização e a pluralidade das práticas

Mas, se os homens são seres do que fazer é exatamente porque seu fazer é ação e reflexão. É práxis. É transformação do mundo. E, na razão mesma em que fazer é práxis, todo fazer do que fazer tem que ser uma teoria que necessariamente o ilumine.

*O que fazer é teoria e prática.
É reflexão e ação.
(Paulo Freire)¹*

Tomando como referência a centralidade das discussões sobre o trabalho docente e as práticas escolares, este livro assume por objetivo aproximar diferentes textos produzidos por pesquisadores de campos ligados à leitura, escrita e alfabetização, a partir de uma reflexão temática que tecerá uma rede de diálogos em que se procura destacar ideias constituídas a partir de perspectivas teóricas que orientam uma reflexão sobre o cotidiano das práticas escolares relacionadas às questões da escrita e da leitura, considerando a pluralidade e a complexidade destes campos.

Desde a criação e instalação das escolas graduadas no final do século XIX e primeiras décadas do XX, buscando atender aos anseios de formação de cidadãos dentro do ideário iluminista defendido pelos republicanos, discussões a respeito de métodos e práticas que melhor preparem as crianças para o domínio da leitura e da escrita vêm sendo levantadas, conforme já demonstrado por diversos estudos acadêmicos. Contemporaneamente, à preocupação com as questões ligadas à escrita, à leitura e ao próprio processo de alfabetização, somam-se outras referentes à formação literária do leitor, à formação dos

¹ FREIRE, Paulo. *Pedagogia do oprimido*. São Paulo: Paz e Terra, 1987, p. 121.

professores alfabetizadores e, também, à formação mais ampla e geral dos leitores, processo que agora sabemos não se restringir apenas ao âmbito das ações da escola.

Assim, os artigos que compõem esta obra se voltam para a reflexão sobre alguns dos fatores que permeiam as práticas escolares no campo da leitura e da escrita, buscando analisar as implicações sociais, culturais e político-pedagógicas que afetam a escola e todos que a ela estão ligados, uma vez que as práticas não são neutras, mas sofrem a influência destes e de outros fatores.

Nesta direção, a obra conta com um artigo de abertura, em que a autora Ilsa do Carmo Vieira Goulart, com o texto “Por que refletir sobre as práticas cotidianas de leitura e escrita, na escola e/ou fora dela?”, procura reunir, destacar e refletir sobre como a prática cotidiana é posta em discussão. Os demais artigos podem ser agrupados pela temática que abordam em dois conjuntos: os que se voltam para o processo de alfabetização e os que abordam a formação de professores; os que tratam da leitura do texto literário e a leitura para além das práticas escolares.

No primeiro grupo temos cinco artigos que vão explorar o tema das práticas na alfabetização. No primeiro deles, Juliano Guerra Rocha e Meirieni Cavalcante Barbosa escrevem sobre “O processo de alfabetização na perspectiva inclusiva: recursos e estratégias na escola para todos”, em que propõem uma provocação instigante a respeito da questão da alfabetização no contexto da escola para todos, a fim de suscitar novas práticas e novas investigações, a partir da discussão de que a escola deve ser um lugar onde caibam todos os sujeitos, evitando que a alfabetização seja vista apenas como uma etapa em que se dá ênfase aos aspectos estruturais da língua, e não como um processo social e cultural mais amplo, que se desenvolve em uma dimensão também política.

No segundo artigo do grupo, “Práticas de escrita na alfabetização”, Mariana Bortolazzo expõe resultados iniciais de sua pesquisa de doutorado, nesse caso específico o levantamento de práticas de escrita propostas e realizadas pela professora de uma turma de alfabetização – com base na análise de materiais didáticos coletados e materiais de aluno, em contraponto com os diálogos travados com a professora.

O terceiro artigo, “Práticas de aquisição da escrita na representação gráfica de vogais nasais”, de Raquel Márcia Fontes Martins e Marciano Renato Ribeiro, é um estudo que trata de práticas de aquisição da escrita que interferem na alfabetização, focalizando fenômenos de fala, em específico a representação

gráfica de vogais nasais, através da análise da produção escrita de alunos com idades entre 6 e 8 anos de idade, cursando os 1º, 2º e 3º anos do Ensino Fundamental de uma escola pública da cidade de Bom Sucesso, Minas Gerais (MG).

Já Silvia Aparecida Santos de Carvalho, em “Práticas de ensino de leitura e escrita e a política educacional implementada na gestão da Prefeitura de São Paulo - 1989-1992”, aborda a questão do ensino de leitura e escrita numa política educacional implementada nos dois primeiros anos do governo de Luiza Erundina de Souza como prefeita da cidade de São Paulo, período em que Paulo Reglus Neves Freire, o Professor Paulo Freire, foi o Secretário Municipal de Educação, apresentando o debate travado em torno de diferentes concepções de ensino de leitura e de escrita; portanto, de diferentes concepções de alfabetização.

Ainda no campo da alfabetização, mas desta feita com o olhar voltado para os professores, Ana Lúcia Guedes-Pinto escreve “Práticas de leitura: papel na formação continuada e seus impactos na alfabetização”, em que aborda aspectos da formação continuada de professores alfabetizadores, a partir de sua experiência à frente do PNAIC da UNICAMP no estado de São Paulo, entre os anos de 2013 e 2014.

Outro conjunto de quatro artigos discute a prática da leitura literária em espaços escolares. O primeiro deles, “O que nos ensinam alunos e professores sobre práticas de leitura em bibliotecas escolares?”, de Cláudia de Oliveira Daibello e Cláudia Beatriz de Castro Nascimento Ometto, socializa reflexões a respeito dos enunciados e práticas dos professores em relação aos livros de literatura infantil, a fim de compreender como estes repercutem no modo como as crianças entendem a leitura e se relacionam com o objeto livro. O estudo é parte de uma pesquisa mais ampla, realizada em uma escola da rede municipal de Santa Bárbara d’Oeste, SP.

Explorando ainda a temática da leitura de literatura, Ilsa do Carmo Vieira Goulart e Dalva de Souza Lobo, em “O leitor e a leitura literária: do projeto à fruição”, tomam por base os cursos de formação docente em práticas de leitura literária desenvolvidos pelo Núcleo de Estudos em Linguagens, Leitura e Escrita (NELLE/UFLA), direcionados à análise dos projetos de leitura literária desenvolvidos na rede municipal de ensino de uma cidade do Sul de Minas, propondo uma reflexão sobre as ações ou preocupações docentes que movem a elaboração dos projetos de leitura, especialmente durante o processo de alfabetização.

Fechando os trabalhos deste grupo temático, temos o artigo de Andréa Dalcin, “Práticas de leitura da literatura infantil”, no qual são expostos os

resultados iniciais de pesquisa realizada com cinco professoras do ensino fundamental (1º ao 5º ano), em duas escolas localizadas no município de Cajamar, SP, em busca das práticas de leitura da literatura infantil desenvolvidas nestes espaços.

No artigo que encerra a obra, Norma Sandra de Almeida Ferreira, Lilian Lopes Martin da Silva, Maria das Dores Soares Maziero escrevem sobre práticas de leitura na escola e na vida cotidiana em “A centralidade da cultura para o estudo das práticas de leitura: episódios que inspiram um pensar”, defendendo a participação da cultura no ensino da leitura, buscando aproximações, associações, comparações e articulações entre práticas de leitura e de escrita experienciadas culturalmente, para pensar que essas práticas podem adquirir diferentes significados, dependendo do contexto sociocultural em que são realizadas e de cada situação singular que as põe em circulação.

A obra convida à reflexão crítica e à dialogicidade do fazer docente, num mergulho entre os meandros do contexto das práticas de leitura e escrita, o que exige definição, segundo Freire (1996)², posicionamento, decisão, rupturas, escolhas, autonomia e autenticidade – como aliás exige o próprio exercício da docência e da cidadania...

*Ilsa do Carmo Vieira Goulart,
Maria das Dores Soares Maziero,
Silvia Aparecida Santos de Carvalho.
Organizadoras, novembro de 2017.*

2 FREIRE, Paulo. *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

Por que refletir sobre as práticas cotidianas de leitura e escrita, na escola e/ou fora dela?

Ilsa do Carmo Vieira Goulart

Refletir sobre as práticas docentes ligadas ao campo da leitura e da escrita, considerando-se primeiramente a pluralidade e a complexidade destes campos, é refletir sobre uma determinada maneira de fazer, sobre o uso que se faz de um conhecimento, é contextualizá-las no tempo e no espaço.

Assim, partindo das concepções de autores como Burke, Chartier, Charlot, Certeau, Ginzburg, Hebrard, Ezpeleta e Rockwell, procurar-se-á aqui, à guisa de introdução, reunir, destacar e refletir sobre como a prática cotidiana é posta em discussão.

Compreendendo as práticas a partir da perspectiva teórica da história cultural

Trazer para discussão o cotidiano das práticas possibilita a emersão de alguns questionamentos: qual abordagem teórica propicia sua compreensão e seu desenvolvimento investigativo?

Apresentar e descrever o que é história cultural ou o que os historiadores culturais fazem torna-se um dos objetivos centrais nos escritos de Peter Burke (2005). Uma apresentação que aparece vinculada a uma procura combinatória entre duas abordagens distintas e complementares, uma interna e outra externa.

A primeira trata dos interesses de estudo da disciplina, na qual o historiador cultural procura estudar “as artes do passado que outros historiadores não conseguem alcançar” (BURKE, 2005, p. 8).

A outra, externa, relaciona o que os historiadores culturais fazem ao seu tempo. Marcada por um momento denominado de “virada cultural”, a história cultural encontra-se em ascensão em diferentes disciplinas que elegem como investimento investigativo os “estudos culturais”. Mas o que é história cultural? Como responder a uma pergunta que já foi formulada, segundo o autor, há mais de um século, e que ainda anseia por respostas?

Burke (2005) esclarece que uma das possibilidades para se desfazer a emblemática definição de história cultural está em deslocar a atenção dos objetos para os métodos de estudo. Alguns autores desenvolvem seus trabalhos na procura de um significado para o objeto, enquanto outros focalizam a prática e as representações.

Um campo comum aos historiadores culturais destaca-se pela preocupação com o simbólico e suas interpretações. Segundo Burke (2005), os símbolos, de modo consciente ou não, podem ser encontrados em todos os lugares, da arte à vida cotidiana, voltados à exploração e descrição de aspectos que indiquem que as diferentes tradições culturais estão em um processo de constante transformação e adaptação a novas circunstâncias.

A história cultural não é uma descoberta ou invenção nova - ela já era praticada na Alemanha há mais de 200 anos. No século XIX, o termo *Culture*, ou *Kultur*, já era empregado com frequência na Alemanha e na Inglaterra. De acordo com Burke, a história cultural pode ser dividida em quatro fases: a) a fase clássica, que vai de um período entre 1800 a 1950 e que poderia ser denominado “clássico” por ter como temática de estudo investigativo os grandes clássicos da literatura, arte, filosofia, ciência, etc.; b) a história social da arte, a partir de 1930, que tem como destaque a obra de Norbert Elias, *O processo civilizador*; c) a descoberta da história da cultura popular, em 1960, quando esta cultura popular deixa de ser estudada apenas por amantes da antiguidade, atraindo os olhares de grupos de historiadores acadêmicos; e d) a nova história cultural, do final de 1980, conhecida como a NHC, marcada pela preocupação com a teoria. Esta fase destaca-se pelos estudos dos teóricos Mikhail Bakhtin, Norbert Elias, Michel Foucault e Pierre Bourdieu. Cada teórico deixa suas contribuições para a consolidação da perspectiva teórica da história cultural e, juntos, possibilitaram aos historiadores culturais a preocupação com dois aspectos característicos da NHC: as representações e as práticas.

As práticas, que nesta obra assumem a centralidade da discussão, são um dos paradigmas da NHC, pois tornam possível a exploração de estudos

em diferentes campos, como a história das práticas religiosas, história da fala, e mesmo em campos como a história dos esportes que, até então, eram estudados por amadores. Há, também, uma guinada em direção à história das práticas cotidianas, com a preocupação de investigar os significados atribuídos às atividades comuns.

Roger Chartier (2009), assim como Burke, explora a historicidade que envolve e antecede a consolidação da história cultural a partir de uma compreensão do que se entende por “história”. Este autor tece toda uma reflexão a respeito da história, vista apenas como um relato ou uma escritura, a partir de um questionamento entre o passado, a sua representação e as construções de narrativas que se propõem a ocupar o lugar desse passado. Tal questionamento resultará na possível “crise da história” nos anos de 1980 e 1990, pondo em dúvida a disciplina “história, em relação à veracidade e à credibilidade da escrita imaginativa como conhecimento legítimo” (CHARTIER, 2009, p.20).

A conclusão a que chega o autor é que é possível reconhecer a dimensão retórica ou narrativa da escritura da história, sem negar-lhe sua condição de conhecimento legítimo, construído a partir de registros e documentos. Uma ideia inspiradora para vários trabalhos posteriores, como os de Ginzburg, Appleby, Hunt, Jacob e Certeau, por exemplo.

Para Chartier, a história como escritura possui uma tríplice função: convocar o passado, mostrar as competências do historiador e convencer o leitor. Ao fazer uso da definição de Certeau (1975) de que história é um discurso que produz enunciados científicos, o que permite a “produção de objetos determinados”, dirá que tal produção remete à construção do objeto histórico pelo historiador (recorte e processamento das fontes, mobilização de técnicas de análise específicas, construção de hipótese, procedimentos de verificação).

Chartier discute, ainda, a relação ou a articulação entre o discurso e as práticas; para pensar sobre essa questão, destaca a forma do “giro linguístico”, que se baseia em duas ideias fundamentais: uma de que a língua é um sistema de signos, cujas relações produzem significados múltiplos e instáveis, e a outra de que a realidade não objetiva é externa ao discurso, mas é sempre construída de/na linguagem. Toda prática se situa e se constitui, portanto, na ordem do discurso.

Para o autor, o objeto principal de uma história que se propõe a conhecer a forma pela qual os sujeitos dão sentido às práticas e a seus enunciados se

encontra na tensão entre a capacidade inventiva dos indivíduos (ou comunidades) e a restrição e a limitação das posições de dominação do que se pode dizer, pensar e fazer. É nesse contexto que Chartier apresenta o conceito de “representação”, que se torna uma ideia determinante da nova história cultural, permitindo vincular as posições e as relações sociais à maneira como os indivíduos ou grupos se percebem e percebem o que os envolve.

Chartier mostra que as representações não ocupam um *status* entre ser ou não ser imagens verdadeiras ou falsas de uma realidade externa, mas possuem uma força própria que conduz à crença em uma dada realidade externa, a partir daquilo que se acredita que é. A representação pode ser vista como uma produção que rompe com a sociedade e se incorpora ao indivíduo.

Nesta direção, é possível destacar o quanto a perspectiva da história cultural tende a contribuir para a pesquisa em ciências sociais, oferecendo-lhe um suporte teórico e metodológico que subsidia, norteia e direciona diferentes pesquisas que priorizam em seus estudos as práticas culturais.

As práticas cotidianas como objeto de estudo

Toda a pesquisa desenvolvida por Certeau (1985) torna-se uma referência para as pesquisas em ciências sociais, não apenas por discorrer sobre as práticas, mas por construir uma teoria das práticas cotidianas. Certeau (1985), ao falar sobre sua teoria das práticas cotidianas em uma conferência intitulada “Teoria e método no estudo das práticas cotidianas”, defende que aproximar-se das práticas é aproximar-se da maneira de se pôr em prática um lugar, um rito, uma representação, ou melhor, é procurar compreender quais usos as pessoas fazem daquilo que lhes é imposto.

(...) chamamos de caça furtiva, ou seja, aquela atividade do caçador em floresta alheia. Ele caça a lebre ou os pássaros ilicitamente, isto é, em um lugar do qual não é o dono. Penso que a maioria das práticas do cotidiano são práticas de furtividade. Isto quer dizer que em um espaço que não nos pertence – a rua, o edifício, o lugar de trabalho – agimos sornateiramente, tentamos tirar vantagem, por meio de práticas muito sutis, muito disfarçadas, de um lugar do qual não somos proprietários (CERTEAU, 1985, p.5).

Considerar as práticas cotidianas como uma *furtividade*, como ações que buscam em lugares alheios algo que as constitua, que possa ser considerado próprio, possui, segundo Certeau (1985), um caráter de triplo aspecto: seu caráter estético, caráter ético e caráter polêmico. O caráter estético diz respeito

aos modos diversos e singulares de se usar um determinado objeto, coisa, linguagem, lugar. Esse modo de uso é caracterizado por uma expressividade que está relacionada ao estilo, que para Certeau (1985) é basicamente a maneira de se utilizar, de manejar, de produzir a partir de uma ordem linguística que nos é imposta.

O caráter ético caracteriza-se pela recusa a ser identificado à ordem imposta, é uma ação de abrir um espaço, que não é constituído sobre a realidade existente, mas sim sobre uma vontade de inventar, de criar algo. Na prática transformadora imposta, há sempre “uma vontade histórica de existir” (CERTEAU, 1985, p.8)

O terceiro aspecto, o caráter polêmico, está marcado por uma relação de forças: as práticas cotidianas se inserem como intervenções nas quais o mais fraco utiliza-se de forças existentes como maneira de se defender do mais forte.

A partir dessas considerações, pode-se pensar o espaço de uma sala de sala de aula como um lugar alheio, um local que não é do professor, que é um espaço público. O que ocorre ali são ações concretas, marcadas pela criação a partir do que é imposto – restrições de uso por compartilhar o mesmo local com outra turma diferente, a dimensão do espaço interno da sala, o local permitido para fixar materiais – para uma produção de material escrito que irá compor visualmente o ambiente.

Ginzburg (1989) oferece outra perspectiva de compreender as práticas, como um objeto de estudo, tomando indícios, até mesmo imperceptíveis, através da utilização do paradigma indiciário. O autor, no texto *Sinais*, procura descrever as raízes, ou melhor, a origem do paradigma indiciário na pesquisa em ciências sociais. Para tal reflexão, o autor utiliza-se da descrição e da análise de três figuras marcantes na história: Giovanni Morelli (historiador de arte), o personagem Sherlock Holmes, do autor Arthur Conan Doyle, e o psicanalista Freud, os quais procuraram nas pistas mais infinitesimais ou até insignificantes, captar a realidade dos fatos. As pistas aparecem com denominações distintas, como *sintomas*, no caso de Freud; *indícios*, para Sherlock Homes; e *signos pictóricos*, no caso de Morelli.

Ginzburg (1989) procura traçar a história desse método de análise, afirmando que o paradigma indiciário tem suas origens na antiguidade. A interpretação de indícios pode ter sua origem na prática de caçar, com a transmissão, de geração para geração, de um saber do tipo *venatório*, que com a capacidade de, a partir de dados quase negligenciáveis, reconstituir uma reali-

dade complexa, diretamente não experimental. Assim, “o caçador teria sido o primeiro a ‘narrar a história’ porque era o único capaz de ler, nas pistas mudas (se não imperceptíveis) deixadas pela presa, uma série coerente de eventos” (GINZBURG, 1989, p. 152).

Mais tarde, esse método passa a ser questionado por outro paradigma científico centrado na física galileana, na qual as disciplinas são qualitativas, tendo como objetivo casos, situações e documentos individuais. O emprego da Matemática e do método experimental, da quantificação e da repetição explica o porquê de a história não haver conseguido se tornar uma ciência galileana. A história se manteve uma ciência social irremediavelmente ligada ao concreto.

O autor destaca a Filologia como uma disciplina que se constitui a partir do paradigma indiciário. Descreve o quanto a literatura vai propiciando ao leitor a possibilidade de se apropriar de determinadas experiências com o imaginário, através do romance.

Ginzburg compara sua pesquisa aos fios usados na confecção de um tapete, e este tapete, para o autor, é o paradigma indiciário que pode ser denominado como venatório, divinatório, indiciário ou semiótico, que são adjetivos e não sinônimos, que remetem a um modelo epistemológico comum, articulado em disciplinas diferentes, mas conectadas pelo uso de métodos e termos chave.

Para o autor, ao paradigma indiciário não cabe uma sistematização e quantificação de conteúdos, com base em aprendizagens rigorosamente orientadas pelas ciências. Não se aprende o ofício de conhecedor ou de diagnosticador com a intenção de aplicação de práticas pré-existentes, ou pré-elaboradas, de modo que nesse conhecimento entre em ação elementos imponderáveis: faro, golpe de vista, intuição.

Ao assumir uma pesquisa que centraliza as práticas como objeto de estudo, o pesquisador se depara com a problemática das questões metodológicas, o como se orientar a partir das ações múltiplas, das circunstâncias inesperadas, as quais se tornam merecedoras de olhares mais criteriosos, valorizando elementos, ações, gestos e vestígios, por vezes insignificantes.

As relações entre pesquisa e prática cotidiana

Charlot (2002), ao escrever a respeito da formação de professores, explicita que o foco de suas pesquisas não se encontra na formação do professor, mas na relação com o saber, a qual está diretamente ligada à formação docente.

Ao trazer para discussão a relação entre teoria e prática, que, em decorrência de uma má interpretação, gera um constante embate entre as duas temáticas, Charlot (2002) esclarece que há um afastamento entre a pesquisa e a prática, por estarem estas constituídas de diferenças estruturais, e descreve esta perspectiva sob três aspectos diferenciadores.

O primeiro remete à reflexão sobre os propósitos constitutivos, de que o ensino é um ato global e contextualizado e a pesquisa ocupa-se apenas de partes, de alguns aspectos deste todo. O segundo conduz à ideia de área de atuação; a pesquisa propõe-se à análise do objeto, ela é analítica, suas ações são subscritas por metas, problematização, objetivos, processos metodológicos; o ensino, por sua vez, possui uma dimensão axiológica, uma dimensão política. Há uma diferença estrutural entre a pesquisa e a prática. O ensino procura realizar *o que deve ser* a prática cotidiana e, muitas vezes, a pesquisa quer mostrar *o que/ como deve ser* tal prática, o que a desvia de seu propósito inicial, que é analisar *o que é*, ou seja, à pesquisa compete a descrição do que é a prática cotidiana.

O terceiro aspecto diferenciador destaca a necessidade docente de atuação profissional, de ser professor, de ter que, a todo instante, tomar decisões, deparar-se com situações inusitadas em sala de aula e exigir ações e atitudes imediatas, impossíveis de serem submetidas à reflexão. A urgência de uma circunstância que demanda uma escolha e uma ação do professor, permeada por atos falhos, que muitas vezes não são os mais convenientes, o que não autoriza a pesquisa acadêmica; no entanto, a dizer ao professor o que deve fazer ou como deve proceder. O papel da pesquisa é traçar instrumentos para uma compreensão dos acontecimentos em sala de aula, é criar a inteligibilidade das ações.

Para Charlot, tratar a problemática entre teoria e prática é versar sobre problemas de diálogo entre duas teorias: uma referente à prática e outra ao desenvolvimento de pesquisas. A primeira está relacionada a um saber coletivo, historicamente criado pelos professores, que deve ser considerado. Há um saber criado a partir das práticas, que traz implícita uma teoria. A possibilidade de diálogo entre as duas está no distanciamento de um *teorismo ideológico*, de uma crença de que cada princípio ideológico, ora o discurso, ora a experiência, é assumido como verdade única, num reconhecimento e numa compreensão seja dos pressupostos que acompanham a prática docente, seja dos estudos a que se dedica o pesquisador.

Um olhar investigativo direcionado às práticas cotidianas escolares

Ao pesquisar sobre as práticas de longa duração em exercícios escritos e cadernos de alunos em diferentes tempos e lugares, Anne Marie Chartier (2007, p. 22) declara que através do material escrito por alunos de escola primária, secundária ou universitária, “é possível confrontar o ensino desejado com o aprendizado praticado, passar das teorias pedagógicas ou dos textos prescritivos à sua utilização”. Os cadernos tornam-se uma fonte fascinante e, ao mesmo tempo, enigmática, tendo muito a dizer aos pesquisadores, mesmo considerando-os de difícil legibilidade.

A pesquisa de Anne-Marie Chartier mostra que os materiais escritos podem revelar ou trazer as marcas de uma proposta pedagógica desejada pelo professor, como também determinadas práticas de forma específica de apreender o conteúdo proposto.

Outro fator relevante apresentado por Chartier é o desencontro entre a prática pedagógica e o discurso acadêmico. Segundo a autora, há uma defasagem temporal entre a prescrição institucional, os discursos científicos e as exigências dos professores, o que mostra que a história das ideias pedagógicas e a das práticas não evoluem num mesmo compasso.

A autora traz alguns apontamentos significativos do seu trabalho investigativo; primeiro, que a pesquisa histórica se constrói a partir de interrogações do presente, que as pesquisas sobre os trabalhos de alunos mostram que as novas gerações inovam antigos procedimentos, atividades ou objetos. Segundo, todo estudo que se interessa pela produção a respeito dos conteúdos de ensino, práticas docentes e produções de alunos revelam a realidade escolar (política, social, cultural) referente à sua *indeterminação*. Assim, analisar o espaço de atuação pode fazer perceber as modalidades de exercício de poder dentro de um sistema. Por último, utilizar objetos escolares concretos, como os cadernos, para o estudo, possibilita ao professor um pensar sobre a escola e sua posição na escola, “o uso de cadernos institui ‘relações de força entre saberes’ e solidariedades práticas entre elementos heterogêneos (saberes, autoridade, instituição, ferramentas)” (CHARTIER, 2007, p. 63).

Já Hebrard, numa entrevista concedida à *Revista Pedagógica* em junho de 2000, discute quais são os objetivos da escola e sua relação com a cultura. Para ele, a educação é um campo político e cultural. Para este autor, a escola se constitui como uma estrutura consolidada e complexa, na qual se herdam dispositivos de atuação, e, para intervir ou mudá-los, é preciso descrevê-los com precisão, de modo a compreender como funcionam.

A escola é composta de tempos; o tempo-base é o das práticas, marcado por sua estabilidade, imobilidade. Há também o tempo das políticas de educação, o tempo da organização da escola (modelos de organização, de que são exemplos o ensino individual e o ensino simultâneo), tempo que caminha em passos lentos, e o tempo do discurso, marcado por ser forte e veloz, se propagando rapidamente.

O que ocorre é que muitas vezes troca-se o discurso para se “atualizar”, mas os dispositivos que se apresentam não são aplicáveis, pois não funcionam na escola, não correspondem às situações reais que esta vivencia em seu cotidiano.

Segundo Hebrard, a realidade escolar hoje se apresenta da seguinte forma: os alunos inventam, organizam e vivenciam uma cultura dentro da escola, que não corresponde à cultura escolar; para eles, a cultura escolar é um preço a pagar para viverem juntos essa sociabilidade que é a juventude. Assim, a escola não deve se preocupar em trabalhar a vida em suas particularidades porque o objeto da escola é a cultura; não se pode trabalhar com a vida, mas com a cultura.

Há uma mudança na cultura, nos últimos tempos, devido aos efeitos da globalização, pois a mudança não se restringe apenas à economia, mas ao social e ao cultural. Na cultura pode-se notar uma constituição de emoções mundiais, a sensibilização a determinados fatos e condutas. Ocorre um processo de civilização sobre uma maneira de partilhar valores morais e éticos, mas também sentimentos. A sustentabilidade dos valores morais passam da razão para a emoção.

Na educação, o problema está relacionado diretamente à ação, “a ação humana não pode esperar o modelo. É preciso haver uma ação antes de se estar seguro de que um bom modelo existe” (HEBRARD, 2000, p. 14).

O trabalho de Ezpeleta e Rockwell (1989), concretizado no texto *A escola: relato de um processo inacabado de construção*, mostra os estudos direcionados à prática escolar, nos quais se encontram realidades educacionais distintas.

As autoras tomam a ideia de construção social da escola, a qual apesar de estar imersa em um movimento histórico de amplo alcance é sempre uma versão local e particular nesse movimento. Há diferenças regionais, organizações sindicais e sociais, professores, diferenças éticas e a relação com a Igreja que marcam a origem dessa escola. A partir dessa expressão local, tomam forma as correlações de forças, as formas de relação predominante, as prioridades administrativas, trabalhistas e tradições docentes, que irão constituir a toda a trama real em que se realiza a educação (EZPELETA E ROCKWELL, 1989).

Para as autoras, a construção do objeto de estudo é um problema teórico. A escola é, na teoria tradicional, uma instituição do Estado, numa visão positivista. A escola tem sua história documentada a partir de um poder estatal, destacando sua existência homogênea. Na versão positivista, a escola é difusora de um sistema de valores universais ou dominantes que ela transmite sem modificação.

Paralelamente a essa história documentada, há uma história não documentada, através da qual a escola toma forma material, toma vida. Nessa história, a presença estatal se entrecruza com as determinações e a presença real dos indivíduos. O que ocorre é que “a homogeneidade documentada decompõe-se em múltiplas realidades cotidianas”, conforme descrevem Ezpeleta e Rockwell (1989, p.13). Assim, analisar a realidade escolar exige, também, um estudo sobre as dimensões políticas que as constituem.

Neste contexto, surge a questão do aspecto a observar na amplitude em que se mostra a realidade escolar. Desta forma, as autoras orientam a observação inicial a partir de noções variadas do senso comum sobre a escola, por conceitos pedagógicos e sociológicos recebidos e pela ordenação do sistema escolar. Forma-se com isso um trabalho permanente de análise de registros, num movimento de ida e vinda entre dados nos quais existe a superação dos sentidos evidentes das situações. Quando o “não significativo” passa a ser um indício, ocorre o registro documentado. A análise constitui-se em identificar e relacionar estes indícios e, a partir disso, orientar novas observações (EZPELETA E ROCKWELL, 1989).

As autoras destacam que o desenvolvimento das ciências sociais de ordem burguesa marcou o modo de olhar para a realidade. A preocupação positivista com a compreensão da nova ordem da sociedade, a implantação e conservação de um novo equilíbrio e a necessidade de detectar pontos de negação são formas de categorias herdadas por este sistema.

Na vida escolar aparecem tais categorias comuns à ciência e à administração, que ocorrem em determinados momentos como reflexos estáticos dentro deste movimento permanente que é a escola, estando ligadas à linguagem escrita, pois são conteúdo da história documentada.

Embora ocorra, muitas vezes, uma incompatibilidade entre as categorias normativas e a organização real da escola, elas possuem um efeito real sobre a escola e um papel regulador significativo. As autoras colocam que é impossível compreender o que acontece em uma sala de aula sem o referencial da cultura imediata (EZPELETA E ROCKWELL, 1989).

A pesquisa desenvolve-se a partir da noção de “vida cotidiana”, a qual fundamenta a escolha metodológica e os procedimentos de análise. Aproximar-se da escola movidas pela perspectiva de “vida cotidiana” ultrapassa o simples ato de observar porque significa, antes, a orientação de uma busca e de certa interpretação do que pode ser observado na escola.

Para Ezpeleta e Rockwell, quando o corte do cotidiano traz como referencial significativo o sujeito individual ele torna possível a análise das atividades observáveis do contexto social como um todo. Integrar o cotidiano como forma de análise da realidade escolar possibilita abordar as formas de existência da escola e destacar como os sujeitos, envolvidos na educação, experimentam, reproduzem, conhecem, ou seja, fazem uso da realidade escolar.

Ao analisar o cotidiano escolar pode-se mostrar e explicar o movimento social em que esta instituição está incluída. As ações dos sujeitos dentro do âmbito escolar podem integrar práticas e saberes provenientes de outros âmbitos e, também, excluir práticas que pertencem à própria escola. São sujeitos individuais que levam seus saberes específicos para constituírem a realidade escolar. Tal realidade se mostra mediada pela atividade cotidiana, na qual os sujeitos se apropriam de saberes e conhecimentos, os elaboram, reorganizam ou os repelem.

Esse conceito de vida cotidiana permite conservar ou reforçar a heterogeneidade como característica marcante da escola. Recuperar o aspecto heterogêneo do cotidiano é reconhecê-lo como um produto de construção histórica.

Considerações inacabadas

Nesta rede de discussões que o texto se propôs a traçar, tomando como centralidade a temática das práticas cotidianas, é possível estabelecer alguns apontamentos. Considerando o caráter múltiplo e efêmero das práticas, o direcionamento investigativo apresenta-se como um mundo de possibilidades a ser explorado pelo pesquisador.

Pesquisar o cotidiano requer não só um subsídio teórico que comporte a complexidade que a envolve, mas também uma metodologia que considere e valorize todas as possibilidades de ver os indícios, sejam eles os mais imperceptíveis, como indicadores e merecedores de análise.

Se a construção de um objeto de estudo é um problema teórico, a perspectiva da história cultural apresenta-se neste contexto como uma possibilidade, como um subsídio norteador do trabalho investigativo inclinado às práticas culturais.

Olhar para as práticas requer, antes, um olhar considerável para o contexto histórico, social e político em que estão inseridas. Tal análise é favorecida pela história cultural e não significa, apenas, um estudo restrito de ações de sujeitos particulares, mas de sujeitos marcados por uma cultura que é recebida de forma ativa, mediada pelo cotidiano que dela se apropria, atuando sobre/com ela e reelaborando-a. Focalizar o olhar investigativo ao cotidiano das práticas não o reduz apenas a uma dada realidade, mas parte desta para a compreensão da multiplicidade cultural que nos constitui.

Referências

BURKE, Peter. *O que é história cultural?* Traduzido por Sérgio Goes de Paula. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2005.

CARVALHO, Marta M. C. & HANSEN, João A. Anne-Marie Chartier – historiadora das práticas culturais. *Revista Pedagogia Contemporânea*, São Paulo: Segmento, [s.d.].

CERTEAU, Michel de. Teoria e método no estudo das práticas cotidianas. In: SZMRECSANY, Maria Irene (Org.). *Cotidiano, cultura popular e planejamento urbano* (anais do encontro). São Paulo: FAU/USP, 1985.

_____. *A invenção do cotidiano*. Artes de fazer. (7ª ed.) Petrópolis: Vozes, 2007.

CHARLOT, Bernard. Formação de professores: a pesquisa e a política educacional. In: PIMENTA, Selma G. & GHEDIN, Evandro (Orgs.). *Professor reflexivo no Brasil: gênero e crítica de um conceito*. (2ª ed.) São Paulo: Cortez, 2002.

CHARTIER, Anne-Marie. *Práticas de leitura e escrita: história e atualidade*. Belo Horizonte: Autêntica, 2007.

CHARTIER, Roger. *A história ou a leitura do tempo*. Traduzido por Cristina Antunes. Belo Horizonte: Autêntica, 2009.

EZPELETA, Justa & ROCKWELL, Elisie. *Pesquisa participante*. São Paulo: Cortez, 1989.

GINSBURG, Carlo. *Mitos, emblemas, sinais: morfologia e história*. Traduzido por Frederico Carotti. São Paulo: Companhia das Letras, 1989.

HEBRARD, Jean. O objetivo da escola é a cultura, não a vida mesma. *Revista Pedagógica*. Belo Horizonte: Dimensão, v.6, n.33, maio/junho 2000.

VIDAL, Diana. Michel de Certeau. Historiador-vagabundo, jesuíta-errante. *Revista Pedagogia Contemporânea*. São Paulo: Segmento, [s.d.].

O processo de alfabetização na perspectiva inclusiva: recursos e estratégias na escola para todos

Juliano Guerra Rocha

Meiriene Cavalcante Barbosa

O Brasil é um país de dimensões continentais que enfrenta desafios nas mais diversas áreas de seu desenvolvimento. Dentre esses desafios, encontra-se um de caráter estrutural: alfabetizar todos os estudantes. Ao longo do tempo, o assunto vem sendo recorrentemente abordado por estudiosos e tem sido foco de políticas públicas no âmbito do Ministério da Educação e das redes públicas de ensino. Com o objetivo de diminuir as históricas taxas de analfabetismo absoluto e de analfabetismo funcional no país, a legislação sofreu diversas alterações e, na última década, os programas de formação continuada, destinados aos professores alfabetizadores, passaram a trabalhar com a compreensão de que deve haver uma “idade certa” para que o estudante conclua seu processo de alfabetização.

Nessa perspectiva, a escola deve garantir que, até determinada idade (ou ano escolar), o aluno domine, com fluência, a leitura e a escrita da língua portuguesa. Com base nesse contexto, é preciso trazer algumas provocações fundamentais a todos aqueles que se dedicam a estudar e a trabalhar a alfabetização, tais como: Onde, nessa escola da “idade certa”, cabem os sujeitos com deficiência? Que conceitos políticos e epistemológicos fundamentam a definição de “idade certa” que não passem pela normalização e normatização dos seres humanos e de suas infinitas diferenças?

Parece-nos que tal concepção descaracteriza a alfabetização enquanto processo social e cultural, ocultando sua dimensão política e, como conse-

quência, a reduz a uma faceta apenas linguística, que dá ênfase aos aspectos estruturais da língua e ao domínio de suas noções elementares.

Além dessas questões fundamentais e complexas, é preciso revisitar, ainda, algumas ideias comuns que povoam o imaginário de muitas pessoas sobre a dificuldade da escola brasileira em alfabetizar. Uma delas reside na chamada “dificuldade de aprendizagem”, em que a “culpa”, por não estar alfabetizado, seria do próprio aluno, o que gera reprovação escolar e, conseqüentemente, evasão, mesmo nas séries iniciais. Outra reside na afirmação de que as altas taxas de analfabetismo no país seriam causadas pela escola, cujos profissionais “não sabem ensinar”. E uma terceira seria a de que as diretrizes nacionais, no que tange à alfabetização, seriam inadequadas por “se basearem no construtivismo”. Essas ideias trazem equívocos conceituais e até mesmo preconceitos, com um agravante: o processo de aquisição da língua escrita, pelas crianças com deficiência, é desconsiderado.

Este texto, evidentemente, não busca esgotar as questões supracitadas. Seu objetivo é refletir, bem como apontar caminhos a respeito da alfabetização no contexto da escola para todos, a fim de suscitar novas práticas e novas investigações. “Sê tu mesmo a pergunta”, já dizia Jorge Larrosa (2006), que nos convida a sempre duvidar de verdades absolutas, de discursos herméticos e de conceitos fixos sobre o mundo, sobre os outros e sobre nós mesmos.

Diferença e igualdade na alfabetização: idade certa para quem?

Acompanhando e concordando com as contribuições da teoria discursiva de alfabetização, postulada, sobretudo, por Smolka (2008) e Goulart (2014, 2015a, 2015b), compreendemos que o termo alfabetização comporta as facetas linguística e social, não sendo possível determinar o tempo exato necessário para a alfabetização de um sujeito, pois corre-se o risco de desconsiderar as individualidades, limitações e potencialidades de cada ser humano. Afinal, os tempos de aprendizagens das crianças não são os mesmos, pois absolutamente ninguém é igual ao outro.

Nesse sentido, antes de adentrarmos as especificidades a respeito do processo de alfabetização, é essencial trazer ao leitor o embasamento teórico que nos faz defender a ideia de que cada criança apresenta tempos e modos de aprendizagem próprios e, portanto, incomparáveis. Para isso, sublinhamos as contribuições de Santos (2003):

Temos o direito a ser iguais quando a nossa diferença nos inferioriza; e temos o direito a ser diferentes quando a nossa igualdade nos descaracteriza. Daí a necessidade de uma igualdade que reconheça as diferenças e de uma diferença que não produza, alimente ou reproduza as desigualdades (SANTOS, 2003, p.56).

Devemos compreender a diferença como algo constitutivo de todos os seres humanos. Por diferença não podemos entender características que podem ser mensuradas ou, tampouco, comparadas com as de outras pessoas, uma vez que o ato de comparar cria uma grande cilada: abre espaço para que se possa definir, arbitrariamente, o que se consideraria normal ou anormal. Por consequência, se a escola permite usar os conceitos de normalidade e anormalidade, deixando à margem ou condenando crianças ao fracasso escolar ou à segregação com base em “pré-conceitos”, sua prática deixa de ter caráter educativo.

A igualdade reside, portanto, em dois aspectos fundamentais: todas as crianças têm igual direito a serem alfabetizadas porque o acesso à educação é um direito humano e, no mundo letrado, dominar a leitura e a escrita é algo essencial para seu desenvolvimento e inclusão social. E há, ainda, a igualdade no sentido de que todos os seres humanos são dotados de plena capacidade para aprender. Todos nós aprendemos o tempo todo e isso nos iguala. Quem nos traz essa ideia potente é Jacques Rancière (2005), ao resgatar os ensinamentos do educador francês Joseph Jacotot, que viveu entre 1770 e 1840. Ele contestava a ideia de igualdade como um fim e de escola como um lugar que serviria para diminuir a distância entre “os que ignoram” (os alunos) e “os que sabem” (os mestres), pois todas as pessoas são dotadas de conhecimento que, por sua vez, deve ser sempre valorizado. Ao escrever sobre o educador, Rancière (2005) afirma que

Quem estabelece a igualdade como objetivo a ser atingido, a partir da situação de desigualdade, de fato a posterga até o infinito. A igualdade jamais vem após, como resultado a ser atingido. Ela deve ser sempre colocada antes. A própria desigualdade já a supõe: aquele que obedece a uma ordem deve, primeiramente, compreender a ordem dada e, em seguida, compreender que deve obedecê-la. Deve, portanto, ser já igual ao mestre, para submeter-se a ele. Não há ignorante que não saiba uma infinidade de coisas, e é sobre esse saber, sobre esta capacidade em ato que todo ensino deve se fundar (RANCIÈRE, 2005, p.11).

Assim, temos o direito à igualdade quando esta não considera aspectos intrínsecos a cada sujeito, e sim aspectos comuns no campo dos direitos e na condição de seres humanos. Abordar a diferença sob esta perspectiva não permite que uma característica da pessoa possa ser usada para que ela seja inferiorizada, diminuída, excluída, rotulada. Em resumo, não permite dizer

que uma pessoa está “na idade errada”. Quando pensamos no direito de ser alfabetizado, isso significa levar em consideração as características de cada um, respeitando seu tempo e modos de aprendizagem.

Na escola inclusiva, é preciso reconhecer que nem todas as crianças estarão alfabetizadas até os 8 anos de idade e que, portanto, estabelecer uma “idade certa” é colocar essas crianças numa condição que produz desigualdade e as inferioriza, determinando quem teve sucesso, ou não, “na idade certa”. Certa para quem?

Nessa escola das diferenças, a *igualdade* se apresenta no direito de ser, de existir, de estar, de participar, de aprender; já a *diferença* é levada em conta no processo pedagógico para que cada um aprenda e desenvolva plenamente suas capacidades. E toda a diferenciação é feita para incluir, invariavelmente: quando conhecemos as capacidades e as limitações do aluno, é possível lançar mão de diferenciações que tenham como objetivo dar a ele condições iguais de participação. Segundo Mantoan (2011),

Ao diferenciarmos para incluir, estamos reconhecendo o sentido multiplicativo da diferença, que vaza e não permite contenções, porque está sempre mudando e se diferenciando, interna e externamente, em cada sujeito. Essa forma de diferenciação é fluída (Burbules, 2008) e bem-vinda, porque não celebra, aceita, nivela, mas questiona a diferença (MANTOAN, 2011, p.103-104).

Tais questões sobre a diferença no contexto escolar levam-nos a refletir, portanto, a necessidade ainda atual e premente de ampliar o debate sobre a alfabetização numa perspectiva inclusiva. Sob esse ângulo, optamos por discutir as práticas de leitura e de escrita na escola contemporânea e que se quer construir para todos, dando foco a estratégias e recursos de acessibilidade para a alfabetização das crianças com deficiência. Vale dizer que o conteúdo ora apresentado pode contribuir para o trabalho pedagógico em qualquer momento da escolarização do indivíduo,³ não se restringindo a um público específico. Ressaltamos que o leitor não encontrará receitas de como alfabetizar, mas

3 No contexto da inclusão escolar, o presente trabalho problematiza o conceito de “idade certa”, ao abordar o processo de alfabetização nas séries iniciais do ensino fundamental, que atendem crianças entre 6 e 8 anos. No entanto, é importante citar que as recentes mudanças no campo dos direitos sociais das pessoas com deficiência fizeram aumentar o número de matrículas de adultos com deficiência na Educação de Jovens e Adultos (EJA). Por isso, os profissionais que atuam nessa modalidade de ensino vêm ampliando seus estudos e modificando suas práticas a fim de atender os preceitos legais e pedagógicos que regem a educação inclusiva na atualidade. Nesse sentido, o conteúdo trazido neste texto pode também subsidiar as discussões da EJA.

provocações para incitar novos debates e diferentes possibilidades. Esse texto, portanto, é um convite para o professor participar desse diálogo e motivar/promover outros em seus contextos de trabalho.

Alfabetização como processo discursivo e permanente

É preciso, de antemão, reconhecer que os modos de se relacionar com a escrita, especialmente na última década, sofreram grandes mudanças devido aos avanços tecnológicos. Desde pequena, a maior parte das crianças tem contato com diversos dispositivos móveis que colocam na palma da mão uma gama de textos multissemióticos, repletos de cores, *designs*, imagens, sons, *links*, entre outros signos. Por consequência, a escola não pode ficar alheia a essas transformações e ensinar com os mesmos métodos, suportes e concepções do tempo passado; afinal, todos esses novos artefatos alteraram a relação do leitor com o texto,⁴ introduzindo o que Chartier (2002) nomeia de *revolução do texto digital*.

Esta revolução está presente na escola e traz novos desafios ao alfabetizador. Nos termos de Ferreira (2013), as tecnologias associadas à escrita sempre têm uma repercussão não tão positiva nas escolas que colide com o conservadorismo que defende práticas anteriores: “A instituição escolar frequentemente aposta em batalhas perdidas de antemão, mas o faz com o propósito de manter suas próprias tecnologias” (FERREIRO, 2013, p.456). A exemplo disso, temos a questão do ensino da letra cursiva, que gera debates diversificados nos meios de comunicação e divide a opinião de especialistas. Entretanto, para além do traçado da letra, se é cursivo ou bastão, a alfabetização prioriza o ensino da produção de sentido da cultura escrita (leitura e escrita). Enfim, qual a relevância de se pensar no formato da letra quando estamos alfabetizando, por exemplo, uma criança com deficiência motora e que faz uso exclusivamente do computador para escrever? Essa indagação vai ao encontro do ponto central das reflexões aqui trazidas: a alfabetização tem um caráter eminentemente discursivo, já que

4 Concordamos com Possenti (2002) e Marcuschi (2003) ao afirmarem que, quando há modificação do suporte textual, mudam-se também os efeitos do texto no leitor. Segundo Possenti (2002), por exemplo, uma crônica lida numa coletânea literária pode ser interpretada pelo leitor de modo diferente da mesma crônica lida num jornal diário: “Aspecto merecedor de mais reflexão é também o que diz respeito ao suporte numa dada situação e configuração. Neste caso, a mesma notícia publicada num jornal do interior de Pernambuco e no *New York Times* certamente terá outra repercussão e será lida de modo diverso. Não que tenha conteúdo diferente, e sim terá um *efeito* diferente no leitor” (MARCUSCHI, 2003, p.37, grifo do autor).

“a dimensão discursiva dos processos de aprendizagem da escrita compreende relações com as experiências de vida dos sujeitos, com seus valores” (GOULART, 2014, p.45), podendo acrescentar, também, as suas múltiplas culturas.

Porém, as pesquisas acadêmicas apontam que as práticas de linguagem na escola privilegiam, quase sempre, a hegemonia dos textos canônicos e lições das convenções do sistema linguístico. Bakhtin, entre os anos 30 e 40 do século passado, já denunciava essa questão, alegando que na escola “o conteúdo das aulas de língua materna é a gramática pura” (BAKHTIN, 2013a, p.23), em detrimento da estilística. O teórico propõe, nesse mesmo texto, um método de ensino voltado para o nascimento da individualidade linguística do aluno, a partir da análise de uma forma gramatical:

O sucesso da missão de introduzir o aluno na língua viva e *criativa* do povo exige, é claro, uma grande quantidade e diversidade de formas e métodos de trabalho. [...] Os períodos compostos sem conjunção representam uma arma poderosa na luta contra a linguagem livresca e privada de personalidade: neles, [...] a individualidade do falante revela-se com maior liberdade e a sua entonação viva soa com mais clareza. Quando esses períodos são introduzidos na produção escrita dos alunos, eles passam a influenciar também outras formas desse discurso e até todo o seu estilo; a partir dessas formas inicia-se o processo de dissolução dos lugares comuns livrescos impessoais e a entonação individual do autor passa a transparecer em tudo. Resta ao professor ajudar nesse processo de nascimento da individualidade linguística do aluno por meio de uma orientação flexível e cuidadosa (BAKHTIN, 2013a, p.43, grifo do autor).

Assim sendo, Bakhtin (2013a) reitera que o professor que ensina a língua materna deve auxiliar na personalização da linguagem do aluno, capacitando-o para uma produção textual, seja oral ou escrita, audaciosa, criativa e viva, ao invés de uniformizada e impessoal.

Em consonância, Smolka (2008, p.63) aponta que a criança produz um saber linguístico próprio; ela cria e recria a sua língua, penetrando-a através dos discursos. Portanto, categorizar/rotular as crianças em níveis, de acordo com as hipóteses da escrita,⁵ como ocorre usualmente em algumas redes de

5 Importante ressaltar que ocorreram, no Brasil, vários equívocos na apropriação da teoria de Ferreiro e Teberosky (1985) acerca das hipóteses das crianças sobre o funcionamento da língua escrita. Muitos (dentre os quais professores alfabetizadores, órgãos oficiais de educação, pesquisadores e estudiosos do assunto) a incorporaram como uma didática de alfabetização, enquanto a proposta das autoras era de explicar o processo de aquisição da língua escrita. Para adentrar esse assunto, indicamos a leitura do livro *Emilia Ferreiro e a alfabetização no Brasil* (MELLO, 2007).

ensino (tal criança é silábico-alfabética, outra é alfabética, etc.), é uma lógica excludente e pouco eficaz para o processo de ensino e aprendizagem, dadas as “funções interativa, instauradora e constituidora do conhecimento na/pela escrita” (SMOLKA, 2008, p.63). Por esse ângulo, a alfabetização é uma prática discursiva na medida em que “a criança aprende a ouvir, a entender o outro pela leitura; aprende a falar, a dizer o que quer pela escrita. Mas esse aprender significa fazer, usar, praticar, conhecer. Enquanto escreve, a criança aprende a escrever e aprende sobre a escrita” (SMOLKA, 2008, p.63).

Considerando essa corrente de pensamento, compreendemos que a alfabetização é um processo através do qual todo ser humano se insere permanentemente, já que é impossível o homem apreender toda a língua, que é composta de signos flexíveis e variáveis (BAKHTIN/VOLOCHÍNOV, 1988). Na lógica bakhtiniana, não há livros ou dicionários que consigam capturar e compendiar toda a diversidade linguística; somos eternos seres aprendentes: nos alfabetizamos todos os dias. Acreditamos que, em cada momento da vida, devido à idade e às exigências sociais, a alfabetização toma características particulares para responder aos objetivos daquele período. No entanto, nas balizas desse princípio, concebemos a linguagem como fruto social, produto de uma criação coletiva, dialógica e ininterrupta.

No que concerne à alfabetização da criança no ambiente escolar, o ensino da linguagem, parafraseando Klemperer (2009), não pode ser como “minúsculas doses de arsênio” que, se engolidas pelos alunos de maneira despercebida, parecem inofensivas, mas, “passado algum tempo, o efeito do veneno se faz notar”. Nessas doses de arsênio estão congregados diferentes métodos e materiais didáticos que enfatizam palavras e sílabas soltas, a memorização e repetição de padrões silábicos, exaltando a ortografia e a fonologia. Em direção oposta, na vertente sociointeracionista da linguagem:

[...] a língua nunca pode ser estudada ou ensinada como um produto acabado, pronto, fechado em si mesmo, de um lado porque sua “apreensão” demanda apreender no seu interior as marcas de sua exterioridade constitutiva (e por isso o externo se internaliza), de outro lado porque o produto histórico – resultante do trabalho discursivo do passado – é hoje condição de produção do presente que, também se fazendo história, participa da construção deste mesmo produto, sempre inacabado, sempre em construção (GERALDI, 1996, p.28).

Em Geraldi (1993, 1996), constatamos que o discurso atravessa todas as práticas sociais. Em algumas circunstâncias, os discursos são materializados em

registros simbólicos diversificados e textualizados nos gêneros discursivos, por isso o texto é o ponto de chegada e partida da aula. Vale ressaltar que ele tem uma natureza híbrida, concretizada por tecnologias⁶ que não se circunscrevem apenas em escrita alfabética.

Quando falamos em texto, é preciso considerá-lo como prática discursiva presente em todas as manifestações humanas. A música, o teatro, as artes plásticas, a fotografia, o filme, a literatura, a bula de um remédio, o manual de instruções, a planta de um edifício, uma expressão facial... tudo é texto!

Nessa acepção, Barthes advoga que texto “só existe no movimento do discurso [...]; o texto é percebido, somente, em uma atividade de produção” (BARTHES, 1977, p.157, grifos do autor, tradução livre). Aqui, percebemos uma aproximação com a teoria bakhtiniana, na medida em que, nela, o texto se realiza através dos enunciados concretos, dos gêneros discursivos e de suas esferas de atividade comunicacional. Assim, concluímos que há uma plasticidade da noção de texto, provocada pelo universo semiótico que nos cerca.

Diante disso, numa perspectiva discursiva de alfabetização, o texto é fonte inesgotável para a concretização de metodologias que garantam que o aluno leia e escreva para aprender, como bem nos lembra Goulart (2014), seguindo a premissa proposta por Rockwell (1985). Em vias de uma abordagem inclusiva, resta-nos afirmar que a maleabilidade presente no cerne de todos os textos garantirá que, em diferentes formatos, suportes, texturas, eles estejam acessíveis a todos/todas. Em equivalência, mais do que a transformação e ou adequação de um texto para atender às diferenças de seus leitores, são as estratégias didáticas realizadas em sala de aula, pelo professor, que poderão aproximar os alunos da cultura escrita.

Desse modo, podemos pensar em práticas pedagógicas que busquem estimular crianças, jovens e adultos a realizar leituras por meio de múltiplas linguagens. O mesmo vale para a construção e o registro de um texto. Como veremos no próximo tópico, o primeiro passo para isso é identificar, no contexto escolar, quais barreiras podem impedir ou dificultar o pleno acesso do aluno ao conteúdo escolar, considerando que essas barreiras podem ser de natureza física, comunicacional e atitudinal.

6 Pensada aqui nos termos de Orlandi (2001).

Recursos e estratégias de leitura e escrita na escola para todos

Considerando a abrangência das noções de alfabetização e texto apresentadas, é fundamental trazer à prática escolar recursos e estratégias que potencializem, por um lado, os diferentes canais de expressão e de comunicação dos estudantes e, por outro lado, as múltiplas linguagens que os seres humanos utilizam; e elas são muitas.

Atividades pedagógicas acessíveis são aquelas que: a) levam em consideração as habilidades e as dificuldades dos estudantes, permitindo que cada um avance de acordo com as suas possibilidades; b) que garantam que o conteúdo seja o mesmo para todos, sem adaptações, empobrecimento ou infantilização das propostas em razão da condição de deficiência (práticas muitas vezes travestidas pelos termos “adaptação ou flexibilização curricular”); c) que sejam trabalhadas com todos os estudantes da turma, ao mesmo tempo; d) que utilizem diferentes linguagens e suportes, valorizando a maneira como cada um se comunica e aprende; e) e que garantam a acessibilidade por meio de recursos e estratégias específicos.

Assim, é fundamental conhecer profundamente tanto o aluno como os recursos de que ele terá necessidade. Por isso, o papel da Tecnologia Assistiva (TA), na construção da acessibilidade do trabalho pedagógico, é essencial. A TA permite que pessoas com dificuldades motoras ou na fala e pessoas com deficiência sensorial ou intelectual possam ter acesso aos conteúdos escolares, seja por meio de adaptações simples feitas nos materiais ou nas estratégias de ensino, seja por meio do uso de recursos de baixa ou alta tecnologia. Conhecer as possibilidades da TA é tarefa fundamental da escola do século 21:

Tecnologia Assistiva é uma área do conhecimento, de característica interdisciplinar, que engloba produtos, recursos, metodologias, estratégias, práticas e serviços que objetivam promover a funcionalidade, relacionada à atividade e participação, de pessoas com deficiência, incapacidades ou mobilidade reduzida, visando sua autonomia, independência, qualidade de vida e inclusão social (BRASIL, 2009, p.30).

Segundo Bersch (2013), o objetivo da TA é proporcionar à pessoa com deficiência maior independência, qualidade de vida e inclusão social, por meio da ampliação de sua comunicação, mobilidade, controle de seu ambiente, habilidades de seu aprendizado e trabalho. A autora disserta a respeito das diversas aplicações da TA, quais sejam: auxílios para a vida diária e vida prática; Comunicação Aumentativa e Alternativa (CAA); recursos de acessibilidade ao

computador; sistemas de controle de ambiente; projetos arquitetônicos para acessibilidade; órteses e próteses; adequação postural; auxílios de mobilidade; auxílios para qualificação da habilidade visual e recursos que ampliam a informação a pessoas com baixa visão ou cegas; auxílios para pessoas com surdez ou com déficit auditivo; mobilidade em veículos; e esporte e lazer.

No processo de alfabetização, muitos desses recursos podem e devem ser utilizados, considerando que todos os ambientes e todas as oportunidades escolares são potencialmente alfabetizadores; por exemplo, o momento da refeição: muitas escolas expõem o cardápio do dia para que as crianças possam relacionar os alimentos à escrita. Associar o conteúdo escrito à imagem do alimento beneficia todas as crianças, com ou sem deficiência, em processo de alfabetização. Se alguém, na turma, tem deficiência visual e está aprendendo *braille*, o cardápio pode, ainda, ser tátil, permitindo-lhe o acesso ao mesmo tipo de conteúdo (imagético ou textual) que seus colegas. Para alunos em cadeira de rodas, uma estratégia importante é colocar o cartaz em uma altura que lhes permita a visualização. As letras também podem estar representadas em Língua Brasileira de Sinais (Libras)⁷. Caso a escola tenha a prática de permitir que as crianças se sirvam, é essencial que os utensílios sejam adaptados para que também a criança com deficiência física possa se servir, dentro de suas possibilidades.

No que diz respeito ao registro, por meio da escrita manual, é essencial reforçar a necessidade de identificar as barreiras que podem impedir ou dificultar a execução dessa atividade. Muitas vezes, quando uma criança apresenta comprometimento motor, o fato de ela não utilizar o lápis como ferramenta para registrar as ideias é compreendido como incapacidade ou dificuldade para escrever, o que não procede.

Ao escrever, a criança estabelece novas relações com o meio, internaliza conceitos, expõe suas idéias, ressignifica seus conhecimentos a respeito da língua escrita, registra-os e comunica-os. Segurar um lápis ou uma caneta da forma convencional e conseguir enxergar o que está sendo escrito não é pré-requisito para aprender a escrever. A aprendizagem da leitura e da escrita é conceitual e não mecânica (SARTORETTO, BERSCH, 2010, p.10).

7 O ensino e o acesso à Língua Brasileira de Sinais (Libras) são direitos dos estudantes surdos. Conceber e organizar a escola comum inclusiva numa perspectiva bilíngue é fundamental para garantir o acesso aos conteúdos escolares, dentre eles a Língua Portuguesa, como segunda língua. Esse assunto não será abordado neste trabalho, por se tratar de tema com muitas especificidades. No entanto, recomendamos a leitura da publicação *Idéias para ensinar português para alunos surdos* (QUADROS, SCHMIEDT, 2006).

Algumas adaptações simples podem ser feitas para facilitar a preensão do lápis, da caneta, do pincel ou de qualquer outro artefato utilizado na atividade escolar, tais como: engrossadores de lápis; pulseira com ímã para estabilizar movimentos involuntários; planos inclinados imantados, emborrachados ou com velcro; letras móveis adequadas aos materiais desses tipos de planos inclinados; e órteses para firmar o lápis, com ventosas para pegar objetos leves ou com ponteira para digitação. Esses são alguns exemplos de uma infinidade de recursos de baixa tecnologia disponíveis.

Se esses recursos não são suficientes, devido à condição de deficiência do aluno, há também uma imensa gama de recursos tecnológicos que podem ser utilizados, como: teclado com letras e imagens ampliadas (que atendem não apenas a estudantes com deficiência motora, mas com baixa visão ou deficiência intelectual); teclados compactos; acionadores que substituem a função do mouse do computador, de acordo com a necessidade do indivíduo; controle computacional por movimento dos olhos; *software* de teclado virtual; entre outros.

Nos casos em que o estudante fala, porém não escreve de maneira convencional, a escrita também pode ser feita por meio do registro realizado por outra pessoa (o escriba). Ou, ainda, por meio de pranchas de comunicação alternativa (em que símbolos e palavras são apresentados em papel ou no computador para que, ao apontar, o aluno possa conversar ou elaborar textos).

No que tange ao ato de ler, também existem muitos recursos de acessibilidade que podem e devem fazer parte do planejamento e da execução das atividades escolares. Segundo Sartoretto e Bersch (2010), o meio pelo qual o texto é apresentado na escola pode limitar a acessibilidade do aluno com deficiência e privá-lo da participação nas aulas.

A dificuldade que um aluno encontra na leitura deve ser bem avaliada e precisamos identificar se ela está, ou não, no formato como o texto foi apresentado. Alunos com impedimentos na expressão oral utilizam as pranchas de comunicação para expressarem sua compreensão e interpretação daquilo que está sendo lido. Os recursos devem sempre mediar a ação que se realiza entre o aluno e o texto e possibilitar que o professor da classe comum interprete o processo de aquisição de conhecimento que está sendo construído pelo aluno e planeje suas intervenções (SARTORETTO, BERSCH, 2010, p.16).

De acordo com as autoras, fazer uso de símbolos para apoiar o texto escrito é importante para aumentar o vocabulário gráfico dos alunos que utilizam a comunicação alternativa (recurso fundamental para estudantes com comprometimento motor e/ou da fala). Além disso, alunos surdos ou

com dificuldades específicas na leitura podem ter o apoio dos símbolos para compreensão das palavras e do seu sentido no texto. Para a construção desses textos, há *softwares* disponíveis no mercado, muitos deles gratuitos ou a preços acessíveis. A acessibilidade na leitura também se dá por meio de materiais táteis, do *braille*, de audiolivros, vocalizadores, viradores de página automáticos, entre outros.

O importante na escola das diferenças é identificar o que a criança sabe (de onde ela partiu) e o que ela aprendeu em sua caminhada escolar. Assim, avaliar de maneira justa um estudante nessa escola significa também lançar mão de instrumentos avaliativos mais competentes e versáteis.

A avaliação pedagógica como processo dinâmico considera tanto o conhecimento prévio e o nível atual de desenvolvimento do aluno quanto às possibilidades de aprendizagem futura, configurando uma ação pedagógica processual e formativa que analisa o desempenho do aluno em relação ao seu progresso individual, prevalecendo na avaliação os aspectos qualitativos que indiquem as intervenções pedagógicas do professor. No processo de avaliação, o professor deve criar estratégias considerando que alguns alunos podem demandar ampliação do tempo para a realização dos trabalhos e o uso da língua de sinais, de textos em Braille, de informática ou de tecnologia assistiva como uma prática cotidiana (BRASIL, 2008, p.11).

Quando falamos especificamente sobre a escolarização de crianças com deficiência intelectual (seja no processo inicial de alfabetização ou em todo seu percurso escolar), é fundamental que a escola entenda a avaliação como “um processo contínuo, por meio do qual as estratégias pedagógicas são definidas, reorientadas ou aprimoradas, de acordo com as especificidades educacionais dos estudantes” (BRASIL, 2011, p.1). Para isso, o professor pode, por exemplo, lançar mão da observação da produção do estudante e registrar, de inúmeras maneiras, seu desenvolvimento por meio de fotos, gravações em áudio e em vídeos, fichas descritivas, relatórios individuais, caderno ou diário de campo. As provas individuais e em grupos também podem e devem fazer parte dos instrumentos de avaliação, desde que os recursos de acessibilidade, mencionados anteriormente, sejam adequadamente oferecidos. Outro instrumento fundamental é a autoavaliação, que pode ser realizada em diversas oportunidades, bem como por meio da sistematização em portfólio, por exemplo (Cf. BRASIL, 2011).

Também é importante destacar o Atendimento Educacional Especializado (AEE) em todo o processo de escolarização. Trata-se de um serviço de natureza complementar ou suplementar (jamais substitutiva), cujo professor

responsável estabelece parceria com o professor de sala comum, a fim de contribuir para que todos os recursos e as estratégias de acessibilidade necessários sejam disponibilizados. O AEE é um direito⁸ dos estudantes com deficiência e deve ser ofertado por todas as escolas, públicas ou privadas, assim como o profissional de apoio e intérprete ou instrutor de Libras.

Todos os recursos e estratégias apresentados neste tópico podem ser compreendidos como diferenciações positivas, ou seja, que têm a finalidade de garantir aos estudantes os mecanismos necessários para que tenham igualdade de condições. Nesse contexto, estamos vislumbrando uma escola que reconheça o desenvolvimento de cada um, uma escola que jamais permita que o aluno seja taxado como fracassado porque, devido à sua condição de deficiência, não conseguiu aprender a ler e a escrever no que se convencionou chamar de “idade certa”. Pensar e fazer acontecer essa escola na contemporaneidade é um grande desafio, mas não impossível, o que nos move a ampliar espaços, romper com as arenas e nos engajarmos em constantes lutas pela inclusão social.

À guisa de conclusões: um convite

Para o círculo de Bakhtin, o diálogo nem sempre pressupõe consenso; ao contrário, aponta multissonâncias e dissonâncias. Mesmo na lógica da responsividade, quando aderimos a um enunciado, estamos implicitamente nos recusando/opondo a outros. Porém, isso não quer dizer que existirá uma permanente e infinita luta de posições axiológicas e, portanto, individuais. O diálogo, em seu sentido mais amplo, aponta para o caminho da convergência e do acordo em coletividade, uma vez que “eu não posso me arranjar sem um outro, eu não posso me tornar eu mesmo sem um outro; eu tenho de me encontrar num outro para encontrar um outro em mim” (BAKHTIN, 2013b, p.287).

Soares (2014) advoga que, para garantir a todos o direito à leitura e à escrita, é indispensável procurarmos entendimentos e chegarmos num ponto comum entre práticas e teorias. Sabemos que o campo da alfabetização tem se tornado

8 O Atendimento Educacional Especializado é previsto, desde 1988, pela Constituição Federal, tendo sido regulamentado apenas em 2009, por meio da Resolução nº 4 CNE/CEB (BRASIL, 2009). O AEE tem como público-alvo alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação e faz parte dos serviços da Educação Especial, que desde 2008 é compreendida como modalidade transversal a todos os níveis e modalidades de ensino, segundo a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (BRASIL, 2008). Para aprofundar os estudos desse assunto, recomendamos a leitura do documento *A consolidação da inclusão escolar no Brasil: 2003 a 2016* (BRASIL, 2016).

uma arena de disputas entre partidos políticos, grupos de pesquisas, correntes teóricas, empresas do segmento editorial, etc. No entanto, se houver o diálogo e o respeito ao pensamento divergente, renovam-se pontos de vista e posturas.

Numa proposta inclusiva de alfabetização, o diálogo sempre estará aberto para a manifestação de pensamentos e receptividade às ideias do outro. Nessa perspectiva, também precisamos romper com as crenças que circulam no universo escolar, que insistem em determinar o que as crianças gostam e como gostam. Quando tratamos da criança com deficiência, essas crenças ainda são mais incisivas e tentam delinear as formas de agir e os métodos que o professor deve empregar para lidar, conviver e ensinar. Há que se considerar que toda criança observa e participa ativamente do mundo. As crianças são leitoras e produtoras (criativas e ativas) do mundo.

Por fim, não podemos deixar de mencionar que, muito embora o cenário educacional tenha evoluído nos últimos dez anos, e, ao mesmo tempo, contrariando os discursos mantidos pelas políticas neoliberais, não está apenas nas mãos dos professores a exclusiva responsabilidade por garantir o acesso e o direito à leitura e à escrita aos alunos matriculados nas escolas brasileiras. Grande parte das alternativas de recursos e estratégias citadas no decorrer desse texto exige um investimento contínuo da União e de seus entes federados, bem como das escolas privadas, na formação e valorização dos profissionais da educação, no investimento em recursos de acessibilidade (materiais tecnológicos, comunicacionais e arquitetônicos), ou na proposição e execução de políticas públicas e projetos político-pedagógicos pautados pela diferença.

Reiteramos que respeitar as diferenças humanas no contexto escolar objetiva garantir um direito fundamental de todos os brasileiros. Não se trata de favor. Aprofundar as discussões propostas pelo presente trabalho, bem como buscar diuturnamente construir uma escola para todos, por meio de práticas pedagógicas acessíveis, é mais do que um compromisso profissional - trata-se de um preceito ético. Lutar por uma escola verdadeiramente inclusiva e, por isso, verdadeiramente alfabetizadora, passa necessariamente pela revisão das antigas práticas e concepções, no que diz respeito à alfabetização e no que concerne à nossa visão de mundo e de ser humano. Fica o convite.

Referências

BAKHTIN, Mikhail. *Questões de estilística no ensino da língua*. São Paulo: Editora 34, 2013a.

_____. *Problemas da poética de Dostoiévski*. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2013b.

_____; VOLOCHÍNOV, Valentin Nikolaevich. *Marxismo e filosofia da linguagem*. São Paulo: Editora HUCITEC, 1988.

BARTHES, Roland. *Image, music, text*. New York: Hill & Hang, 1977.

BERSCH, Rita. *Introdução à tecnologia assistiva*. Porto Alegre: Tecnologia e Educação, 2013.

BRASIL. Ministério da Educação. *Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva*. Brasília: MEC/SEESP, 2008.

_____. Ministério da Educação. *Resolução CNE/CEB Nº 04. Institui diretrizes operacionais para o atendimento educacional especializado na Educação Básica*. Brasília: MEC/SEESP, 2009.

_____. Subsecretaria Nacional de Promoção dos Direitos da Pessoa com Deficiência. *Comitê de Ajudas Técnicas. Tecnologia Assistiva*. Brasília: CORDE, 2009.

_____. Ministério da Educação. *Nota Técnica Nº 06: avaliação de estudante com deficiência intelectual*. Brasília: MEC/SEESP, 2011.

_____. Ministério da Educação. *A consolidação da inclusão escolar no Brasil: 2003 a 2016*. Brasília: MEC/SECADI/DPEE, 2016.

CHARTIER, Roger. *Os desafios da escrita*. São Paulo: Editora UNESP, 2002.

FERREIRO, Emilia. *O ingresso na escrita e nas culturas do escrito*. São Paulo: Cortez, 2013.

_____; TEBEROSKY, Ana. *Psicogênese da língua escrita*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1985.

GERALDI, João Wanderley. *Portos de passagem*. São Paulo: Martins Fontes, 1993.

_____. *Linguagem e ensino: exercício de militância e divulgação*. Campinas: Mercado de Letras, 1996.

GOULART, Cecília Maria Aldigueri. O conceito de letramento em questão: por uma perspectiva discursiva da alfabetização. *Bakhtiniana: Revista de Estudos do Discurso*, São Paulo, v. 9, n. 2, p. 35-51, agosto/dezembro de 2014.

_____. O processo de alfabetização e a produção do sentido no discurso escrito. *Filologia e linguística portuguesa*, São Paulo, v. 17, n. 2, p. 495-508, jul./dez. 2015b.

- _____ ; SOUZA, Marta Lima de. *Como alfabetizar?* Na roda com professoras dos anos iniciais. Campinas: Papirus, 2015a.
- KLEMPERER, Victor. *LTI: a linguagem do Terceiro Reich*. Rio de Janeiro: Contraponto, 2009.
- LARROSA, Jorge. *Pedagogia profana: danças, piruetas e mascaradas*. Belo Horizonte: Autêntica, 2006.
- MANTOAN, Maria Teresa Eglér. Os sentidos da diferença. *Revista Inclusão Social*, Brasília, v. 4, n. 2, janeiro/junho de 2011.
- MARCUSCHI, Luiz Antônio. A questão do suporte dos gêneros textuais. *DLCV: Língua Linguística & Literatura*, João Pessoa, v. 1, n. 1, p. 9-40, 2003.
- MELLO, Márcia Cristina de Oliveira. *Emilia Ferreiro e a alfabetização no Brasil: um estudo sobre a Psicogênese da língua escrita*. São Paulo: Editora UNESP, 2007.
- ORLANDI, Eni. *Discurso e texto: formulação e circulação dos sentidos*. Campinas: Pontes, 2001.
- POSSENTI, Sírio. *Os limites do discurso*. Curitiba: Criar Edições: 2002.
- QUADROS, Ronice Müller & SCHMIEDT, Magali L. P. *Idéias para ensinar português para alunos surdos*. Brasília: MEC/SEESP, 2006.
- RANCIÈRE, Jacques. *Omestreprudente: cinco lições sobre a emancipação intelectual*. Belo Horizonte: Autêntica, 2005.
- ROCKWELL, Elsie. Os usos escolares da língua escrita. *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, n. 52, p. 85-95, fev. 1985.
- SANTOS, Boaventura de Sousa. *Reconhecer para libertar: os caminhos do cosmopolitanismo multicultural*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2003.
- SARTORETTO, Mara Lúcia & BERSCH, Rita de Cássia Reckziegel. *A Educação Especial na perspectiva da inclusão escolar: recursos pedagógicos acessíveis e comunicação aumentativa e alternativa*. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Especial; Fortaleza: Universidade Federal do Ceará, 2010.
- SMOLKA, Ana Luiza Bustamante. *A criança na fase inicial da escrita: a alfabetização como processo discursivo*. Campinas: Cortez, 2008.
- SOARES, Magda. Alfabetização: o saber, o fazer, o querer. In: MORTATTI; Maria do Rosário Longo & FRADE, Isabel Cristina Alves da Silva (Orgs.). *Alfabetização e seus sentidos: o que sabemos, fazemos e queremos?*. Marília: Oficina Universitária; São Paulo: Editora UNESP, 2014.

Práticas de escrita na alfabetização

Mariana Bortolazzo

Introdução

Neste artigo, pretende-se abordar, a partir do que vem sendo possível levantar e analisar durante a pesquisa de doutorado da autora, práticas de escrita propostas e realizadas pela professora de uma turma de alfabetização – 1º ano do Ensino Fundamental – em uma escola pública do interior do estado de São Paulo. Que práticas são essas? Como elas são apresentadas e desenvolvidas pela professora junto a seus alunos? Como elas se articulam com outras práticas (leitura, reescrita) ligadas ao ensino na sala de aula, no momento de aquisição da escrita pelas crianças? Essas e outras indagações nortearam as pesquisas de campo e vêm orientando as análises de materiais didáticos coletados e materiais de alunos, em confronto com os diálogos realizados com a professora, que aqui será chamada de Vera.

Mas como pesquisar práticas cotidianas? “Por que pesquisar o cotidiano? O que a vida de todos os dias pode mostrar de ‘útil’ à pesquisa científica, particularmente na área da educação?” (OLIVEIRA, 2002, p. 39). Questionar e observar práticas cotidianas vem sendo um desafio para as pesquisas em educação que, por vezes, são consideradas menos específicas e excessivamente interpretativas.

Orientadas por paradigmas historicamente constituídos como metodologias próprias do fazer científico – como o positivista, por exemplo, que buscava a explicação, o controle, a formulação de leis gerais e considerando a realidade como algo completamente objetivo (FREITAS, 2007) – as pesquisas também no campo da educação, pelo menos até a década de 1960, foram orientadas por essa perspectiva. Em contraposição, a partir das décadas de 1970 e 1980,

respectivamente, os referenciais interpretativistas e os referenciais críticos buscaram impor outras formas de pesquisar, mais voltados para os processos subjetivos - no primeiro caso, valorizando os fatores subjetivos que marcam a construção de significados – ou, no segundo caso, tendo como finalidade da investigação não apenas as compreensões, mas principalmente as transformações (FREITAS, 2007).

A História Cultural, que ganhou força a partir da década de 1970, por sua vez, considera que as práticas culturais podem ser reveladoras das comunidades das quais os sujeitos participam, mas apontam também para marcas das singularidades produzidas por sujeitos, em determinados lugares e tempos, em certas condições particulares de suas próprias produções, porém sempre orientados pelos grupos culturais. Entende-se, nesta perspectiva, o mundo como representação, que são categorias de percepção de apreciação do real, configurações sociais e conceituais, próprias de determinados grupos culturais e, por isso, próprias de um tempo e espaço (CHARTIER, 1990).

Assim, assume-se aqui a alfabetização no campo das práticas culturais, já que esta possui singularidades e particularidades e se configura como uma prática distinta de outros processos presentes na escola. As práticas de alfabetização são formadas por um conjunto de ações que mobilizam expectativas, interesses, propósitos, habilidades, conhecimentos, rituais, sentimentos, relações de poder e pertencimento a grupos e representações ligadas ao próprio processo de alfabetização. Essas práticas atribuem sentidos ao mundo da escrita na relação entre os homens.

Compreender a alfabetização como uma prática cultural implica em considerar que a alfabetização é enraizada culturalmente, formada e imbricada por diferentes concepções e valores, formulada a partir da tensão entre as imposições prescritivas, normativas, didáticas e as criações pessoais, no seio da cultura de determinado grupo social. Ainda que métodos de ensino se sucedam e novas leis sejam determinadas, essa prática – a alfabetização – só existe a partir da construção cultural, permeada pela individualidade dos sujeitos que dela participam.

Segundo Geraldi (2006), para assumir o cotidiano escolar como objeto de estudo e pesquisa, é necessário considerar as “redes de saberes e conhecimentos que se imbricam, advindas de culturas outras que não as hegemônicas, que são tecidas e atravessadas, assim como os sujeitos praticantes, interlocutores dessas culturas e de seus próprios percursos” (p. 184). Ou seja, há, dentro de uma sala

de aula, uma rede de saberes constituídos pela cultura de cada sujeito – que pertencem a uma determinada comunidade de leitores, de alfabetizandos, de professores, etc. – e esse cruzamento de diferentes saberes é o que constrói as particularidades de cada turma de alfabetização. É a partir desses cruzamentos que são elaborados os processos de ensino, as práticas pedagógicas e a atuação dos professores.

Parece-nos que hoje conhecemos pouco dessa escola a qual julga tanto, embora tanto seja falado e muito seja pesquisado. Torna-se um desafio investigá-la sob outra perspectiva.

Para Hebrard (2000, p. 7),

A escola é um processo tão complexo, mas tão complexo que é impossível, apenas com a vontade, mudá-la. Você herda os dispositivos, e para modificar um pouquinho esses dispositivos é preciso saber muito bem como funcionam. Penso que a única forma de intervenção é a descrição da escola. Se você é capaz de descrever bem o que acontece na escola, o que é a escola, você é capaz de mudá-la um pouquinho.

A partir dessas considerações de Hebrard (2000), de que para conhecer e falar sobre a escola é preciso descrevê-la com propriedade, é que se estrutura este artigo. Mais precisamente conhecer, acompanhar, descrever e analisar práticas de escrita em alfabetização são as intenções, neste caso.

Assim como nos demais campos de conhecimento e de atuação, no campo da alfabetização há tensões exercidas a todo momento. De um lado, as representações de alfabetização impostas pelas políticas públicas, por ser este um modo de compreender a aquisição da linguagem escrita, que orienta e fiscaliza o ofício dos professores. De outro, a preocupação com o como os professores estão se apropriando dessas representações, ou seja, como estão sendo colocadas em prática as recomendações oficiais. Os sujeitos, ocupando lugares sociais distintos, em momentos distintos, estão sempre elaborando estratégias de controle e táticas de resistência ou de escape, conforme nos sugere Certeau (2012).

Ao longo do ano de 2016 foi possível acompanhar, semanalmente, o trabalho de uma professora alfabetizadora, com uma turma de 1º ano do Ensino Fundamental, em uma escola pública municipal do interior do estado de São Paulo. Nestes momentos valiosos de observação, foi possível acompanhar diversas atividades voltadas à prática de escrita, além de poder compartilhar com a professora os objetivos esperados, as dificuldades encontradas, os avanços das crianças e as limitações impostas pelo uso de um determinado

material didático, adotado institucionalmente pela respectiva rede municipal de ensino⁹. É a partir dessa construção de um *corpus* de análise da pesquisa que foram tecidas as considerações aqui apresentadas, a partir de um confronto intencionalmente produzido entre as observações realizadas, o discurso da professora e as recomendações oficiais, principalmente presentes no material didático utilizado.

Uma escola, uma professora, crianças e práticas de escrita na alfabetização

Início da tarde: às 12h30 a professora aguarda seus alunos na quadra da escola. As crianças vão se agrupando perto dela com suas pesadas mochilas nas costas, conversando, rindo, se empurrando, até que todas se organizam em filas em frente às respectivas professoras. Após o ritual diário de entrada – que contempla a fila de meninos e meninas, o culto à bandeira com a execução do Hino Nacional Brasileiro (às sextas-feiras), oração do dia puxada por uma professora – Vera, uma das professoras do 1º ano, puxa a fila de sua turma subindo os quatro lances de escada até chegar à sua sala de aula.

Com seu nome na porta devidamente ornamentada, Vera dá as boas vindas aos alunos e alunas e os auxilia a se acomodarem e a organizarem os materiais. Mais uma professora em mais um dia de aula em uma turma de alfabetização.

São 18 alunos, crianças de 5 a 6 anos de idade, que se encontram todos os dias para participar do processo de alfabetização, considerando, conforme aponta Certeau (2012), que aprender a escrever é uma prática iniciática fundamental em uma sociedade escriturística que substitui a oralidade, portanto um domínio considerado essencial para a vida dos cidadãos.

Na sala, repleta de cartazes pelas paredes escritos à mão pela professora, ou com impressos colados, mais um ritual se inicia: a professora vai até uma

9 O Programa Ler e Escrever foi institucionalmente adotado pela rede municipal de ensino desde o ano 2012 para as escolas de anos iniciais do Ensino Fundamental. O programa, que se configura como uma proposta de formação de professores inclui a distribuição de materiais pedagógicos – dentre eles destacam-se o guia do professor, o caderno de atividades e também o livro de textos distribuídos aos alunos. Nesta rede de ensino, adota-se o livro do 2º ano para as turmas de 1º ano, pois se considera que o material referente ao 1º ano oferece propostas aquém do que se espera para crianças do primeiro ano do ciclo de alfabetização.

das paredes e pede que as crianças a ajudem a ler a lista de nomes dos alunos da classe. Na sequência, ela aponta o calendário e pede que o ajudante do dia marque a data e inclua no campo correto (dia da semana, mês, etc.). Finalmente, chega a hora de “cantar” o alfabeto que fica acima da lousa. Todas as crianças soletram em coro de “A” a “Z” e de “Z” a “A”.

Agora, com o giz na mão, a professora começa a traçar as letras do cabeçalho do dia. Após o cabeçalho, há algumas variações: a escrita das letras do alfabeto, escrita de numerais (de 1 a 20, por exemplo, e, posteriormente, a escrita dos numerais por extenso. Ex: 47 – quarenta e sete) ou alguma produção de lista, que é uma prática diária, orientada pelo material didático utilizado naquela rede pública de ensino.

A professora Vera, que possui cinco anos de experiência com turma de alfabetização, conta que trabalhar com turma de 1º ano não foi sua primeira opção, mas que, após as primeiras experiências, foi se reconhecendo neste espaço e se consolidando como professora alfabetizadora. Ela sempre se mostra bastante empenhada em garantir que todas as crianças terminem o 1º ano na fase alfabética, conforme a rede municipal determina. Ela e as demais professoras alfabetizadoras são excessivamente cobradas para que garantam esse domínio aos alunos. São construídos gráficos, sondagens, diagnósticos mensais, apresentados e posteriormente avaliados pela coordenadora da escola.

Neste momento em que o desafio era o de pensar nas práticas de escrita em alfabetização, optou-se por abordar três “modalidades” de práticas de escrita que foram possíveis de serem analisadas durante a pesquisa de campo e que foram as mais recorrentes. São elas: as práticas de escrita “diárias”, a reescrita de textos e as produções de escrita espontânea.

As práticas de escrita “diárias”

Os estudos relacionados ao letramento e alfabetização consideram que é necessário oferecer ambientes e contextos em que a leitura e a escrita estejam presentes cotidianamente durante o processo de aquisição da escrita. Desde as concepções de Emilia Ferreiro sobre o processo de alfabetização entende-se que a criança aprende a escrever escrevendo, do mesmo modo que aprende a ler, lendo. Ou seja, para Ferreiro (1999), o sujeito da aprendizagem é um sujeito cognoscente, que interage com os objetos – físicos ou sociais –, formula conceitos sobre a realidade, constrói formas de entendimento do código escrito.

Dessa forma, a aquisição de conhecimento é resultado da própria atividade do sujeito e implica ação e interação.

Uma prática de escrita das mais “tipicamente escolares” está compreendida no que denomina-se aqui como prática de escrita “diária”, ou seja, são práticas repetidas diariamente pela professora e pelos alunos. Tais práticas estão presentes na escola há muitos anos. Qualquer pessoa que tenha passado pela escola se recordará dos cabeçalhos escritos no início da página, nos quais aparecem quase os mesmos tópicos: local (nome do município), data, nome da escola, condição climática [colocada a partir da famosa frase: “Hoje o dia está... (ensolarado, chuvoso, nublado, etc..)”].

Na escola na qual a pesquisa foi realizada não era diferente: após as primeiras manifestações orais, por vezes com o auxílio de cartazes disponíveis na sala – cantando o alfabeto, lembrando do ajudante do dia, nome dos colegas da turma –, a primeira tarefa era produzir o cabeçalho. A professora pedia que as crianças abrissem seus cadernos e utilizassem o próximo espaço em branco, fosse no início ou no meio da página.

Os cabeçalhos, como tipicamente são produzidos, eram compostos por elementos básicos tais como o nome da escola, nome da cidade e data, nome do aluno, nome do ajudante do dia, nome da professora e característica climática do dia. Ao observar o caderno de uma aluna e também presenciando cotidianamente esse momento, foi possível perceber que, no início do ano, o cabeçalho era bem mais simples, sucedido, na maioria das vezes, pela escrita das letras do alfabeto. Essa configuração mais simples foi sendo gradativamente ampliada, como é possível observar nas imagens abaixo:

Imagem 1 – Cabeçalhos dos dias 15 e 16 de fevereiro de 2016. Caderno de aluna.

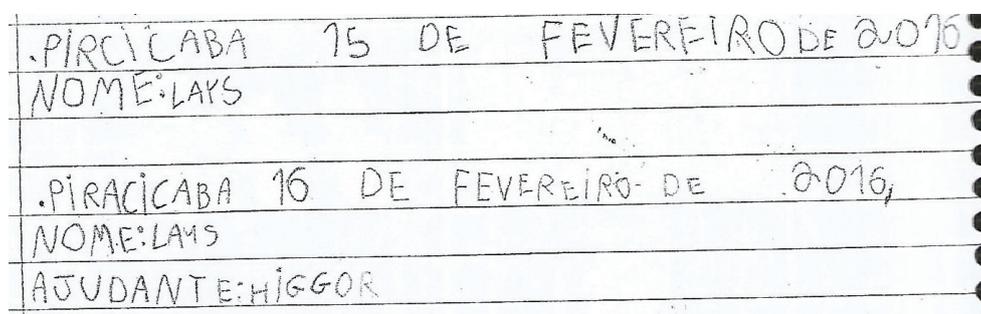


Imagem 2 – Cabeçalho do dia 14 de abril de 2016,
seguido pela escrita das letras do alfabeto. Caderno de aluna.

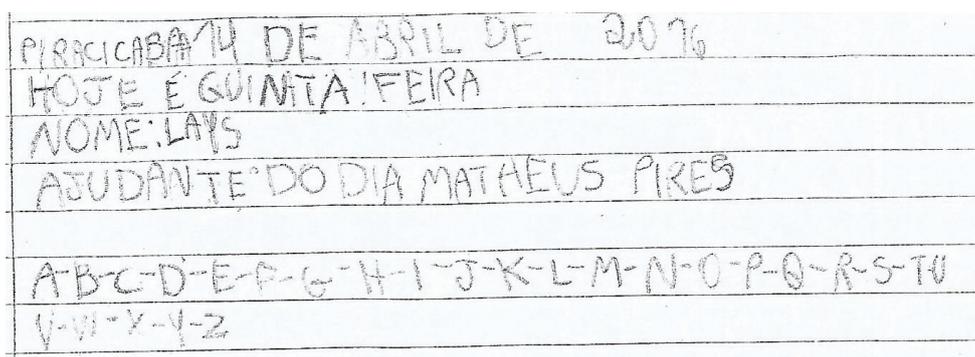
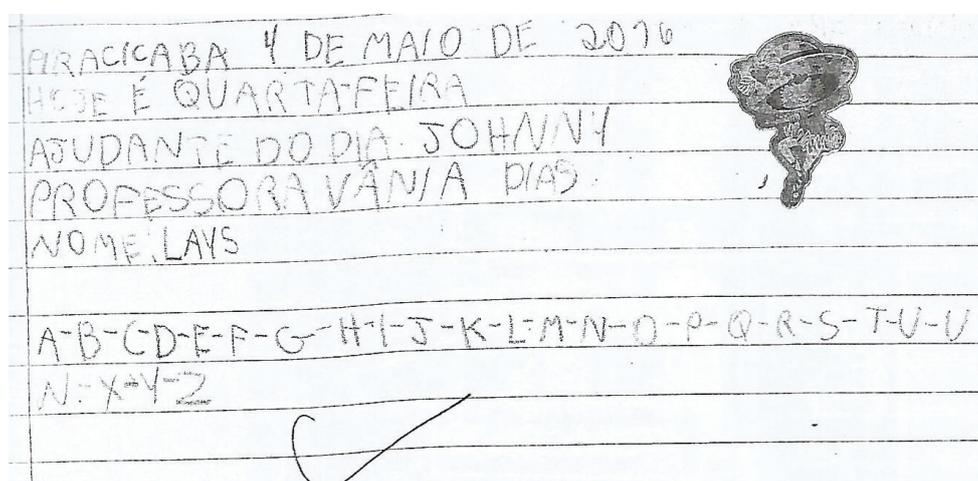


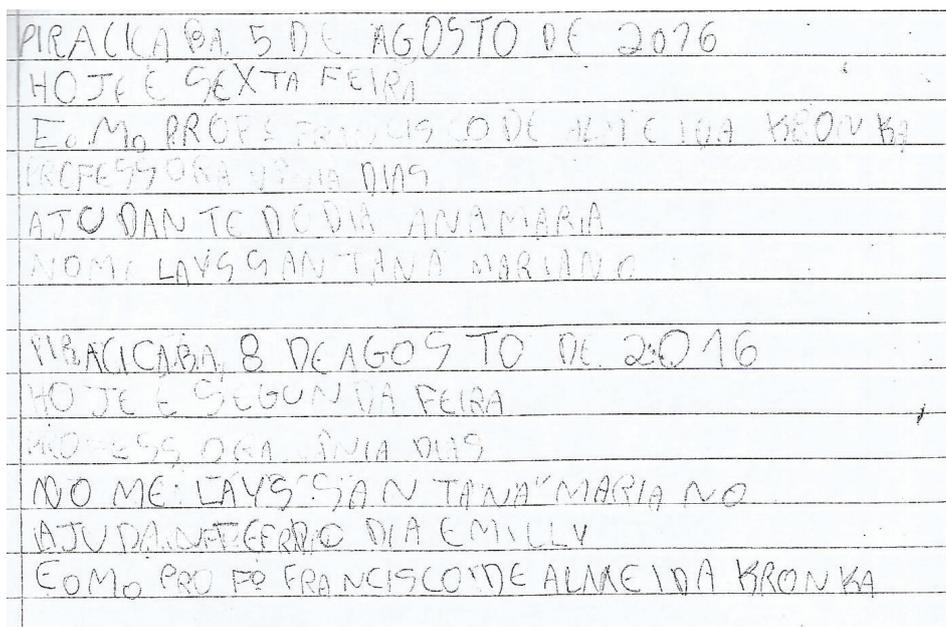
Imagem 3 – Cabeçalho do dia 04 de maio de 2016,
seguido pela escrita das letras do alfabeto. Caderno de aluna.



Conforme é possível observar, à medida que as crianças vão tendo mais contato com a escrita ao longo do ano, os itens do cabeçalho se ampliam. Cabe outra observação à respeito dessa prática de escrita diária: a professora, a partir de um determinado momento, percebeu que as crianças já haviam decorado a estrutura do cabeçalho e então, automaticamente, já “cantavam” o cabeçalho na ordem correta já registrada na memória. Sendo assim, a professora percebe que eles, quando não copiam da lousa, já memorizaram as palavras e a ordem e avalia a contribuição dessa prática.

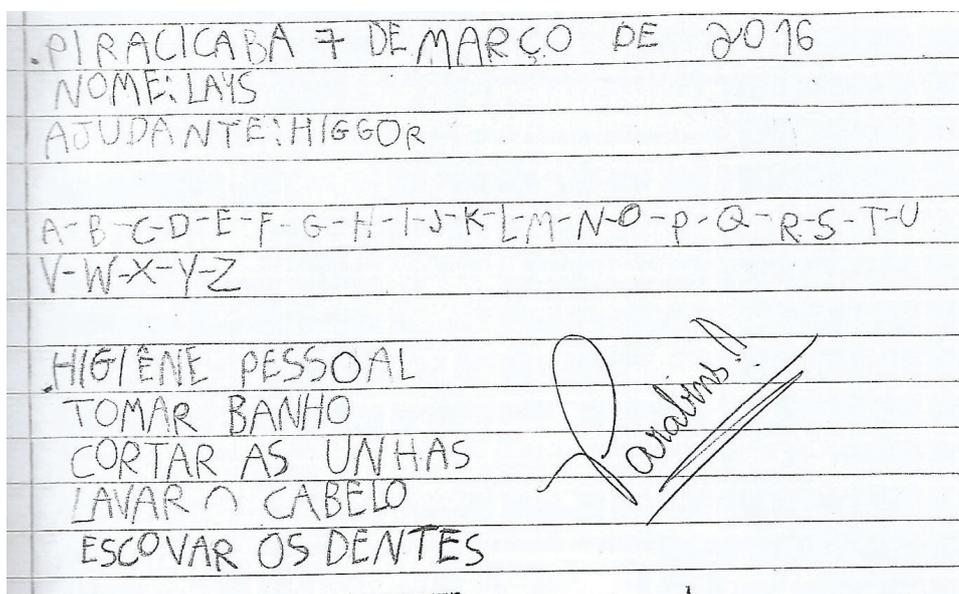
Dessa forma, a professora, compreendendo que esta poderia ser uma boa opção, passou a alterar a sequência das informações, conforme é possível perceber nas demais imagens:

Imagem 4 – Cabeçalhos dos dias 05 e 08 de agosto de 2016.
Caderno de aluna.



Mais adiante, no decorrer do ano, a escrita de listas passa também a compor as práticas de escrita diárias. Consta no guia do professor do material “Ler e Escrever” que a produção de listas deve ser um compromisso diário. Na imagem abaixo está reproduzido o cabeçalho que é sucedido pelo alfabeto e pela escrita de uma lista, em sua primeira ocorrência no caderno da aluna consultado.

Imagem 5 – Cabeçalho do dia 07 de março de 2016, seguido pela escrita das letras do alfabeto e uma lista. Caderno de aluna. Acervo pessoal da pesquisadora.



Durante as observações das aulas, presenciei, todos os dias, essa mesma prática de escrita diária. Para a produção da lista, a professora oferece o tema (geralmente associado ao que será trabalhado no decorrer da aula ou orientado diretamente pelo material didático) e então pede que as crianças sugiram palavras. Neste diálogo, as crianças oferecem oralmente sugestões diversas. Debatem se aquela palavra citada faz parte de fato do tema abordado, se está adequada. Assim, a professora, ao ouvir e selecionar uma palavra dita pela criança, pede que todos a auxiliem a construí-la na lousa, antes mesmo de pegarem no lápis, sendo a professora a escriba. Em coro, aqueles que já compreendem minimamente a relação entre grafemas e fonemas, vão sugerindo maneiras de representar as sílabas por escrito.

As listas, conforme sugere o guia do professor do material Ler e Escrever, se configuram como um tipo de texto bastante comum no dia a dia das pessoas, já que são relacionados nomes de pessoas ou coisas para a organização de uma ação. Trata-se de uma estrutura textual simples e, por isso, privilegiada para o trabalho com os alunos que ainda não sabem ler e escrever convencionalmente (SÃO PAULO, 2014).

No entanto, o mesmo material sugere que as listas sejam elaboradas desde que apresentem função de uso na comunidade ou na sala de aula, de uma forma que se estabeleça um sentido para a sua construção, ao contrário de escolher palavras aleatórias, sem sentido. Na imagem apresentada acima, a professora sugere que as crianças pensem em hábitos diários de higiene pessoal. As crianças contribuem com os elementos da lista e então as palavras são escritas de forma coletiva. Após a professora ouvir e discutir com as crianças a composição silábica de cada palavra, as crianças abrem os cadernos e copiam a lista logo abaixo do cabeçalho.

A escrita da lista, vista como um texto que possibilita a reflexão sobre o sistema de escrita – já que, em se tratando de uma estrutura simples, os alunos podem pensar na escrita das palavras e elaborar suas hipóteses – sem um destinatário específico, o guia do professor sugere que as escritas espontâneas das crianças não sejam corrigidas e que as ideias dos alunos sejam aceitas, já que o objetivo não é a escrita convencional nem a legibilidade do texto (SÃO PAULO, 2014).

Nos momentos em que presenciei as construções de listas, as palavras foram escritas sempre com a intervenção da professora. Nestes momentos, não houve situações de escritas espontâneas pelas crianças. Aqueles que ainda

não dominavam o sistema de escrita participavam ouvindo as demais crianças sugerirem as formações silábicas, pouco participavam desse momento e, em seguida, faziam as cópias nos cadernos.

Reescrita de textos e produção de cartazes

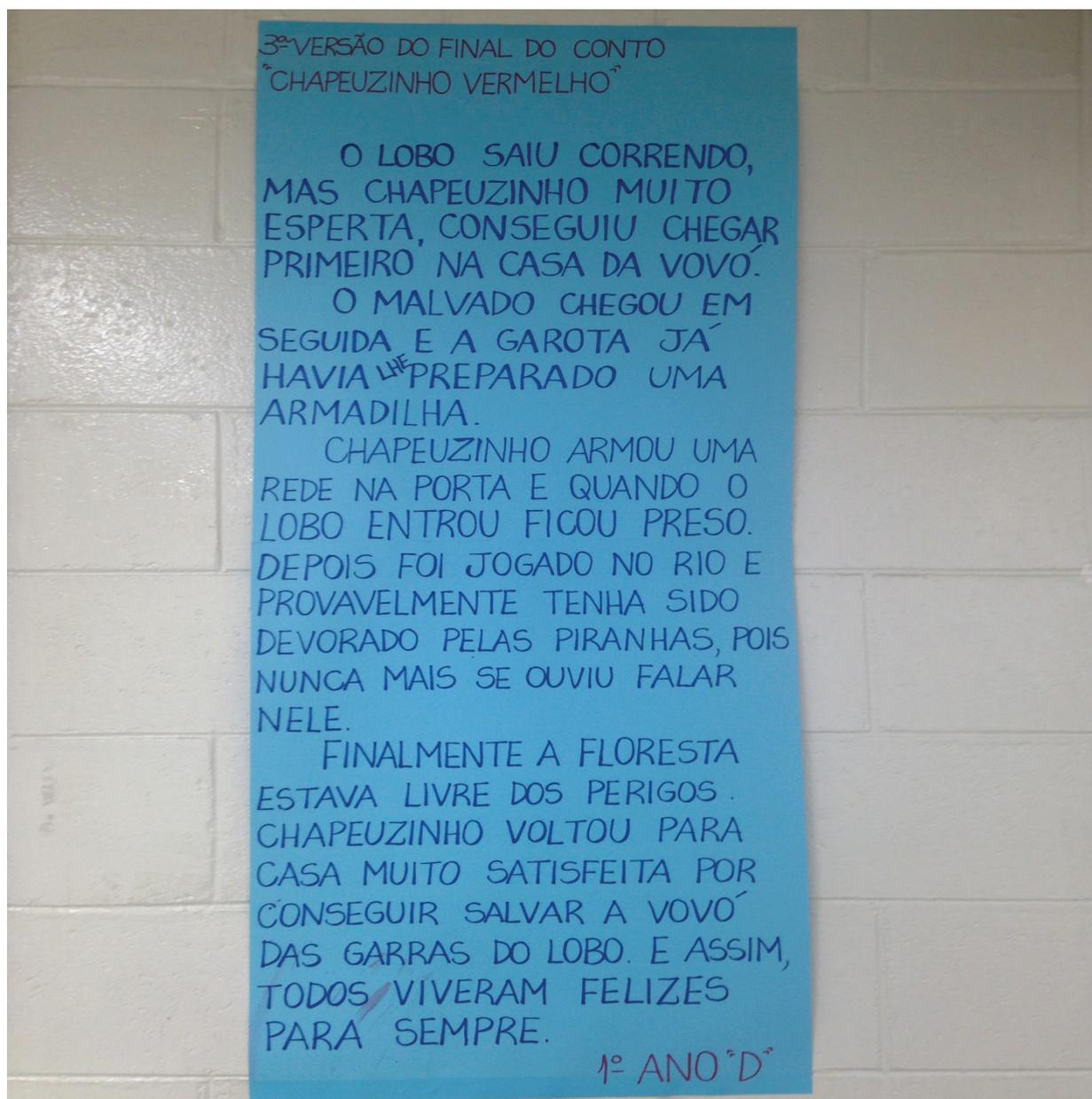
Neste contexto, a reescrita é compreendida em sua possibilidade oral, ou seja, não se trata de, após realizar reflexão e análise de textos já produzidos pelo aluno, da refacção textual. No caso das atividades do 1º ano do Ensino Fundamental, a reescrita se refere ao ato de produzir um novo texto a partir de uma história lida, na maioria dos casos ditado oralmente pelas crianças para que a professora o escreva na lousa.

Conforme as orientações do material didático utilizado, o trabalho de reescrita está associado à sequência didática de “Reescrita de contos de fadas” e, portanto, está comprometida com esse gênero textual, considerado como um tipo de texto pelo qual as crianças ficam “fascinadas”, mas que pode implicar algumas dificuldades de compreensão, já que a linguagem nem sempre é fácil (SÃO PAULO, 2014).

As atividades que compõem essa sequência didática implicam: leitura de duas versões de um conto de fadas; realização de análise comparativa das duas versões; ditado ao professor de uma terceira versão (a dos alunos); leitura de outro conto de fadas e comparação de duas versões do início de um conto, bem como leitura de um novo conto de fadas e reescrita.

Um dos contos possíveis de ser acompanhado foi “Chapeuzinho Vermelho”. Neste caso, a professora leu duas versões do conto – uma dos Irmãos Grimm e outra de Charles Perrault, ambas do livro de textos do aluno – e então a sequência didática anteriormente destacada foi realizada. Como produto final, a partir de uma terceira versão do final do conto, construída oral e coletivamente pelas crianças e escrita pela professora na lousa, ela confeccionou um cartaz que foi colado na parede da sala, do qual é possível observar um pequeno trecho na imagem abaixo:

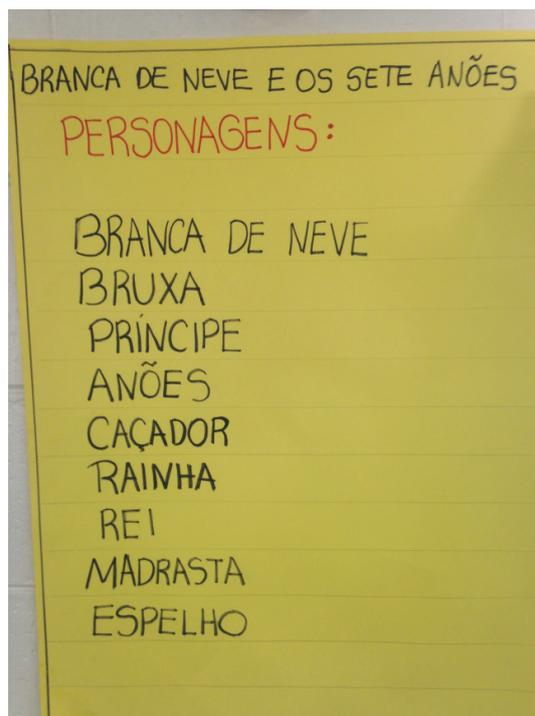
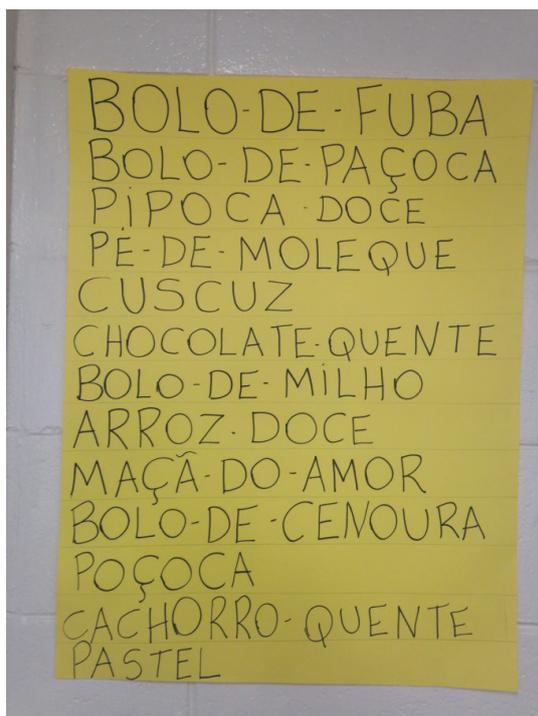
Imagem 6 – Fotografia do cartaz com a reescrita do final do conto “Chapeuzinho Vermelho”.



Um segundo exemplo de atividade que faz parte dessa sequência didática é um cartaz que contém os nomes das personagens de um conto em forma de lista. Neste caso, o conto foi “Branca de Neve e os Sete Anões”.

Uma atividade que também culminou na produção de um cartaz, mas que não fazia parte dessa sequência didática de trabalhos com contos, foi a escrita de nomes de comidas típicas de festas juninas.

Imagens 7 e 8 – Fotografia do cartaz com o nome das personagens do conto “Branca de Neve e os Sete Anões” e cartaz com o nome de comidas típicas de festa junina.



Essa prática de reescrita de textos partindo da elaboração oral das crianças e, posteriormente, do trabalho da professora como escriba, é uma atividade bastante significativa para o processo de aquisição da escrita, já que o domínio do sistema alfabético não é pré-requisito para a produção de textos.

É essencial que o professor crie espaços e momentos para que as crianças façam uso da linguagem escrita mesmo antes de saberem ler e escrever convencionalmente. Organizar as ideias pensando que elas constituirão um texto escrito implica que se pense no texto em sua modalidade escrita, não mais oral.

Dessa forma, a construção textual é bem mais completa e complexa do que apenas seu registro gráfico. Quando a criança dita o texto à professora – de modo oral, mas com intenção de escrita – ela é proprietária da história; determina conteúdo, forma, velocidade e altera sua posição de ouvinte para a de autor.

Assim também considera Chartier (1998): é possível preparar a produção escrita a partir das produções de textos orais ou oralizados; essa prática precisa ser ensinada para que as crianças compreendam o que é produzir textos, para que passem do diálogo – condição para a comunicação – ao monólogo – essencial à produção escrita.

Chartier (1998) também reforça a importância da atuação da professora como escriba, já que “o ditado para o adulto obriga a formular sua proposição

de forma que possa ser escrita. A distância entre oral e escrito torna-se perceptível e deve ser pouco a pouco dominada” (p. 11). O fato de a criança perceber que seu texto oral se transformou em um texto escrito possibilita que se possa compreender que a escrita não é transcrição da fala, mas uma outra forma de representação da linguagem.

Produções de escrita espontânea

Durante minha presença na escola e na análise do caderno coletado de uma aluna, quase não observei a prática efetiva da escrita espontânea. Concebo aqui escrita espontânea como definido por Emilia Ferreiro e que pode ser compreendida “como toda a produção gráfica da criança que se encontra em processo de compreensão do princípio alfabético, mesmo quando ainda não domina este princípio”¹⁰. Dessa forma, o termo “espontâneo” serve para ilustrar o tipo de escrita a que se refere: uma escrita livre, criada pela criança, que pode ainda não dominar a escrita alfabética convencional, mas que tenta, elabora hipóteses e constrói o seu modo de pensar a escrita.

Conforme sugere Soares (1999), as concepções psicogenéticas contribuíram para elucidar que “não é preciso esperar que a criança tenha aprendido a escrever para que escreva, mas que é escrevendo que ela aprenderá a escrever” (p. 62). A escrita espontânea, desse modo, se opõe às atividades de escrita controlada, nas quais a criança apenas imita ou reproduz.

Sem essas atividades de escrita espontânea, nas quais a criança pode elaborar seus textos à sua maneira, a professora pouco pode compreender sobre os processos e as hipóteses que a criança está criando para escrever. Essas produções de escrita – não cópias – indicam concepções sobre a escrita. As intervenções do adulto, de outras crianças e do professor colaboram para que a criança internamente reconstrua os modos de elaboração da escrita (FERREIRO, 1999).

O que se pode considerar como de fato espontâneas são as escritas das palavras das sondagens realizadas bimestralmente. Na escrita do cabeçalho e das listas, a escrita é sempre mediada pela professora, que coloca as palavras na lousa após ouvir a opinião dos alunos, mas já sempre da maneira ortograficamente correta.

10 Fonte: *Glossário CEALE: Termos de Alfabetização, Leitura e Escrita para educadores*. Essa definição de escrita espontânea foi elaborada por Sara Mourão Monteiro, com base principalmente nas produções diversas de Ferreiro e Teberosky. Disponível em: <<http://ceale.fae.ufmg.br/app/webroot/glossarioceale/verbetes/escrita-espontanea>>.

A concepção de escrita espontânea defendida por Emília Ferreiro sugere que a criança não precisa da autorização do adulto para escrever e que não são necessários exercícios preparatórios para a aprendizagem dos aspectos gráficos e construtivos da linguagem escrita.

No entanto, essa aprendizagem precoce da escrita, incentivada pela ideia da escrita espontânea de Ferreiro, faz com que alguns professores queixem-se dos maus hábitos automatizados para se segurar um lápis e para os traçados das letras. Tradicionalmente, considera Chartier (1998), a escola ensinava a educação motora com as mãos por meio de atividades de pintura, desenho, modelagem e exercícios grafomotores, mas não ensinavam a escrever. A autora entende que se deve procurar ensinar às crianças gestos grafomotores, mas sem retornar aos velhos exercícios. A partir dessa nova proposta, de “aprender a escrever escrevendo”, pressupõe-se que esses treinos motores não são recomendáveis. Assim, desde a Educação Infantil é necessário promover a aprendizagem do exercício de segurar o lápis com movimento de pinça e traçar delicadamente as letras, ou aprender a direção da escrita. Para isso, são oferecidos diferentes materiais e recursos que estimulem essa atividade, como trabalhos manuais mais delicados e brincadeiras mais dirigidas.

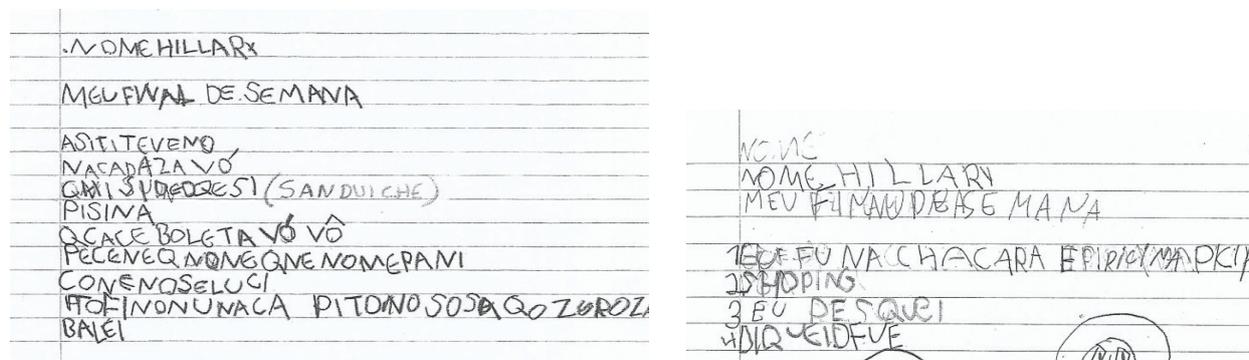
Soares (1999) entende que há duas formas de apresentar a escrita à criança: pela escrita espontânea ou por atividades controladas de escrita. Neste último caso, ela se refere a um tipo de exercício de treino em que a criança apenas imita ou reproduz, como no caso das cópias. Ainda, neste momento “controlado”, não é possível que a professora identifique as dificuldades dos alunos e acompanhe as hipóteses de construção da escrita, não podendo, conseqüentemente, orientá-los nesse percurso.

Mais para o fim do ano, a professora Vera, por iniciativa própria, considerando que as crianças precisavam de um espaço para que pudessem produzir textos escritos da maneira que conseguissem naquele momento, insere uma nova atividade, principalmente às segundas-feiras: a produção escrita sobre o fim de semana. Neste momento, ela oferece folhas avulsas para que cada criança faça sua produção, e me diz em um determinado momento: “Eu deixo que até os pré-silábicos escrevam da maneira deles, para não excluí-los” (Profa. Vera, diálogo em 14/12/16).

Dentre as práticas de escrita observadas em sala de aula e nos materiais coletados, essa pareceu ser a única oportunidade – já bem no final do ano letivo – em que as crianças puderam exercitar a escrita espontânea em produção

textual. De outra forma, esse tipo de escrita ficou restrito às tarefas de escrita de listas ou às de preenchimento das lacunas de atividades dirigidas e propostas pelo material didático.

Imagens 9 e 10 – Reprodução das produções escritas de duas alunas.

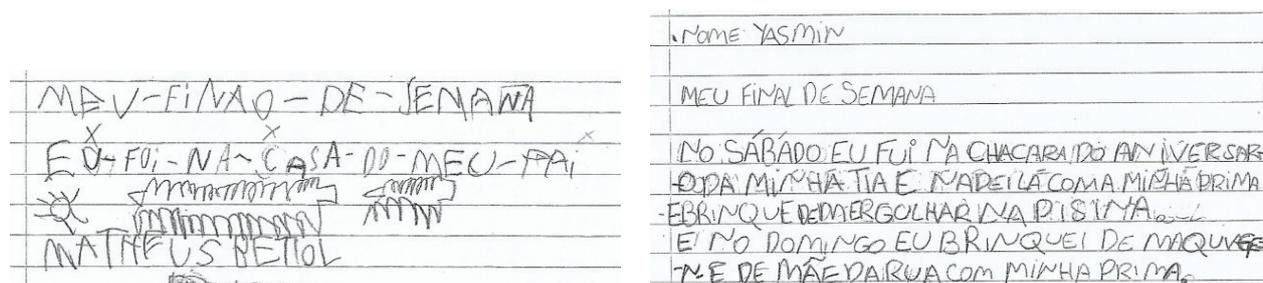


As duas produções apresentadas nas imagens acima nos indicam uma forma de escrita linear, provavelmente influenciada pelo gênero lista ao qual as crianças estão bastante habituadas. Elas registram fatos do final de semana organizados um abaixo do outro, sem estabelecer relações entre eles. Na imagem 10, a criança ainda enumera as linhas, ou melhor, enumera as atividades que realizou em seu fim de semana, como uma lista propriamente. Embora nos dois casos as crianças ainda não escrevam convencionalmente, elas demonstram que a produção textual espontânea é importantíssima para que a professora possa compreender as relações estabelecidas com a escrita.

Na Imagem 9, podemos observar que a professora acompanhou a produção, provavelmente solicitando que a menina lesse uma das palavras, ao lado da qual é escrito “sanduíche”. No entanto, não se verifica essa participação nas demais palavras nem na outra produção textual.

Vejamos outros dois exemplos:

Imagens 11 e 12 – Reprodução das produções escritas de dois alunos.



Na produção escrita da criança apresentada na Imagem 11, é possível perceber dois tipos de representação da escrita: convencionalmente, utilizando os caracteres alfabéticos e, posteriormente, na forma de garatujas. Neste caso, levanta-se como hipótese que a primeira frase tenha sido orientada pela professora ou por algum outro colega e, na sequência, a criança parece ter tentado escrever outras coisas, sozinha. Também se pode notar uma representação de modo icônico junto das garatujas (desenho do sol), uma ocorrência bastante típica do nível 1, da fase pré-silábica (FERREIRO, 1999). Todas as produções sobre o fim de semana são seguidas da ilustração feita pelos próprios autores, mas, neste caso, o “sol” aparece como acompanhamento ou complementação de sua tentativa de escrita.

Já no caso da produção apresentada na Imagem 12, a aluna demonstra um domínio completo do sistema alfabético, já que produz seu texto com poucos erros ortográficos bastante comuns, mas aceitáveis no processo de alfabetização.

Nas quatro produções apresentadas, podemos perceber que há diferenças na escrita de crianças que participam da mesma turma de alfabetização e que são da mesma faixa etária. Esta visualização reforça a constatação de que a idade cronológica ou a participação nos mesmos espaços e nos mesmos eventos escolares de alfabetização e letramento não são critérios para o processo de aquisição da escrita de forma homogênea. Este pequeno espaço criado pela professora – ainda que possamos fazer algumas ressalvas – possibilita um envolvimento ímpar para as crianças com a linguagem escrita, no qual podem exercitar com propriedade a escrita espontânea.

O domínio da escrita alfabética e a produção de textos: algumas considerações sobre práticas de escrita na alfabetização

A partir daquilo que foi observado e analisado do trabalho de Vera com a turma de alfabetização, é possível considerar que o objetivo primeiro nesta rede de ensino é a conquista da escrita alfabética convencional. Várias práticas sugerem que o letramento é valorizado e que o contato constante com textos em diferentes gêneros seja garantido. O material didático utilizado reforça a necessidade de garantir o contato com gêneros textuais variados, mas determina quais serão eles durante o ano letivo, direcionando também os tipos de abordagem e de atividades a serem realizadas.

No entanto, como essas práticas – de eventos de letramento e de uso dos textos – ficam bastante enraizadas no material didático utilizado, não foi possível perceber uma diversidade de práticas nas quais as crianças tivessem certa

autonomia com relação aos usos dos textos, estando mais ligados às práticas orais, e não à tentativa de escrita individual, mesmo no caso das crianças que ainda não sabem escrever convencionalmente.

Os estudos de Emilia Ferreiro e seus colaboradores contribuíram, no contexto brasileiro, para demonstrar que de fato as crianças pensam sobre a escrita e que elaboram, por si próprias, modos de aquisição do sistema alfabético, independente de pertencerem a determinados grupos sociais ou do acesso que possuem aos materiais escritos. Dessa forma, entende-se que o domínio do sistema alfabético – ou da correspondência grafema e fonema – não é garantia para o domínio da leitura e da produção textual.

Assim, a apropriação do sistema de escrita é apenas uma das faces da aprendizagem da escrita, a outra face, por sua vez, é o desenvolvimento das habilidades de produção de texto escrito. Conforme sugere Soares (1999),

[...] são faces tão indissociáveis quanto as duas faces de uma mesma moeda: aprender a escrever não é um processo de etapas sucessivas, em que, numa primeira etapa, instrumentaliza-se o aprendiz (para que se aproprie do sistema de escrita), e só numa segunda etapa se passa a desenvolver o uso efetivo da escrita (p. 64).

Neste sentido, é importante elaborar exercícios não apenas de “produzir textos, mas de aprender a produzir textos” (SOARES, 1999, p. 73), ou seja, é preciso que a criança tenha contato com a produção de textos desde cedo e que possa vivenciar essa prática de modo que compreenda o que é produzir textos.

No entanto, no caso observado durante a pesquisa, as práticas de alfabetização parecem culminar nas sondagens e diagnósticos da escrita individual. As pastas das professoras são repletas de sondagens realizadas com os alunos, são criados inúmeros gráficos para acompanhar e para verificar a progressão dos níveis e fases de aquisição da escrita (a partir da teoria da psicogênese). Assim, o processo de ensino da alfabetização parece estar muito relacionado à consciência fonológica e a aquisição do sistema alfabético, que são imensamente importantes, mas que representam apenas uma face da moeda.

As práticas de leitura e de escrita observadas demonstram que há um esforço coletivo para que haja uso de textos em gêneros e suportes variados, para que se proporcione eventos de letramento, para que a oralidade seja valorizada, entre outros aspectos.

No entanto, conforme aponta Smolka (2008), os estudos de Ferreiro e colaboradores sobre a psicogênese da língua escrita, ao serem adaptados e

incorporados aos sistemas de ensino brasileiros – porém, sem necessariamente transformá-los –, provocaram uma nova maneira de rotular os alunos não mais pela maturidade ou pela prontidão, além do conceito de carência cultural; agora, os conceitos obtidos por meio de uma avaliação “cognitiva”, determinam se a criança é pré-silábica, silábica, etc.

O que na mesma medida deve ser valorizado no processo de alfabetização são “os aspectos das funções e configurações da escrita, da dimensão simbólica e do processo de conceitualização e elaboração das experiências, da metalinguagem, além do conflito social” (SMOLKA, 2008, p. 63).

A descrição das práticas de escrita possibilitada neste momento sugere que a professora ainda reproduz algumas práticas tipicamente escolares, como é o caso do cabeçalho que, ao analisar presencialmente e também nos cadernos dos alunos, parece ter pouca contribuição para a aprendizagem da escrita, uma vez que está mais relacionada à cópia da lousa pelas crianças.

As práticas de reescrita se mostram como um espaço importante para a produção textual, iniciada oralmente e depois transcrita na forma escrita pela professora. As escritas espontâneas – como produção de texto – é que talvez pudessem ganhar um lugar de maior destaque neste contexto, já que a espontaneidade da escrita fica mais condicionada, neste caso, à escrita da lista de palavras durante as sondagens periódicas.

Alguns estudos relacionados a uma proposta denominada *interacionista* no ensino da leitura e da escrita (MORTATTI, 2007) sugerem uma relação de apropriação da escrita a partir do texto como unidade de sentido; esta perspectiva parece fornecer subsídios para re(pensarmos) os processo de ensino da linguagem escrita, já que “ensinar a ler e a escrever é ensinar a ler e a produzir textos (orais e escritos) que permitam ao sujeito se constituir como tal no âmbito de uma sociedade letrada” (p. 166). No caso contrário, conforme sugere a mesma autora, de uma escrita sem função e sem sentido, faz desaparecer o desejo de ler e de escrever, reduzindo a escrita na escola a algo que não serve para coisa alguma a não ser ela mesma, evidenciando uma redundância: alfabetizar para ler e escrever.

Espera-se que tenha sido possível conhecer algumas práticas de escrita que estão presentes na escola hoje e que, mesmo em se tratando de um caso específico, este é representativo de uma maneira de pensar e conceber a alfabetização de uma determinada forma. Entender a alfabetização como uma prática cultural implica em compreender que o que acontece na escola é produto de um

determinado grupo social, de uma determinada comunidade de legisladores, de pesquisadores e de professores que se empenham na tarefa nada fácil de ensinar a ler e a escrever no cotidiano das escolas.

Referências

CERTEAU, Michel de. *A invenção do cotidiano*. 1. Artes de fazer. (18ª ed.) Petrópolis-RJ: Vozes, 2012.

CHARTIER, Anne-Marie. Alfabetização e formação dos professores da escola primária. *Revista Brasileira de Educação*, n. 8, mai./ago. 1998.

CHARTIER, Roger. *A história cultural*. Entre práticas e representações. Lisboa: Difel, 1990.

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

FREITAS, Maria Teresa de Assunção. A pesquisa em educação: questões e desafios. *Revista Vertentes*, Universidade Federal de São João Del Rei, n. 29, jun./jul. 2007.

GERALDI, Corinta. Desafios da pesquisa do cotidiano da/na escola. In: ZACCUR, E. & GARCIA, R. L. (Orgs.). *Cotidiano e diferentes saberes*. Rio de Janeiro: DP&A, 2006.

HÉBRARD, Jean. O objetivo da escola é a cultura, não a vida mesma. *Rev. Presença Pedagógica*, v. 6, n. 33, mai./jun. 2000.

MORTATTI, Maria do Rosário L. Letrar é preciso, alfabetizar não basta... mais? In: RÖSING, Tania M. K. & SCHOLZE, Lia (Orgs.) *Teorias e práticas de letramento*. Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2007, p. 155-168.

OLIVEIRA, Inês B. Certeau e as artes de fazer: as noções de uso, tática e trajetória na pesquisa em educação. In: OLIVEIRA, N. A. & ALVEZ, N. (Orgs.). *Pesquisa no/do cotidiano das escolas*. Sobre redes de saberes. (2ª ed.) Rio de Janeiro: DP&A, 2002.

SÃO PAULO (Estado). Secretaria da Educação. *Ler e escrever: guia de planejamento e orientações didáticas; professor alfabetizador – 2º ano*. Secretaria de Educação, Fundação para o desenvolvimento da Educação. (7ª ed.) São Paulo: FDE, 2014.

SMOLKA, Ana Luiza Bustamante. *A criança na fase inicial da escrita*. A alfabetização como processo discursivo. (12ª ed.) São Paulo: Cortez; Campinas, SP: Editora da UNICAMP, 2008.

SOARES, Magda Becker. Aprender a escrever, ensinar a escrever. In: ZACCUR, E. (Org.). *A magia da linguagem*. Rio de Janeiro: DP&A, 1999, p. 49-73.

Práticas de aquisição da escrita na representação gráfica de vogais nasais

Raquel Márcia Fontes Martin

Marciano Renato Ribeiro

Introdução

O processo de aquisição da escrita é complexo (MORAIS, 2008). Além de processamento mental, essa aquisição requer o aprendizado de técnicas e o contato com a cultura escrita¹¹ para o seu desenvolvimento (SOARES, 2016; FAYOL, 2014).

No processo de alfabetização, o aprendiz¹² é inserido em um universo de técnicas que envolve o domínio de práticas como: aprender a segurar o lápis; escrever da esquerda para direita e de cima para baixo; relacionar “letras e sons”¹³, para decodificar e codificar os vocábulos, até o domínio da ortografia (Soares, 2016). Contudo, todo esse processo terá a fala como suporte, já que, como afirma Cagliari (2005), em geral os aprendizes da escrita chegam à escola com um conhecimento sólido da língua falada que adquiriram primeiramente até os 5 anos de idade, na aquisição chamada de típica¹⁴.

11 Segundo Galvão e Frade (2016), a cultura escrita é o lugar – simbólico e material – que o escrito ocupa em/para determinado grupo social, comunidade ou sociedade.

12 Neste texto, será focalizada a aquisição da escrita por crianças. No entanto, cabe destacar que processos semelhantes (mas não idênticos) ocorrem nessa aquisição por adultos também, apesar de que estes não são aqui tratados.

13 Tecnicamente, a nomenclatura mais adequada é “fonema/grafema”. Contudo, neste momento, utiliza-se a terminologia “letra/ som”, para facilitar a compreensão. À frente, isso será discutido, no entanto se recomenda a leitura de Oliveira (2005) para aprofundamento nesse tópico.

14 A *aquisição típica* é também denominada, por vezes, como *aquisição normal* na literatura (Kail, 2013).

Considerando essa reflexão, este estudo trata de práticas de aquisição da escrita, focalizando fenômenos de fala que interferem na alfabetização, em específico a representação gráfica de vogais nasais. Tais vogais se manifestam no Português Brasileiro (PB) em palavras como: *maçã* – “*maçã*”¹⁵; *vento* – “*vêto*”; *brincar* – “*brĩcar*”; *onda* – “*õda*”; *umbigo* – “*ũbigo*”.

Para amparar as reflexões aqui realizadas, são considerados estudos em aquisição da escrita, que tratam de aspectos como níveis de aprendizagem da escrita (FERREIRO e TEBEROSKY, 1985), sistema alfabético de escrita (MORAIS, 2012, 2014; SOARES, 2016), aprendizagem da ortografia (LEMLE, 2007; Morais, 2008) e interferências da fala sobre a escrita (CAGLIARI, 2005; OLIVEIRA, 2005; ROBERTO, 2016).

De fato, a representação gráfica de vogais nasais constitui-se um desafio para o aprendiz da escrita (ALKIMIN, 2014). Isso porque essa representação pode ocorrer de formas diferentes, como por meio do diacrítico til (~) em cima da vogal escrita (*maçã* – “*maçã*”) ou por meio da escrita de uma vogal mais uma consoante nasal (*onda* – “*õda*”; *umbigo* – “*ũbigo*”).

Constata-se, ainda, que a escrita ortográfica de vogais nasais é, por vezes, diferente da produção oral dessas vogais: diz-se “*mãga*”, com apenas um som para a vogal nasal “ã”, mas se escreve *manga* com duas letras, no caso, o dígrafo AN representando essa vogal. Assim, não é incomum que sujeitos em processo de aquisição da escrita grafem *mãga* que seria uma representação gráfica diversa da ortografia, no entanto, mais próxima da produção sonora da palavra em questão, por envolver apenas uma letra na escrita, ã, para representar a vogal falada “ã” .

Esse tipo de ocorrência é mais comum no momento em que o aprendiz encontra-se no nível alfabético de escrita (FERREIRO e TEBEROSKY, 1985), quando apresenta um maior domínio do Princípio Alfabético de Escrita (MORAIS, 2012), ou seja, quando, grosso modo, compreende que cada som é representado por uma letra na escrita. Representações com dígrafos, por exemplo, em que duas letras representam um som tendem a ser ignoradas nesse nível. Nele, a compreensão é de que a escrita é como se fosse uma transcrição fonética, uma transcrição fiel da fala, com uma letra para representar cada som pronunciado na produção de uma palavra (ROBERTO, 2016). Desse modo, essa é uma ocasião muito profícua para a interferência da fala

15 Neste texto, as formas faladas serão representadas entre aspas.

na escrita. O conhecimento maior sobre o Sistema de Escrita Alfabética, sobre a ortografia ocorrerá na escola.¹⁶

A fim de investigar a aquisição da escrita de nasais no PB, considerando essa interferência da oralidade, a metodologia utilizada neste trabalho consistiu na investigação da produção escrita de alunos de cerca de 6 a 8 anos de idade, cursando os 1º, 2º e 3º anos do Ensino Fundamental, de uma escola pública da cidade de Bom Sucesso, Minas Gerais (MG). Os procedimentos metodológicos adotados, baseados em Rocha *et al.* (2010), envolveram a aplicação de um ditado com 28 palavras frequentes, de uma proposta de escrita de frase a partir de uma imagem e, por fim, de uma proposta de produção de texto.

Na próxima seção, faz-se uma discussão sobre o Sistema de Escrita Alfabética, cujo domínio é fundamental para a aquisição da escrita, e também sobre as vogais nasais, foco deste estudo. Em seguida, aborda-se a metodologia aqui adotada, para, na sequência, serem tratados a análise e os resultados obtidos neste trabalho. Por último, são apresentadas as considerações finais do estudo desenvolvido.

O sistema de escrita alfabética e as vogais nasais

Este estudo trata da representação gráfica de vogais nasais, o que está relacionado ao eixo da apropriação do sistema de escrita. Para compreender melhor esse fenômeno, é importante refletir sobre o Sistema de Escrita Alfabética – SEA, o qual é fundamental para a aquisição aqui analisada.

Conforme Soares (2004), o SEA é constituído por relações convencionais e arbitrárias entre fonemas e grafemas, de modo que é denominado também como sistema grafofônico. Conforme já mencionado, é no nível alfabético de escrita (FERREIRO e TEBEROSKY, 1985) que o aprendiz passará a dominar esse sistema. Nesse nível, o aprendiz passa a perceber que, para grafar uma sílaba podem ser necessárias duas ou mais letras, a depender do tipo de sílaba

16 Cumpramos ressaltar que este estudo focaliza um aspecto do eixo da Apropriação do Sistema de Escrita, que é a representação gráfica de vogais nasais. Esse é um tópico relacionado à “especificidade da alfabetização” (Cf. SOARES, 2004). Contudo, cabe mencionar a importância do trabalho, na aquisição da escrita, com outros eixos da alfabetização (Leitura, Produção Escrita, Oralidade, Compreensão e Valorização da Cultura Escrita) e, especialmente, com o Letramento. Este é aqui entendido como distinto da alfabetização, no entanto como sendo um processo fundamental que deve ocorrer junto a ela. Para uma maior discussão sobre essa questão, sugere-se a leitura de Soares (2004, 2016).

(CV¹⁷, CCV, CVC...), porém ainda acredita que a escrita funciona como uma transcrição fonética da sua fala. É a partir desse momento que o conhecimento da ortografia será desenvolvido.

Para poder se apropriar do SEA, será preciso que o sujeito compreenda como esse sistema funciona e aprenda suas convenções. Como afirma Moraes (2014),

...conforme tem demonstrado a teoria da psicogênese da escrita, a compreensão do SEA se dá em etapas, nas quais as crianças vão modificando suas explicações para duas questões: o que a escrita nota (ou representa)? E como ela cria notações (ou representações)? Se, numa fase inicial, o aprendiz não entende, ainda, que a escrita nota a sequência de partes sonoras das palavras que falamos, numa etapa intermediária vai acreditar que cada letra nota uma sílaba oral, e só ao final vai compreender que as letras substituem unidades menores, os fonemas. Para dar conta dos aspectos conceituais do SEA, a criança precisa tratar cada letra como uma classe de objetos substitutos equivalentes (de modo que P, p, P, p são a mesma letra), além de analisar a ordem serial das letras e fazer correspondências, termo a termo, entre segmentos falados e escritos. Assim, a compreensão do “princípio alfabético” (isto é, de que, em nossa escrita, as letras substituem segmentos sonoros pequenos, os fonemas) não se reduz a memorizar quais letras substituem quais fonemas.

Como Moraes (2014) e também Soares (2004) apontam, a apropriação do SEA depende, fundamentalmente, da compreensão de um de seus princípios básicos: *os fonemas são representados por grafemas ou letras na escrita*. Considerando isso, abordaremos brevemente o conceito de fonema.

Fonema é um som distintivo em uma língua, representado, em linguística, entre barras transversais (SILVA, 2010). Na prática, é possível verificar que quando esse som é trocado por outro em uma palavra, tem-se uma nova palavra, de sentido diferente. Como exemplo, pode-se dizer que /f/ é um fonema porque, ao trocá-lo em uma palavra como /faka/ (*faca*) por /v/, tem-se outra palavra, com outro sentido: /vaka/ (*vaca*). Vale destacar que este trabalho investiga fonemas vocálicos, a saber, as vogais nasais. Estas são fonemas, justamente porque provocam distinção de sentido se trocadas por outros sons. Isso ocorre, por exemplo, com a vogal nasal “ã” na palavra *manta* – “*mãta*” que, se trocada pela vogal oral “é”, gera outra palavra, com outro sentido:

17 Para indicar o tipo de sílaba, em linguística, utiliza-se a abreviação C para consoante e V para vogal. Nesse caso, diz-se, por exemplo, que a palavra *casa* tem duas sílabas CV, e que a palavra *casca* tem uma sílaba CVC e outra CV. Para um maior conhecimento sobre a noção de sílaba na oralidade e na escrita, sugere-se a leitura de Oliveira (2010).

meta – “*méta*”. A compreensão de fonema é importante na alfabetização, pois o aprendiz precisará reconhecer cada fonema da palavra para conseguir escrevê-la, demonstrando, assim, o domínio do SEA.

Considerando essa discussão inicial sobre o SEA, cujo domínio é fundamental para a aquisição da escrita, passa-se a tratar das vogais nasais, foco deste estudo. As vogais nasais do PB são as seguintes: /ã/, em *maçã* – “*maçã*”; /ẽ/ em *vento* – “*vêto*”; /ĩ/ em *brincar* – “*brĩcar*”; /õ/ em *onda* – “*õda*”; e /ũ/ em *umbigo* – “*ũbigo*”.

Morais (2008) ressalta que a grafia das vogais nasais e dos ditongos nasais constitui uma grande fonte de dificuldades para os aprendizes da escrita. Isso é compreensível, pois existem cinco modos de registrar a nasalidade na escrita:

- a) com M em posição final de sílaba, como em *bambu*;
- b) com N em posição final de sílaba, como em *banda*;
- c) com o til, como em *manhã*;
- d) com o dígrafo NH, como em *minha* e *galinha*¹⁸;
- e) por contiguidade, quando a sílaba seguinte à vogal tônica da palavra começa com uma consoante nasal, como em *cama* e *cana*.

Há de se considerar também que, para compreender o fenômeno da nasalidade (ALKIMIN, 2014), é preciso ter em vista tanto fatores morfológicos quanto fatores sociais. Por exemplo, na palavra *caminha* (diminutivo de *cama*), o primeiro “a” tende a ser nasalizado, mas em *caminha* (do verbo *caminhar*), o primeiro “a” tende a ser oral. Nota-se que, no Sudeste do Brasil, não se costuma nasalizar o primeiro “a” da palavra *canoas*, mas no Nordeste, sim (“*cãnoas*”). Em conformidade com Alkimim (2014), considera-se que a complexidade relacionada aos sons vocálicos nasais e seus registros traz desafios aos aprendizes em fase de aquisição da língua escrita.

É interessante notar que a criança aprendiz inicial da escrita apresenta uma percepção da fala, por vezes, melhor do que a de um adulto alfabetizado (ROBERTO, 2016). Essa percepção maior irá se transpor para a escrita. É que enquanto o adulto alfabetizado percebe a fala com influência da ortografia, o aprendiz que está começando a conhecer a ortografia tem como referência principal a sua fala, da qual tem um conhecimento mais sólido (CAGLIARI,

18 Em diferentes regiões do Brasil, como em Minas Gerais, por exemplo, palavras como *minha* e *galinha* são, de fato, pronunciadas /mãia/ e /galãia/, de modo que a vogal anterior ao dígrafo NH é nasalizada e a consoante nasal representada por esse dígrafo não é pronunciada (MORAIS, 2008).

2005). Por exemplo, por influência da ortografia, adultos alfabetizados tendem a acreditar que falam “*pente*”, pronunciando a consoante “n”. Aprendizes da escrita percebem que não se fala esse “n”, por isso tendem a escrever somente a vogal, com ou sem a marcação da nasalidade com o til: *pête*, *pete*. Esse tipo de dado será discutido amplamente na análise aqui realizada, à frente.

Realmente, o sujeito que está adquirindo a escrita tem como hipótese, em especial no período alfabético, que a escrita é um “retrato” fiel da fala. Isso faz com que fenômenos de fala sejam produtivos na escrita desse sujeito. Como já afirma Kato (2009), em um primeiro momento ocorre a transposição da fala para a escrita (fala 1 → escrita 1)¹⁹. É exatamente esse momento sobre o qual este estudo se debruça. É o momento em que a criança está alfabética, ou seja, em que demonstra ter compreensão do SEA, mas terá ainda pela frente o longo caminho de aprendizado da ortografia (LEMLE, 2007; OLIVEIRA, 2005, 2010; MORAIS, 2008).

A seguir, será tratada a metodologia utilizada para investigar a representação gráfica de vogais nasais na aquisição da escrita.

Metodologia

A investigação feita neste estudo – representação gráfica das vogais nasais – foi realizada em uma escola municipal da cidade de Bom Sucesso, localizada no oeste de Minas Gerais.

A escola investigada encontra-se localizada no centro da cidade e atende alunos dessa localidade e também estudantes oriundos de bairros periféricos. A instituição recebe alunos do 1º ao 5º ano do Ensino Fundamental I nos turnos matutino e vespertino, totalizando 560 alunos.

A estrutura física da escola é antiga, porém conservada, e comporta um número considerável de alunos. As salas de aulas acolhem aproximadamente 28 estudantes. A biblioteca é ampla, ventilada, funciona em dois turnos e conta com uma bibliotecária disponível para atender os usuários. Os serviços prestados são: realização de pesquisas, empréstimos e trocas de livros. Além do acervo

19 Kato (2009) aponta também que após esse primeiro momento haveria um outro em que a escrita pode afetar a fala: escrita 2 → fala 2. Esse seria o caso de uma criança mineira que passa a falar “gato” com “o” no final e não com “u”, quando descobre a escrita ortográfica dessa palavra. Estudos sobre esse segundo estágio são também interessantes por revelarem essa influência da escrita sobre a fala. Porém, este estudo se detém no primeiro momento, da interferência da fala sobre a escrita.

literário, há, disponíveis, revistas, jornais e computadores com acesso à internet. A escola também possui duas quadras onde são organizados diversos jogos e uma única cantina onde é servido o lanche dos alunos na hora do intervalo.

Este estudo contou com a participação de alunos do 1º, 2º e 3º ano do Ensino Fundamental – EF, ou seja, com crianças de 6 a 8 anos de idade em média. Foram avaliadas três turmas na referida escola, cada uma de um dos anos escolares citados. Nesta ordem, os números de alunos por turma foram: 1º ano (17 alunos), 2º ano (22 alunos) e 3º ano (28 alunos).

O instrumento de coleta de dados utilizado neste estudo, baseado em Rocha *et al.* (2010), apresentou 3 atividades que passam a ser descritas. A primeira atividade foi a aplicação de um ditado composto por palavras com vogais nasais, frequentes na língua. Vejam-se a seguir as palavras do ditado aplicado:

Atividade 1 - Ditado de palavras

Escute com atenção as palavras ditadas e escreva.

1- 1- sinto	8- dormirão	15- andou	22- pronto
2- 2- tampa	9- maçã	16- onde	23- planta
3- 3- anão	10- lampião	17- índio	24- branco
4- 4- atenção	11- manhã	18- umbigo	25- compram
5- 5- irmão	12- unha	19- então	26- brincar
6- 6- voam	13- inhome	20- vento	27- bons
7- 7- lã	14- dançam	21- drama	28- parabéns

Como se pode notar, todas as palavras apresentam vogais nasais (destacadas em negrito) em diferentes formas de registro, conforme discutido anteriormente com Moraes (2008) e Alkimin (2014). As palavras dessa primeira atividade do instrumento, apesar de aqui terem sido apresentadas por escrito, foram, obviamente, ditadas para os alunos.

A segunda atividade da coleta foi a escrita de uma frase a partir de uma imagem²⁰. Essa atividade conta com a cena como suporte para estimular e direcionar a escrita infantil. Tal atividade é apresentada a seguir.

20 Cabe mencionar que se reconhece que uma frase e mesmo uma palavra pode ser um texto. No entanto, aqui se consideram as dimensões de palavra e frase apenas quanto à questão da extensão de grafia para o aprendiz - um aspecto que pode ser muito importante na aquisição da escrita, já que textos maiores tendem a ser um desafio para quem inicia a aprendizagem da escrita.

Atividade 2 - Escrita de frase a partir de uma imagem

Escreva uma frase contando o que acontece nesta imagem.



Fonte: <<http://bit.ly/2vJpndj>>. Acesso em: ago./2017.

Nessa segunda atividade, a escolha da imagem foi norteadada pela possibilidade de escrita de palavra com vogal nasal que a imagem poderia sugerir. Assim, conforme se constata, a imagem sugere a utilização de palavras como *planta*, *plantar*, *plantando*, as quais apresentam a vogal nasal “ã”.

A terceira e última atividade, realizada apenas com os alunos do 2º e do 3º ano, foi a produção de um texto com base em uma proposta sugerida pelos pesquisadores deste estudo. A seguir, a terceira atividade é demonstrada.

Atividade 3 – Produção de texto

Produção de texto

Qual é a sua brincadeira/diversão preferida? Quando foi a última vez que você se divertiu com isso? O que aconteceu? Como foi? Quem estava com você? O que vocês fizeram?

Conte ou invente como foi essa diversão.

Como se pode notar, também nessa última atividade, estimula-se a escrita de palavra com vogal nasal, no caso, *brincadeira*, *brincar*, etc. Vale explicitar que, no 1º ano, não foi realizada a produção de texto devido ao fato

de a professora ter dito que seus alunos ainda não eram capazes de elaborar um texto maior; portanto, esse instrumento foi utilizado somente no 2º e no 3º ano, como se mencionou.

Para a aplicação do instrumento elaborado, foi necessária uma conversa prévia com a direção da escola e posteriormente com as professoras responsáveis pelas turmas participantes da pesquisa. Com a permissão das professoras, marcou-se o melhor horário para a realização da coleta e, nos dias e horários marcados, desenvolveram-se todas as atividades propostas. Durante o desenvolvimento das atividades, as professoras estavam presentes na sala de aula, mas não interferiram no processo, deixando que o pesquisador assumisse a turma e realizasse a coleta dos dados. A recepção dos alunos foi muito positiva e todos participaram, o que tornou o momento da coleta muito tranquilo e produtivo.

A seguir são apresentadas a análise e a discussão dos resultados obtidos nesta pesquisa.

Análise da representação gráfica de vogais nasais

Após coletados os dados, estes foram analisados em relação às ocorrências de vogais nasais grafadas com e sem desvios ortográficos. Assim, foi realizada uma contagem dos dados em cada turma de ano de escolaridade avaliado – 1º, 2º e 3º ano do EF, de modo que aqui serão apresentados os resultados dessa análise por tais anos de escolaridade.

Iniciando com o 1º ano, a Tabela 1 apresenta dados referentes a essa turma. Vale ressaltar que tanto nessa tabela, como nas outras duas a serem apresentadas referentes aos 2º e 3º anos, os dados são apresentados em 8 colunas. Na 1ª coluna, apresenta-se as palavras focalizadas na pesquisa. A 2ª coluna refere-se ao número absoluto de escrita ortográfica de cada palavra. Na 3ª coluna, verifica-se o percentual dessa escrita ortográfica. Já na 4ª coluna, tem-se o número absoluto de ocorrências com desvios. Em seguida, na 5ª coluna, nota-se o percentual de ocorrências com desvios. Na 6ª coluna, demonstram-se os tipos de desvios encontrados nas ocorrências. Na 7ª coluna, encontra-se em qual atividade aconteceu cada ocorrência, ou seja, se foi na aplicação do ditado, na escrita de uma frase a partir da imagem ou na produção de texto. E, por fim, na 8ª coluna, é apresentado o total de desvios e acertos de cada palavra das atividades. Vale notar, também, que as palavras são apresentadas em todas as tabelas em ordem decrescente, com relação ao percentual de desvios ortográficos (5ª coluna das tabelas).

Tabela 1 - Turma do 1º ano

Palavras	Nº absoluto de escrita ortográfica	Percentual de escrita ortográfica	Nº absoluto de ocorrências de desvios	Percentual de ocorrências com desvios	Ocorrências nos dados com desvios (tipos de desvios)	Tipo de tarefa	Total
Voam	1	6%	16	94%	voao; voão; voau; vião; vooao; voãon; vouão; vonão; voãom; voo	Ditado	17
Maçã	1	6%	16	94%	maçãm; macan; masão; maca; maça; masan; macão; maçãm	Ditado	17
Compram	1	6%	16	94%	conprão; comprão; compra; compro; compran; comprãom; colpro; conpro; copou; corpo; compram; combra	Ditado	17
Bom	0	0%	1	100%	bão	Produção da frase	1
Lã	2	12%	15	88%	lám; lá; lam; lan; lão; lão, la; laa	Ditado	17
Brincar	2	11,5%	15	88,5%	dica; briga; bincar; bricar; brica; bica; binca; bricara; brinca	Ditado	17
Danças	3	17,5%	14	82,5%	danção; dasa; daocão; banção; dancan; donsão; daça; danssas;daosão; dansa; dação	Ditado	17
Lampião	4	23,5%	13	76,5%	lapiao; lanpião; labião; lãopião; lanpinão; lapião; lanpiao	Ditado	17
Manhã	4	23,5%	13	76,5%	mãi; manha; manh; mão; amanha; mamão	Ditado	17
Atenção	4	23,5%	13	76,5%	atesao; atesão; atenção, atensão; atecão; atemção	Ditado	17
Planta	5	35,5%	12	64,5%	plamta; pranta; pata; prãota; palto; plata; prata; parata; panta	Ditado/ Prod. Frase	17
Bons	5	29,5%	12	70,5%	bos; los; bosu; bonusu; bou; bon; bomz; bonus; bonco; bomu	Ditado	17
Parabéns	5	29,5%	12	70,5%	paraben; parabs; parabe; parabezi; parabez; parabes	Ditado	17

Então	6	35,5%	11	64,5%	entao; netão; entam; natou; etau; entan; enton; emtao	Ditado	17
Tampa	7	41%	10	59%	tanpa; tapa	Ditado	17
Inhame	7	41%	10	59%	iame, ian, inami, iãomi, neame, inhme	Ditado	17
Umbigo	7	41%	10	59%	inbigo; iubigo; abigo; unbigo; umbico; oinbigo; úmbigo; umbigo; ibigo	Ditado	17
Pronto	7	41%	10	59%	proto; ponto; pranta; bronto; tronto; porto; poto; ponto	Ditado	17
Branco	8	47%	9	53%	banco; baco; broce; barnco; brago	Ditado	17
Irmão	9	53%	8	47%	irmao; imão; imao; rinão; rimao;	Ditado	17
Dormirão	10	59%	7	41%	tomirao; dormrão;dormerao; dormarão; dormigral; dormirao	Ditado	17
Onde	10	59%	7	41%	ondi; ande; ãodo; ode, odi	Ditado	17
Índio	10	59%	7	41%	índiu; ido; indo; idio	Ditado	17
Andou	11	64,5%	6	35,5%	ãodo; adou; andol; adou; ando	Ditado	17
Grama	12	70,5%	5	29,5%	prama; garma; plata; ghama; ganma	Ditado	17
Vento	13	76,5%	4	23,5%	veto; ento	Ditado	17
Unha	13	76,5%	4	23,5%	ulha; umnha; uinha; umha	Ditado	17
Sinto	13	76,5%	4	23,5%	sito	Ditado	17
Anão	15	88%	2	12%	ananão; anao	Ditado	17
Total Geral	195	41%	282	59%			477

Os dados presentes na Tabela 1 apontam que, no 1º ano, de um total de 477 palavras, houve 41%, ou seja, 195 ocorrências de acertos na grafia de vo-

gais nasais. Por outro lado, houve 282, ou seja, 59% de ocorrências de palavras escritas com vogal nasal com desvios da ortografia da Língua Portuguesa, na atividade do ditado e de produção de frase. Nota-se que grande parte das palavras apresentou o registro da vogal sem as letras consonantais nasais (*ateção*), não formando, ortograficamente, com elas um dígrafo (*atenção*). Conforme Oliveira (2010), verifica-se, nestes casos, uma tendência a privilegiar uma estrutura silábica do tipo CV na grafia das palavras. É notório também palavras que não foram registradas com o acento gráfico til: *manha*; *la* que ortograficamente seriam escritas como *manhã*; *lã*.

O número de desvios ortográficos neste ano de escolaridade aponta um percentual elevado, 59%, de dificuldades relacionadas à grafia dos sons vocálicos nasais e seus registros, em que a criança ora tem de empregar M, ora N, ora til e ora o dígrafo NH. Esse caso é constatado, por exemplo, nas seguintes palavras *tampa*; *atenção*; *então*; *unha*, que foram grafadas como *tanpa*; *atemção*; *entao*; *umnha*.

Dentre as palavras com maior número de desvios, destacam-se *voam*; *maçã* e *compram* com 16 (ou 94% de) ocorrências com desvios. Elas apresentaram variações como as apresentadas na 6ª coluna da tabela e, em grande parte, foram constatadas as dificuldades do emprego do acento gráfico *til* como em *maça* e do emprego da consoante M como em *conpra*. Em relação à palavra *bom*, considera-se apenas um registro e um desvio “*bão*”, grafado conforme a pronúncia da criança, muito provavelmente. Já as palavras *então*; *planta*; *bons*; *parabéns*; *atenção*; *lampião*; *manhã*; *danças*; *lã*; *brincar* apresentaram entre 11 e 15 ocorrências, resultando no percentual de desvios entre 64,5% e 88,5%. Nessas palavras também se notam dificuldades na grafia das vogais nasais, inclusive nos ditongos nasais (*então*; *parabéns*; *atenção*; *lampião*; *danças*), o que se pode constatar na 6ª coluna da tabela.

As palavras *tampa*; *inhame*; *pronto*; *umbigo* apresentaram 10 (ou 59% de) ocorrências com desvios. A palavra *branco* apresentou 9 (ou 53% de) ocorrências com desvios; a palavra *irmão* apresentou 8 (ou 47% de) ocorrências com desvios. As palavras *dormirão*; *onde*; *índio* apresentaram 7 (ou 41% de) ocorrências com desvios. A palavra *andou* apresentou 6 (ou 35,5% de) ocorrências com desvios; a palavra *grama* apresentou 5 (ou 29,5% de) ocorrências com desvios. Por fim, a palavra *anão* apresentou 2 (ou 12% de) ocorrências com desvios, apresentando a menor frequência de desvio em relação às outras palavras do instrumento.

Como se pode verificar na 6ª coluna da Tabela 1, um dado interessante é que os alunos do 1º ano do EF já compreendem que o único elemento obrigatório em uma sílaba é a vogal (OLIVEIRA, 2010), de modo que, na escrita das vogais nasais que se fazem com o dígrafo (MORAIS, 2008), quando deixam de grafar a consoante, mas não a vogal. Isso corre, por exemplo, na palavra *onde*, grafada, por vezes, como *ode*, mas não como *nde*.

Um outro dado importante a ser notado é que palavras com um mesmo número de ocorrências, como, por exemplo, *tampa* e *inhame* (ambas com 10 ocorrências cada) apresentam números de tipos de desvios diferentes: enquanto *tampa* apresenta 2 tipos de desvios (*tanpa*; *tapa*), *inhame* apresenta 6 tipos (*iame*, *ian*, *inami*, *iãomi*, *neame*, *inhme*). Outras palavras que merecem destaque são *sinto* e *unha* (ambas com 4 ocorrências cada): enquanto *sinto* apresenta 1 tipo de erro (*sito*), *unha* apresenta 4 tipos de desvios (*ulha*; *umnha*; *uinha*; *umha*). De fato, as palavras *inhame* e *unha* apresentam duas possibilidades de vogal nasal cada uma, dependendo do dialeto, se o dígrafo for pronunciado como vogal nasal, mesmo assim essa diferença no número de tipos de desvios é um dado que merece ser investigado em trabalhos futuros, a fim de se compreender o papel do fator palavra na aquisição da escrita (SOARES, 2016).

Apresentam-se agora os dados do 2º ano na Tabela 2, a seguir.

Tabela 2 - Turma do 2º ano

Palavras	Nº absoluto de escrita ortográfica	Percentual de escrita ortográfica	Nº absoluto de ocorrências de desvios	Percentual de ocorrências com desvios	Ocorrências nos dados com desvios (tipos de desvios)	Tipo de tarefa	Total
Danças	1	4,5%	21	95,5%	danção; danção; dação; dacado; dansão; damção; dança; danço; dancao; daosão; damcão	Ditado	22
Manhã	2	9%	20	91%	manha; manham; mânha; amanhã; mañha	Ditado	22
Compram	5	22,5%	17	77,5%	copão; comprau; comprão; conbra; combram;compraul; comprao; compra; comprom	Ditado	22
Lã	7	39%	15	68%	lan; lam; lão; lãn, la maça; mação; maçãm;	Ditado	22
Maçã	7	32%	15	68%	masãm	Ditado	22

Bons	7	32%	15	68%	bos; boms; pous; bom; bomso	Ditado	22
Parabéns	7	32%	15	68%	paraben; parabes; parabems; parabesn; parapees; párabem; parapes	Ditado	22
Brincar	11	42,5%	15	57,5%	binca; frinca; princar; bricar; brinca; brica; brinco; brinçar	Ditado/ Prod. Texto	26
Dormirão	9	41%	13	59%	dormiram; domirão; tomirão; domirão; dorão	Ditado	22
Voam	9	41%	13	59%	voao; voão; voõ; boa; foam; voar; vooa	Ditado	22
Lampião	9	41%	13	59%	lanpião; lapião; labia; lampinão; lãopião; laspião; lambiãio; lampião	Ditado	22
Tampa	12	54,5%	10	45,5%	tanpa; tapa; tanta; tanba	Ditado	22
Inhame	12	54,5%	10	45,5%	iname; iame; inei; innhame; iane, iname	Ditado	22
Atenção	14	63,5%	8	36,5%	atensao; atecão; atemcão, atencão; atensam	Ditado	22
Onde	14	63,5%	8	36,5%	ondi; ote; oude; omde	Ditado	22
Então	14	63,5%	8	36,5%	entao; etão; entam; entom; eitão; entao; entau; emtão	Ditado	22
Andou	15	68%	7	32%	atol; ardou; amdaõ; madou; andol; amdou	Ditado	22
Umbigo	15	68%	7	32%	unbigo, ubigo	Ditado	22
Anão	16	73%	6	27%	anaol; anao; anau; amão; anam; ano	Ditado	22
Branco	18	82%	4	18%	bramco; braco; brango	Ditado	22
Sinto	19	87%	3	13%	sito; simto	Ditado	22
Irmão	19	86,5%	3	13,5%	irnão; irmao; irmão	Ditado	22
Pronto	19	86,5%	3	13,5%	prontu; broto; podu	Ditado	22
Planta	19	86,5%	3	13,5%	plamta; plata	Ditado/ Prod. Frase	22
Estão	14	82,5%	3	18%	estar; seta; esta		17
Índio	19	86,5%	3	13,5%	umdia, igo; indeo	Ditado	22
Unha	20	91%	2	9%	ulha; olha	Ditado	22

Gramma	20	91%	2	9%	grana	Ditado	22
Vento	21	95,5%	1	4,5%	fento	Ditado	22
Total Geral	374	58,5%	263	41,5%			637

Na turma do 2º ano, o número de ocorrências ortográficas aumentou em relação à turma do 1º ano, como se constata na Tabela 2. No 1º ano, esse número foi de 41% de acertos; já no 2º, aumentou para 58,5% ou 374 ocorrências de acertos. De acordo com os dados, no 2º ano, por outro lado, houve 41,5% ou 263 ocorrências com desvios. As palavras com maior número de ocorrências com desvios foram *dançam*, com 21 ocorrências que representam 95,5% de desvios no total de dados analisados, e *manhã*, com 20 ocorrências que representam 91% de desvios no total de dados analisados. Essas palavras tiveram esse alto índice de ocorrência com desvio na atividade de ditado, apresentando as seguintes variações gráficas: *danção*; *dancão*; *dação*; *dacado*; *dansão*; *damção*; *dança*; *danço*; *dancao*; *daosão*; *damcão/ manha*; *manham*; *mânha*; *amanha*; *mañha*.

Na sequência, em ordem decrescente, nota-se a palavra, *compram*, com o número de 17 (ou 77,5% de) ocorrências com desvios. Em seguida, com 15 ocorrências com desvios, representando 68%, verificam-se as palavras: *lã*, escrita como *lan* (1 ocorrência), *lam* (7 ocorrências), *lão* (1), *lãn* (2), *la* (4); *maçã*, escrita como *maça* (9), *mação* (3), *maçãm* (1), *masãm* (1), *maçam* (1); *bons*, escrita como *bos* (5), *bomso* (1), *pous* (1), *bon* (1), *boms* (7); *parabéns*, escrita como *parabém* (4), *parabes* (4), *parabems* (3), *parabesn* (1), *parapees* (1), *parabém* (1), *parapes* (1). As palavras *voam*, *dormirão* e *lampião* tiveram 13 ocorrências com desvios, o que representou o percentual de 59%, com variações no número de tipos de desvios: *voam* (7 tipos de desvios); *dormirão* (5 tipos de desvios); *lampião* (8 tipos de desvios).

Nos dados do 2º ano, também se observa uma dificuldade na representação gráfica das vogais nasais na escrita dos alunos (ALKIMIN, 2014). Destacam-se um obstáculo no que se refere ao registro das vogais quando seguidas de consoantes nasais na mesma sílaba, formando um dígrafo (*cinto*; *sempre*), e no registro das vogais nasais representadas pelo til (*fã*). Nesses casos, os alunos precisam compreender as situações em que a nasalização das vogais acontece em final de sílaba ora com M ou N, ora com til e também reconhecer a noção de dígrafo.

Por fim, as demais palavras, “*sinto, tampa, anão, atenção, irmão, inha-me, unha, andou, onde, índio, umbigo, então, grama, pronta, planta e branco*” sofreram pouca variação nos tipos de desvios, significando menos que 45,5% de ocorrências com desvios. A palavra *vento* apresentou o menor percentual de desvio (4,5%), ou seja, 1 ocorrência com desvio. Também, assim como no 1º ano, os dados do 2º ano apontam que é importante investigar o fator palavra na aquisição da escrita de vogais nasais.

É notável a existência de maior variação de tipos de desvio no 1º ano do que no 2º. Juntamente com o menor número total de desvios no 2º ano já mencionado (41,5% ou 263 ocorrências com desvios), constata-se uma evolução na aquisição das vogais nasais na escrita do 1º para o 2º ano.

Veja-se, agora, a análise dos dados do 3º ano na Tabela 3, a seguir.

Tabela 3 - Turma do 3º ano

Palavras	Nº absoluto de escrita ortográfica	Percentual de escrita ortográfica	Nº absoluto de ocorrências de desvios	Percentual de ocorrências com desvios	Ocorrências nos dados com desvios (tipos de desvios)	Tipo de tarefa	Total
Voam	8	28,5%	20	71,5%	voão; voao; vooam; vooão; vōa; vooão; vool; voôam; voom	Ditado	28
Consequência	0	0%	1	100%	quanssequencia	Prod. Texto	1
Eram	0	0%	1	100%	erão	Prod. Frase	1
Dançam	15	53,5%	13	46,5%	danção; dansam	Ditado	28
Dormirão	18	64%	10	36%	dormiram; domirãm	Ditado	28
Compram	19	68%	9	32%	comprão; corprão	Ditado	28
Lã	20	71,5%	8	28,5%	lãn; lãm; lá; lam	Ditado	28
Maçã	21	75%	7	25%	maça	Ditado	28
Índio	21	75%	7	25%	indío; indeo; indio	Ditado	28
Atenção	24	85,5%	4	14,5%	atencão; atençao	Ditado	28
Andou	24	85,5%	4	14,5%	ando; andol	Ditado	28
Onde	24	85,5%	4	14,5%	ondi	Ditado	28
Então	24	85,5%	4	14,5%	emtão, entam	Ditado	28
Inhame	25	89,0%	3	11%	inhãme	Ditado	28
Umbigo	25	89%	3	11%	humbigo, unbigo, umpigo	Ditado	28

Parabéns	25	89%	3	11%	parábens; párabens; parabenis	Ditado	28
Estão	7	70%	3	30%	estam	Prod. Frase	10
Manhã	25	89%	3	11%	manha; malhã	Ditado	28
Tampa	26	93%	2	7%	tanpa	Ditado	28
Brincar	26	93%	2	7%	brinca; brica	Ditado	28
Irmão	27	96,5%	1	3,5%	irmam	Ditado	28
Lampião	27	96,5%	1	3,5%	lampiam	Ditado	28
Unha	27	96,5%	1	3,5%	uinha	Ditado	28
Índio	21	75%	7	25%	indío; indeo; indio	Ditado	28
Planta	27	96,5%	1	3,5%	panta	Prod. Frase Prod. Frase/ Prod.	28
Estavam	10	100%	1	10%	etavam	Texto	11
Sinto	28	100%	0	0%	Nenhuma	Ditado	28
Anão	28	100%	0	0%	Nenhuma	Ditado	28
Vento	28	100%	0	0%	Nenhuma	Ditado	28
Gramma	28	100%	0	0%	Nenhuma	Ditado	28
Pronto	28	100%	0	0%	Nenhuma	Ditado	28
Bons	28	100%	0	0%	Nenhuma	Ditado	28
Branco	28	100%	0	0%	Nenhuma	Ditado	28
Total Geral	691	85,5%	116	14,5%			807

Como se viu, no 1º ano, o número de escrita ortográfica apresentou um percentual de 41%. No 2º ano, esse número aumentou para 58,5%. Já pelos resultados da Tabela 3, é possível constatar que a turma de 3º ano avaliada apresentou avanço mais significativo na escrita ortográfica das vogais nasais, apresentando um percentual de 85,5% de acertos, o que representa 691 ocorrências de um total de 807 ocorrências.

Nessa terceira turma analisada, observa-se um total de 116 (14,5%) ocorrências com desvios ortográficos, sendo que apenas a palavra *voam* teve um maior índice de variação, com 20 ocorrências: *voão* (10 ocorrências); *voao* (1); *vooam* (3); *vooão* (1); *voa* (1); *vooão* (1); *vool* (1); *voôam* (1); *voom* (1), representando 71,5% dos desvios. As palavras *sinto*, *anão*, *vento*, *gramma*, *pronto*,

branco e bons não apresentaram ocorrências com desvio. As demais palavras que não foram citadas apresentaram ocorrências abaixo de 46,5%.

No que diz respeito às quatro palavras das atividades de produção de texto e produção de frase, nota-se que na palavra *estão* (3 ocorrências) há um percentual de 30% de desvios, e na palavra *estavam* houve o registro de 1 ocorrência com um percentual de 10% de desvios. Já em relação às palavras *consequência* e *eram*, houve apenas uma ocorrência que foi com desvio para cada uma, respectivamente, *quanssequencia* e *erão*, o que representou 100% de ocorrências com desvio.

Nessa análise continua também a tendência de menor variação nos tipos de desvios, o que foi maior nos anos anteriores. Isso aponta para uma evolução maior ainda na aquisição escrita de vogais nasais no 3º ano. Verifica-se também que a aquisição da escrita ocorre de modo gradual e que a criança não atua de modo passivo, mas reelabora mentalmente as informações e conhecimentos sobre a escrita (MORAIS, 2008). Em relação ao fator palavra, os dados do 3º ano continuam apontando ser pertinente que outros estudos investiguem as diferenças de comportamentos das palavras na aquisição da ortografia.

Constata-se que no decorrer dos anos de escolaridade houve um avanço no rendimento ortográfico. Respectivamente, os anos da alfabetização apresentaram os seguintes percentuais de escrita ortográfica: 1º ano, 41%; 2º ano, 58,5% e 3º ano, 85,5%.

Vale ressaltar que houve, em todos os anos, ocorrências que mostram a complexidade relativa à grafia de sons vocálicos nasais. Entretanto, as dificuldades vão sendo superadas no decorrer dos anos de escolaridade, possivelmente por meio de processos cognitivos e do reconhecimento de convenções ortográficas como a regra de que utiliza-se *M* antes de *P* e *B*, e *N* antes de outras letras (ALKIMIN, 2014).

Pelos resultados obtidos na pesquisa, constata-se que houve ocorrências de desvios no emprego das terminações “*am*” e “*ão*” para a representação gráfica da nasalização em verbos no tempo presente e futuro, respectivamente como em “*voam*” e “*dormirão*” que foram grafadas respectivamente como “*voão*” e “*dormiram*”. Considera-se que o registro ortográfico desses sons seja difícil, pois eles são semelhantes em sua sonoridade (a diferença em que “*am*” está em sílaba átona nos verbos no passado, e “*ão*” está em sílaba tônica nos verbos no futuro) e diferentes em sua aplicação no uso da língua: um denota tempo passado e o outro futuro. Diante desse fato, é pertinente que se trabalhe em

sala de aula com a informação morfosintática contida nesta representação gráfica das vogais, o que nem sempre é nítido para os aprendizes da escrita.

A Tabela 4, a seguir, sintetiza as ocorrências da representação ortográfica das vogais nasais para os três anos aqui avaliados (1º, 2º e 3º anos do EF). Na segunda linha da tabela, demonstra-se o número absoluto de escrita ortográfica e, na terceira linha, o percentual correspondente a essa escrita.

Tabela 4 - Resultados referentes à representação ortográfica das vogais nasais.

Vogais nasais	1º ano	2º ano	3º ano	TOTAL 1º, 2º, 3º Anos
/ã/, /ẽ/, /ĩ/,	195	374	691	1260
/õ/, /ũ/	41%	58,5%	85,5%	

Essa última tabela permite constatar como a representação ortográfica das vogais nasais pelas crianças aumentou de um ano para o outro, sendo mais significativo ainda o incremento do 2º para o 3º ano. Esse é um dado que, sem dúvida, merece atenção na alfabetização, em específico no ensino da escrita de vogais nasais que se mostra complexo, como se discutiu no decorrer deste texto. O presente estudo se deteve apenas na análises das vogais nasais, mas aponta que é interessante que se proponham outras análise para as mais variadas estruturas e fenômenos sonoros que podem ser desafio na aquisição da escrita.

Considerações finais

Este estudo analisou a representação gráfica de vogais nasais por aprendizes em fase de aquisição da escrita. A análise aponta para desvios comuns realizados por esses aprendizes. Desse modo, à luz de Morais (2008), é possível refletir sobre o fato de que os desvios fazem parte realmente do processo de aquisição da escrita, não sendo possível chegar à escrita ortográfica instantaneamente.

Como mencionado, para representar ortograficamente os sons nasais é importante que a criança reconheça o valor simbólico das letras. Neste trabalho, ao analisar cada etapa de alfabetização, ou seja, o 1º, o 2º e o 3º ano do EF, foram constatados avanços na aprendizagem da ortografia, principalmente do 2º para o 3º ano.

Há indícios de que, no caso focalizado que envolve um aspecto sonoro (vogais nasais), as crianças tendem a estar no nível de escrita alfabético ou alfabético-ortográfico, uma vez que elas já compreendem o Sistema de Escrita Alfabética, mas, ainda assim, deixam aspectos orais interferirem na sua escrita, que ainda está evoluindo para uma escrita ortográfica.

Embora o recorte metodológico desta pesquisa tenha sido sobre as vogais nasais, as quais apresentam complexidades em seus registros ortográficos, nota-se, por meio dos dados, o potencial para muitos outros estudos a respeito da aquisição da escrita infantil. Como indicado, estudos sobre o fator palavra nessa aquisição seriam muito importantes. Além disso, considera-se que a pesquisa pode auxiliar professores alfabetizadores a fazerem, por exemplo, uma avaliação diagnóstica de sua turma, podendo direcionar o seu trabalho a partir dos resultados obtidos nessa avaliação.

Referências

- ALKIMIN, H. R. Verbete Nasalidade. In: FRADE, Isabel; VAL, Maria da Graça Costa; BREGUNCI, Maria da Graça. (Orgs.). *Glossário Ceale - Termos de alfabetização, leitura e escrita para educadores*. 2014. Disponível em: <<http://ceale.fae.ufmg.br/app/webroot/glossarioceale/>>. Acesso em: ago. 2017.
- CAGLIARI, Luiz Carlos. *Alfabetização & Linguística*. (10ª ed.) Campinas: Scipione, 2005.
- CRISTÓFARO SILVA, Thaís. *Fonética e Fonologia do Português*. (10ª ed.) São Paulo: Contexto, 2010.
- FAYOL, Michel. *Aquisição da escrita*. Traduzido por Marcos Bagno. São Paulo: Parábola Editorial, 2014.
- FERREIRO, E. & TEBEROSKY, A. *Psicogênese da língua escrita*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1985.
- GALVÃO, Ana Maria de Oliveira & FRADE, I. C. A. S. Dossiê: História da Cultura Escrita. *Revista Brasileira de História da Educação*, Maringá, v. 16, p. 207-314, 2016.
- KAIL, Michèle. *Aquisição de linguagem*. São Paulo: Parábola Editorial, 2013.
- KATO, Mary A. *No mundo da escrita. Uma perspectiva linguística*. (7ª ed.) São Paulo: Ática, 2009.
- LEMLE, Miriam. *Guia teórico do alfabetizador*. (17ª ed.) São Paulo: Ática, 2007.

MORAIS, Artur Gomes. *Ortografia: ensinar e aprender*. (4ª ed.) São Paulo: Ática, 2008.

_____. *Sistema de escrita alfabética*. São Paulo: Melhoramentos, 2012.

_____. Verbetes Apropriação do sistema de escrita. In: FRADE, Isabel Cristina da Silva; VAL, Maria da Graça Costa; BREGUNCI, Maria das Graças de Castro (Orgs.). *Glossário do CEALE - Termos de Alfabetização, leitura e escrita para educadores*. Disponível em: <<http://ceale.fae.ufmg.br/app/webroot/glossarioceale/>>. Acesso em: ago. 2017.

OLIVEIRA, Marco Antônio. *Conhecimento linguístico e apropriação do sistema de escrita*. Belo Horizonte: Centro de Alfabetização, Leitura e Escrita – Ceale/ FaE/ UFMG, 2005. (Coleção Alfabetização e Letramento - Caderno do Formador)

_____. Trabalhando com a sílaba no ensino da escrita. *Revista Educação* (Especial Guia da Alfabetização). São Paulo: Segmento, 2010.

ROBERTO, Tania Mikaela Garcia. *Fonologia, fonética e ensino: guia introdutório*. São Paulo: Parábola Editorial, 2016.

ROCHA, Gladys *et al.* Avaliação da alfabetização: como usá-la em sua função diagnóstica. Guia da Alfabetização. *Revista Educação*. Belo Horizonte, v. 2, p. 78-90, 2010.

SOARES, Magda. Letramento e alfabetização: as muitas facetas. *Revista Brasileira de Educação*. n. 25, jan-abril, 2004.

_____. *Alfabetização: a questão dos métodos*. São Paulo. Contexto, 2016.

Práticas de ensino de leitura e escrita e a política educacional implementada na gestão da Prefeitura de São Paulo - 1989-1992

Silvia Aparecida Santos de Carvalho

As práticas de ensino de leitura e escrita defendidas e veiculadas pelas políticas educacionais, implementadas nas escolas municipais pelos diferentes governos da cidade de São Paulo²¹, desde a regulamentação da difusão do ensino primário na cidade, em 1957²², foram constituídas no desenvolvimento de um debate entre diferentes concepções teórico-metodológicas e são, indubitavelmente, herdeiras de uma tradição identificada nas pesquisas empreendidas na área da história do ensino de leitura e escrita: a de que ensinar a ler e a escrever relaciona-se fundamentalmente a uma questão de método.²³

Conforme os estudos históricos apresentam, educadores com seus diferentes projetos de ensino de leitura e escrita, implementados especialmente nas primeiras escolas públicas de São Paulo, ao final do século XIX e início do XX, configuraram um intenso debate acerca de qual seria o melhor método

21 Para melhor compreensão sobre a constituição de práticas de ensino de leitura e escrita defendidas e veiculadas pelas políticas educacionais implementadas na rede municipal de ensino de São Paulo, ver CARVALHO, Silvia Aparecida Santos de. *O processo de elaboração do PROGRAMA LER E ESCREVER – prioridade da escola municipal*. Tese de Doutorado, Unicamp, 2016.

22 Com a reorganização da estrutura administrativa da Prefeitura de São Paulo, que desdobrou a Secretaria de Cultura e Higiene em duas Secretarias, quais sejam: a Secretaria de Higiene e a Secretaria de Educação e Cultura, o prefeito Christiano S. das Neves determinou, pelo Decreto nº 430, de 08 de julho de 1947, que a Secretaria de Educação e Cultura deveria difundir o ensino primário, vocacional e profissional. Para cumprir a determinação, o prefeito Wladimir de Toledo Piza, pelo Decreto nº 3185, de 02 de agosto de 1956, regulamentou a difusão do ensino primário na cidade de São Paulo.

23 Para melhor compreensão sobre a tradição inaugurada por educadores do final do século XIX e início do XX, ver MORTATTI, Maria do Rosário Longo. *Os sentidos da Alfabetização – 1876 – 1994*. São Paulo: Editora UNESP, 2000.

de ensino capaz de ensinar o cidadão republicano a ler e a escrever.²⁴ Numa intensa disputa pela hegemonia, esses educadores inauguraram a tradição que é significativamente observada no engendramento das políticas públicas de ensino de leitura e escrita, implementadas até os dias atuais na rede oficial do ensino municipal, guardando, evidentemente, as características especiais de cada momento histórico.

Na observação das práticas que se ocupam com o ensino de leitura e escrita para crianças que frequentam as escolas municipais, podemos identificar que essa tradição, fundada no final do século XIX e início do XX, manifesta-se nos movimentos que os diferentes governos da cidade empreenderam para disputar a hegemonia no campo dessas práticas bem como no grau de investimento que destinaram para a elaboração de ações voltadas para a temática.

No presente estudo, portanto, nos debruçaremos sobre movimentos significativos de disputa pela hegemonia no campo das práticas de ensino de leitura e escrita, desenvolvidos nos dois primeiros anos do governo de Luiza Erundina de Souza como prefeita da cidade de São Paulo, quando contou com Paulo Reglus Neves Freire, o Professor Paulo Freire, como Secretário Municipal de Educação.

Praticar a leitura e a escrita praticando a liberdade

Quando Luiza Erundina de Souza foi eleita, em 1989, para governar São Paulo e convidou Paulo Freire para ocupar o cargo de Secretário Municipal de Educação, uma reorientação significativa operou-se na política educacional implementada na rede municipal de ensino, especialmente no que diz respeito às práticas de ensino de leitura e escrita até então indicadas e prescritas aos professores que se ocupavam com o ensino de crianças ingressantes nas séries iniciais do Ensino Fundamental.

Em um dos primeiros movimentos como Secretário da Educação Municipal, Paulo Freire endereçou uma carta intitulada *Aos que fazem a Educação conosco em São Paulo*, propondo-se a dialogar com os profissionais da rede municipal de ensino. Nela indicou a intenção de promover um diálogo sobre

24 Para melhor compreensão a respeito do debate sobre os métodos de ensino de leitura e escrita travado entre educadores a partir do final do sec. XIX e durante o início do séc. XX, ver CARVALHO, Silvia Aparecida Santos. *O ensino de leitura e escrita em São Paulo e a formação do cidadão republicano (1890-1920)*. Campinas, SP: Edições Leitura Crítica, 2016; e MORTATTI, Maria do Rosário Longo. *Os sentidos da Alfabetização – 1876 – 1994*. São Paulo: Editora UNESP, 2000.

as questões próprias da atividade educativa e apresentou o primeiro texto redigido pela equipe do gabinete da Secretaria sob o título *Construindo a Educação Pública Popular* bem como o *Regimento Comum das Escolas Municipais de São Paulo*, revigorado pelo Decreto 27.614 de 1º de janeiro de 1989. Assim, o texto redigido pela equipe do gabinete e o Regimento Comum das Escolas foram publicados anexos à Carta assinada por Freire, no Suplemento do Diário Oficial do Município D.O.M. de 1º de fevereiro de 1989.

Considerando o Diário Oficial como um instrumento de disputa pela hegemonia de ideias e propostas na rede de ensino, a escolha por publicar as intenções da Secretaria neste suporte oficial poderia justificar-se, primeiro, pela necessidade de materializar os argumentos e pretensões político-educacionais e, em seguida, e não menos importante, pelo grau de legitimidade que este suporte indubitavelmente poderia conferir a elas.

Mas por que Paulo Freire escolheu o gênero Carta para apresentar as intenções da Secretaria de Educação?

Nas obras escritas e publicadas sob sua autoria encontramos uma prática de escrever cartas bastante recorrente: Entre elas: *Cartas a Guiné-Bissau: registros de uma experiência em processo*, publicado em 1977; *Terceiro mundo e Teologia: carta a um jovem teólogo*, livro publicado em 1979; *Quatro cartas aos animadores e às animadoras culturais*, publicado em 1980; *Cartas a Cristina: reflexões sobre minha vida e minha práxis*, publicado em 1994; *Professora sim, tia não: cartas a quem ousa ensinar*, publicado em 1997; *Pedagogia da indignação: cartas pedagógicas e outros escritos*, organizado com cartas escritas em 1997 e publicado em 2000.

Especialmente naquelas em que teve os educadores como destinatários, Paulo Freire imprimiu a esse veículo de comunicação uma marca ideológica, reafirmando radicalmente sua concepção de educação popular e defendendo um programa educacional que valorizava a autoria e o exercício intelectual de cada educador em sua prática educativa.

Mesmo que a intenção, declarada no Suplemento do Diário Oficial de 1º/02/1989, fosse escrever aos educadores da rede de ensino cartas informais, ao escolher uma materialidade oficial, o Secretário formalizou, oficializou, transformou em política pública um conjunto de concepções educacionais defendidas por sua gestão.

Favorecedora de certa proximidade entre o autor e seus leitores, a carta poderia contribuir para o convencimento de que seria possível vivenciar outra

experiência na educação municipal, almejada para o êxito da política educacional daquela gestão.

Todo esse movimento inicial, deflagrado com a publicação da Carta assinada por Freire, foi fundamental na preparação dos educadores para o processo que se seguiria mais adiante: a construção de novas práticas de ensino de leitura e escrita a partir da revisão crítica das práticas prescritas anteriormente.

No documento elaborado pela equipe da Secretaria, *Construindo a Educação Pública Popular*, anexado à Carta, foram, então, explicitados os princípios da nova gestão. Eles seriam os sustentadores teóricos e metodológicos, orientariam a elaboração de novas práticas de ensino.

Entendemos que essa escola deva ser um espaço de educação popular e não apenas o lugar de transmissão de alguns conhecimentos cuja valorização se dá à revelia dos interesses populares; uma escola cuja boniteza se manifeste na possibilidade da formação do sujeito social.

Para isso partimos do princípio da verdade, da transparência. Procuraremos fazer circular todas as informações que tivermos sobre a situação real de todos os setores da Secretaria. Mostraremos também os caminhos possíveis de mudança. Queremos imprimir uma fisionomia a essa escola, cujos traços principais são os da alegria, da seriedade na apropriação e recriação dos conhecimentos, da solidariedade de classe e da amorosidade, da curiosidade e da pergunta, que consideramos valores progressistas. Poremos todos os meios de que dispomos a serviço dessa escola necessária.

Não vamos impor ideias, teorias ou métodos, mas vamos lutar, pacientemente impacientes, por uma educação como prática de liberdade. Nós acreditamos na liberdade. Queremos bem a ela (D.O.M., 1º/02/1989, Suplemento, p.5).

Os princípios explicitados no referido documento reafirmam a intenção de marcar um novo modo de fazer a Educação Municipal, diferente dos modos implementados nos governos anteriores. Imprimir uma nova fisionomia para a escola, a partir do princípio de educação como prática de liberdade e convencer os educadores da pertinência dessas práticas, era fundamental para o êxito da nova política educacional. A explicitação desses princípios dialogou diretamente com práticas indicadas e prescritas pelas políticas educacionais dos governos instituídos no período militar bem como no governo imediatamente anterior, do prefeito Jânio Quadros.

E para disputar a hegemonia no campo das práticas de ensino explicitaram-se, ainda no documento, as primeiras ações.

A escola demonstrará maturidade exercendo sua capacidade de autogovernar-se. Devolveremos as programações curriculares e outros materiais arbitrariamente

recolhidos no início da administração anterior, por serem patrimônio das escolas. Desencadaremos um processo de discussão para a construção de novas propostas curriculares. A escola precisa ser um espaço vivo e democrático onde todas as perguntas sejam levadas a sério, espaço privilegiado da ação educativa e de um sadio pluralismo de ideias.

A Secretaria precisa de burocracia, não do burocratismo; precisa do acadêmico, mas não do academicismo. Precisa de professores que valorizam a unidade teoria-prática, professores curiosos que respeitem a linguagem da criança, que pensem rigorosamente sem abandonar a poesia, que proponham uma forma científica de pensar o mundo, sendo assim capazes de fazer uma reflexão crítica sobre a sua própria prática.

O aluno deverá ser o centro das preocupações, a medida do êxito ou do fracasso de nossa política (D.O.M., 1º/02/1989, Suplemento, p. 7).

Reafirmando a unidade entre teoria e prática bem como o princípio de que a criança é o centro das preocupações, a Secretaria antecipou aos educadores a intenção de promover a construção de novas propostas curriculares que deveriam considerar que

A escola deve ser também um centro irradiador de cultura popular, à disposição da comunidade, não para consumi-la, mas para recriá-la. A escola é também um espaço de organização política das classes populares. A escola como um espaço de ensino-aprendizagem será então um centro de debates de ideias, soluções, reflexões, onde a organização popular vai sistematizando sua própria experiência. O filho do trabalhador deve encontrar nessa escola os meios de auto-emancipação intelectual independentemente dos valores da classe dominante. A escola não é só um espaço físico. É um clima de trabalho, uma postura, um modo de ser (D.O.M., 1º/02/1989, Suplemento, p.8 e 9).

Todos os princípios e concepções educacionais, explicitados no documento *Construindo a Educação Pública Popular*, indubitavelmente impactaram a elaboração das práticas de ensino de leitura e escrita do período.

Defendendo uma concepção de escola como um lugar de educação popular e não de transmissão de conhecimentos valorizados sem considerar os interesses populares; propondo uma fisionomia escolar com traços desenhados pela solidariedade de classe, pela amorosidade, pela curiosidade e pela possibilidade da pergunta; afirmando o compromisso da não imposição de ideias, teorias ou métodos; dispendo-se a encaminhar a luta pacientemente embora numa condição de impaciência porque uma educação como prática de liberdade era urgente; reconhecendo a capacidade da escola de autogovernar-se com um sadio pluralismo de ideias; convidando os professores para a elaboração de formas científicas de pensar o mundo e para reflexão crítica necessária de sua

própria prática educativa; compreendendo a escola com um centro irradiador de cultura popular, de organização política das classes populares, como um espaço de ensino e aprendizagem que privilegia o debate de ideias, soluções, reflexões e que possibilita a sistematização da experiência popular e na qual as crianças, filhas de trabalhadores, encontrem os meios para se emanciparem intelectualmente, independentemente dos valores da classe dominante; a Secretaria propôs uma significativa reorientação na política educacional até então experimentada na cidade de São Paulo. A partir dela, as práticas de ensino de leitura e escrita compuseram a pauta que propunha uma nova configuração da educação municipal.

Como desdobramento dessa ação inicial, que explicitou as concepções e princípios educacionais no Diário Oficial do Município, a Secretaria convidou os educadores da Rede a participarem do que chamou de *Movimento de Reorientação Curricular* que, a partir dos princípios da autonomia da escola, do resgate de experiências avançadas, da discussão coletiva e da unidade reflexão-ação, resultou, depois de um processo de dois anos de discussões sobre o currículo, na publicação de volumes que se dedicaram a apresentar a Visão da Área das diferentes áreas do conhecimento, entre elas a *Visão da Área - Português*.²⁵

Sob a coordenação dos Núcleos de Ação Educativa - NAE²⁶ e da Diretoria de Orientação Técnica - DOT da Secretaria Municipal de Educação e objetivando propor a ampliação da discussão sobre o ensino do Português nas escolas municipais bem como parâmetros para orientar a construção e elaboração de programas de ensino pelos educadores, o documento *Visão da Área - Português* apresentou a concepção da área e como ela se apresenta no currículo, reunindo um conjunto de argumentos que legitimaria, junto aos educadores, a necessidade de rever as práticas até então valorizadas na rede de ensino.

Inicialmente, o documento introduziu o primeiro pressuposto norteador e fundamental que marca a diferença entre a política educacional proposta e as anteriores. Conforme explicitado no capítulo I, era necessário “... a não separação entre alfabetização e ensino de língua, de maneira que todos os professores (...) [tivessem] uma visão ampliada desse processo [...]” (MOVIMENTO DE REORIENTAÇÃO CURRICULAR, *Visão da Área - Português*, 1991, p.4).

25 Este documento está disponível para a consulta no Arquivo da Memória Documental da Secretaria Municipal de Educação de São Paulo sob o código P3.1/3.

26 Os NAEs – Núcleos de Ação Educativa foram instituídos no governo da prefeita Luiza Erundina em substituição às DREMs – Delegacias Regionais de Ensino Municipal.

A explicitação desse pressuposto provocaria, indubitavelmente, a necessidade de uma reorganização significativa das práticas de ensino porque a compreensão de que a alfabetização é parte do processo de aprendizagem da língua indica que o ensino deveria se ocupar com práticas que iriam além do estabelecimento da relação grafema-fonema, presentes nos métodos sintéticos, analíticos e sintético-analíticos, observados em disputa pela hegemonia nas determinações legais do final do século XIX e início do XX. O ensino de leitura e escrita deveria estar inserido num processo mais amplo de compreensão e uso da língua, considerando o processo de comunicação vivenciado entre os sujeitos que compõem uma determinada realidade social.

Da mesma forma, práticas baseadas na necessidade de um Período Preparatório e de Verificação da Prontidão para a aprendizagem da leitura e escrita, como as veiculadas e propostas pelos governos instituídos no período militar, também deveriam ser revistas porque, encontrando suporte nos estudos desenvolvidos pela Psicologia Behaviorista, pressupunham que a aprendizagem da leitura e da escrita estaria separada do ato de ler e escrever por privilegiar os aspectos perceptivos, auditivos, visuais bem como o treino perceptivo-motor e a associação entre som e grafia.

Compondo ainda o conjunto de argumentos que legitimaria a necessidade de revisão das práticas de ensino de leitura e escrita, o documento *Visão da Área – Português* também indicou o lugar significativo que tiveram as práticas de alfabetização constituídas no interior do Movimento de Educação de Base - MEB, na elaboração de propostas de ensino da língua, a partir dos anos 60 no Brasil.

Mesmo que baseadas no método analítico de ensino de leitura e escrita, essas práticas foram se desenvolvendo a partir de uma Pedagogia Libertadora que, conforme o documento *Visão da Área – Português*, tem sua origem

[...] diretamente associada ao método de alfabetização de adultos de Paulo Freire e aos seus escritos sobre Educação. Essa corrente pedagógica iria ter uma importância significativa em quase todas as propostas de ensino de língua surgidas daí em diante no Brasil, e até no exterior porque dá uma ênfase muito grande às questões de cultura e linguagem e situa seu eixo na interlocução entre educador e educando. O conceito de leitura também é ampliado: parte-se da leitura do mundo para a leitura da palavra e a ele retorna, ultrapassando uma visão redutora da alfabetização, que a considera como mera decodificação de sinais gráficos (MOVIMENTO DE REORIENTAÇÃO CURRICULAR – Visão da Área – Português, 1991, p. 11).

Aos referenciais freirianos, que ampliaram o conceito de leitura, somaram-se as contribuições de Emilia Ferreiro e Ana Teberosky²⁷. Compreendendo o educando como sujeito do processo de aprendizagem que, por sua vez, ocorre no processo de interação entre o sujeito e o meio, a tese de Ferreiro e Teberosky concebeu que a aprendizagem não é uma ação mecânica de aquisição de conhecimentos, mas é resultado de um processo de construção protagonizado por quem quer conhecer sobre o objeto a ser conhecido.

Além disso, as pesquisas desenvolvidas pelas autoras contribuíram para a compreensão de como a criança aprende, de como elabora as hipóteses sobre o funcionamento do sistema de escrita, o que impactou significativamente o ensino ministrado pelos métodos sintéticos e analíticos. Por isso mesmo, a revisão do método Paulo Freire se fez necessária porque esse desenvolvia, para além da compreensão da alfabetização como ato político, o ensino de leitura e escrita pelo método analítico de palavração.

O documento *Visão da Área – Português* também chama a atenção dos educadores para a importância dos estudos de Vygotsky e Luria.²⁸ A partir de suas contribuições, desenvolvidas

[...] à luz do materialismo histórico-dialético e, portanto num enfoque sócio-interacionista, [...] ocorrem algumas orientações [...] incentivo a produções espontâneas [...] ênfase nas atividades de leitura e de escrita com função social e não como um mero exercício escolar; interação no processo ensino-aprendizagem; aceitação do registro do alfabetizando, ainda que diferente da escrita convencional; a organização de um ambiente alfabetizador, colocando a criança em contato com os mais diferentes tipos de escrita e de suportes (jornais, embalagens, livros, out-doors) de maneira a desafiá-la (MOVIMENTO DE REORIENTAÇÃO CURRICULAR – Visão da Área – Português, 1991, p. 14).

Orientações como essas reafirmaram a necessidade de elaboração de práticas de ensino de leitura e escrita radicalmente diferentes das práticas valorizadas anteriormente

[...] ao priorizar as atividades de produção de texto e de leitura, subordinando o ensino de gramática às necessidades de expressão e comunicação. Também propunham uma mudança na postura do professor, valorizando mais a interlocução e o respeito à variedade linguística do aluno, pois o objetivo do ensino de

27 Para melhor compreender, ver FERREIRO, Emilia; TEBEROSKY, Ana. *Psicogênese da Língua Escrita*. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 1999.

28 Para melhor compreender, ver ROCCO, Maria Thereza Fraga. Acesso ao mundo da escrita: os caminhos paralelos de Luria e Ferreiro. *Cadernos de Pesquisa*, nº 75, nov. 1990.

Português na escola de 1º grau é que os alunos ampliem o domínio dos diferentes recursos expressivos adequando-os às conveniências de situação da linguagem do aluno pela variedade dita padrão (MOVIMENTO DE REORIENTAÇÃO CURRICULAR – Visão da Área – Português, 1991, p. 15).

E com a sistematização da concepção da área, o documento *Visão da Área – Português* indica o contorno, oferece o parâmetro para a elaboração de novas práticas na rede municipal. Na apresentação dessa concepção estão reunidos os argumentos fundamentais para a disputa da hegemonia no campo das práticas de ensino de leitura e escrita.

É no entrecruzamento das diversas realidades textuais definidas num determinado contexto sócio-histórico que nos encontramos enquanto sujeitos que não apenas preenchem lacunas ou simplesmente decodificam sinais, mas que constroem junto com outros sujeitos na concretude de sua realidade social novas visões, novos caminhos. Assim, trabalhar sobre textos, quer lendo-os, produzindo-os, refazendo-os, é sempre construir uma “nova fala”, que determinará no conjunto a criação de uma nova realidade, que, por sua vez, numa rede inextricável de fios, reproduzirá a promessa de um eterno devir.

No contexto de sala de aula, o diálogo intertextual toma dimensão de exercício crítico. Isso aparece mais contundente à medida que o educador promove a intercomunicação de discursos textuais e trabalha suas relações em direção à ampliação das possibilidades linguísticas que o aluno traz para o espaço de sala de aula (MOVIMENTO DE REORIENTAÇÃO CURRICULAR – Visão da Área – Português, 1991, p. 21).

A argumentação explicitada na defesa do trabalho com leitura, reescrita e produção de textos era radicalmente posicionada contra o trabalho de decodificação dos métodos analíticos, sintéticos e sintético-analíticos. Pelo texto haveria a possibilidade de apresentar uma *nova fala*, de criar uma *nova realidade*, um *eterno devir* tão almejado por sujeitos que tinham em suas memórias as práticas autoritárias indicadas e prescritas nas políticas educacionais anteriores. Pelo texto seria possível vivenciar uma perspectiva comunicativa já no processo de alfabetização, refletindo sobre o funcionamento do sistema de escrita no exercício de elaboração de um novo dizer, considerando o destinatário desse dizer, criando novas formas para dizer.

O específico do ensino de Português é o trabalho com textos – e através deles e mediado por eles que se instaurará a interlocução, porque na sua produção já se supõe o outro, o possível leitor; implica uma mensagem (o que dizer), um objetivo (razão para dizer) e uma estratégia para dizer. Ao dizê-lo vai estruturando o real vivido e o percebido (MOVIMENTO DE REORIENTAÇÃO CURRICULAR – Visão de Área – Português, 1992, p.24).

O registro da elaboração de práticas orientadas por esses pressupostos teóricos e metodológicos pode ser encontrado em documentos disponíveis no Arquivo da Memória Documental da Secretaria Municipal de Educação - MD.

Dentre vários documentos disponíveis destacamos um relato, entre vários escritos, de uma educadora alfabetizadora, elaborada a partir de discussões e reflexões realizadas nos Grupos de Formação, principal movimento de formação de alfabetizadores promovido pela Secretaria Municipal de Educação, nessa gestão.

O relato reflexivo da professora apresenta o processo de revisão de sua própria prática de ensino.

Imagem 1
Em Formação. Reflexões; Depoimentos; Relatos da Prática – 1990

DEPOIMENTO I

“Iniciei minha prática na 1ª série em 1989 com crianças multi-repetentes e novos na série, na faixa etária entre 10 e 14 anos. Até meados do mesmo ano, achava que estava dentro da proposta: usava cartilha, muita leitura das famílias silábicas e minha única preocupação era que todos aprendessem as famílias e eu conseguisse acabar a cartilha até o final do ano.

A partir de agosto comecei a participar do Grupo de Formação e percebi que estava perdendo tempo com meus alunos, fazendo-os decorar famílias. O 1º passo foi encostar a cartilha, deixando-a somente para manuseio dos alunos. Passei a produzir textos, tanto coletivos quanto individuais com os alunos, lendo textos selecionados de livros, histórias, manchetes de jornais, poesias etc.

Desliguei-me da preocupação com as tais sílabas simples e complexas e liguei-me nas mensagens. Empolgada, convidava os alunos cada vez mais a penetrarem no mundo da leitura. Nesta ocasião comecei a preocupar-me com a micro e a macro-estrutura do texto, a partir do que discutimos no Grupo de Formação. Através de um texto mimeografado, primeiro trabalho a macro-estrutura, ou seja, a coerência, o enredo da história, o que o autor não escreveu mas deixou entre linhas e depois a micro-estrutura, que é a gramática, ortografia (coesão).

A criança chegou num estágio que lê, mesmo não dominando a leitura convencional. Lê para ocupar o tempo, para interpretar, lê enunciados de exercícios, para dramatizar, lê notícia de jornal para ter o prazer de comentá-la, lê murais nas dependências da Escola, lê para o colega para mostrar-lhe que a história é “legal”. Nesta proposta de trabalho de leitura faz-se necessário a paciência do professor, no sentido de deixar o aluno ler em voz alta, que o aluno tenha vontade própria de querer ler, que proporcione atividades em duplas e grupos e que esteja sempre disponível para esclarecer dúvidas. O produto final é emocionante, pois percebo que o aluno está pronto para ler o mundo, não sendo um simples leitor que percebe, mas alguém que questiona para poder transformar.

*Profª Iraíde Rodrigues de Souza - 1ª série
EMPG “Sylvio Heck”*

Fonte: Arquivo da Memória Documental – MD – cód.*L2.3.1/17
da Secretaria Municipal de Educação de São Paulo

Convicta em sua reflexão da importância do trabalho com textos e, sobretudo, da pertinência de uma *escrita livre* desses textos, sem a preocupação com o processo de decodificação, a professora encaminha uma revisão das suas próprias práticas, identificadas por ela como tradicionais, ancoradas indubitavelmente nos métodos sintéticos, analíticos ou sintético-analíticos de ensino de leitura e escrita.

Somam-se à reflexão da professora registros de práticas de produção textual no contexto das classes de alfabetização, elaboradas por alunos a partir do *Projeto Interdisciplinaridade via Tema Gerador*, implementado nos anos iniciais em que Paulo Freire foi Secretário da Educação. Especialmente, em *Pedagogia do Oprimido* (1987), importante obra escrita por Freire, podemos encontrar maior aprofundamento teórico sobre a investigação de temas geradores e a sua significação conscientizadora.

As práticas apresentadas nessa produção são referenciadas na concepção defendida no documento *Visão de Área - Português* que indicou o trabalho de leitura, elaboração de textos e análise linguística²⁹.

29 Encontramos melhor compreensão dessa concepção que sustentou o documento *Visão de Área - Português* em GERALDI, João Wanderley et al. (Org.). *O texto na sala de aula: leitura & produção*. (2ª ed.) São Paulo: Ática, 1999.

Imagem 2
Em Formação. Reflexões; Depoimentos; Relatos da Prática – 1990

PRODUZINDO TEXTOS

"OS ÔNIBUS DO NOSSO BAIRRO" *

Nós fizemos uma pesquisa para sabermos em que horário os ônibus estão mais lotados.

O resultado da pesquisa foi o seguinte:

Os ônibus estão lotados nos horários: das 5:00 às 7:00 horas e das 17:00 às 19:00 horas.

Nestes horários os trabalhadores estão indo para o trabalho ou voltando para casa. Percebemos também que além de ter muitas pessoas, tem poucos ônibus, isto é ruim pois viajamos sem conforto e pagamos um valor muito alto pela passagem.

As pessoas devem se unir para falar com o Governo e mudar esta situação.

Assinado:

(ASSINATURA DAS CRIANÇAS)

f	FERNANDO	João
Libele	John	
Alberto	ALESSANDRO	Jefferson
Odair	Erika	Vagner
William	Dalla	Alex
Vanessa	Oruino	Maisa
THIAGO	Margareth	Jefferson
	Konitácio	Aginaldo
	RUDGE	Elaine
	ROBSON	
	Juliana	

* Texto coletivo produzido pelos alunos da Profª Francisca P. Tavares da EMPG "Dep. João Suzsumu Hirata" - Escola Piloto do NAE-6 em 1990, com o Projeto da Interdisciplinaridade. O texto foi o resultado do trabalho com o tema gerador - Transportes - (a falta de... na região).

Imagem 3

Em Formação. Reflexões; Depoimentos; Relatos da Prática – 1990

São Paulo 9 de novembro de 1990

. Em primeiro lugar espero que ai estão todos com muita saúde que noz aqui estamos com muita saúde também.

. Vô eu estou na primeira serie e ja. tou escrevendo carta para a senhora

. Vô no natal que deis quiser noz vamos estar ai.

. Vô eu tou escrevendo a carta com o braço esquerdo quebrado.

. Vô a mãe esta fazendo roupa para noz.

. Vô fala para a dbrira que noz vamos levar um bebê pedacinha

. Vô o tio ja esta trabalhando.

. Vô o tia slide teve aqui encasa.

. Vô a mãe fez uma festa no no sa aniversario estava muito boa se que faltava rosas dai

. Vô dona Maria mãe do tio vardo foi motida de cachorro e precisou ficar internada um beijo para todos forais.

Valéria

Valéria - 1ª série - 8 anos

Profª Cleide

EMPG "Manoel de Abreu"

Fonte: Arquivo da Memória Documental – MD – cód.*L2.3.1/17
da Secretaria Municipal de Educação de São Paulo

Imagem 4
Relatos de Práticas Pedagógicas –
Desafios Pedagógicos dentro de uma Proposta Sócio-Construtivista - 1990

Domitila ³¹ ~~Paula~~ ~~Teófilo~~ ANEXO 9
O Brasil é a nossa Pátria
A nossa Pátria
No estômago minha fome de físico tem Briga: eu não
atropelamento a auto de carro e banco tem
muita violência. Bom mesmo Brasil
Trabalho a partir da
música do Caetano

Arquivo da Memória Documental – MD – cód.P3.1/8
da Secretaria Municipal de Educação de São Paulo

Os registros de práticas de produção textual no contexto de classes de alfabetização e ou de reflexão sobre a própria prática docente, destacados do Arquivo da Memória Documental e acima apresentados, possibilita a identificação do impacto do processo deflagrado pela Secretaria de Educação na disputa pela hegemonia no campo das práticas de ensino de leitura e escrita.

Na perspectiva das práticas apresentadas é possível, indubitavelmente, ler e escrever o que é significativo, o que faz sentido, o que tem importância para os sujeitos envolvidos no processo de alfabetização.

É possível escrever para alguém querido, uma avó que vive distante... é possível escrever sobre o desejo de estar perto, de estar junto... é possível escrever a solidariedade. É possível compreender a função social da escrita e, não menos importante, escrever e ler a própria cultura.

É possível também elaborar com a professora o texto sobre as condições do transporte coletivo do bairro. É possível garantir o interesse popular como temática mobilizadora da aquisição do conhecimento e usar a comunicação textual para desenvolver a identificação de classe que favorece a compreensão da importância da organização política e popular.

Também é possível a busca de formas científicas de pensar o mundo e a partir de um movimento reflexivo e crítico, reinventar-se. Ora, não foi o que a professora revelou em seu depoimento? A partir da reflexão sobre sua própria prática reinventou-se no seu exercício profissional. Nessa nova prática docente, é possível aceitar as produções dos alunos mesmo quando essa produção não se apresenta na forma convencional da língua escrita. É possível valorizar a variedade linguística do aluno, favorecendo a ampliação do domínio dos diferentes recursos expressivos adequados à norma padrão.

O processo de ensino e de aprendizagem da leitura e da escrita, nessa perspectiva, possibilita o debate de ideias, a criação de soluções para as dificuldades do cotidiano, o aprofundamento reflexivo; possibilita a sistematização da experiência popular.

Para além da aprendizagem de como funciona o sistema de escrita, aprender a ler e a escrever deve emancipar intelectualmente os sujeitos, filhos e filhas dos trabalhadores que frequentam a escola pública.

No processo de disputa pela hegemonia no campo das práticas de ensino de leitura e escrita, desenvolvido nos dois primeiros anos do governo de Luiza Erundina de Souza, com Paulo Freire à frente da Secretaria Municipal de Educação, observamos um denso movimento de reorientação da política educacional implementada na rede de ensino. Certamente, as práticas de ensino valorizadas nesse processo têm lugar significativo na história do ensino de leitura e escrita das escolas municipais de São Paulo e permanecem no imaginário educacional dos profissionais da educação comprometidos com a prática da liberdade.

Referências

CARVALHO, Silvia Aparecida Santos. *O ensino de leitura e escrita em São Paulo e a formação do cidadão republicano (1890-1920)*. Campinas, SP: Edições Leitura Crítica, 2016.

_____. *O processo de elaboração do Programa Ler e escrever – prioridade da escola municipal*. Tese de Doutorado. UNICAMP – SP, 2016.

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

FREIRE, Paulo. *Pedagogia do oprimido*. (17ª ed.) Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

GERALDI, João Wanderley et el. (Org.). *O texto na sala de aula: leitura & produção*. (2ª ed.) São Paulo: Ática, 1999.

MORTATTI, Maria do Rosário Longo. *Os sentidos da alfabetização – 1876-1994*. São Paulo: Editora UNESP, 2000.

ROCCO, Maria Thereza Fraga. Acesso ao mundo da escrita: os caminhos paralelos de Luria e Ferreiro. *Cadernos de Pesquisa*, nº 75, nov. 1990.

SÃO PAULO. Prefeitura Municipal de São Paulo. *Decreto 3185, de 02 de agosto de 1956 – Regulamenta o disposto no art. 22, item b, do Decreto-lei, nº430, de 8 de julho de 1947 e dá outras providências*. Disponível em: <https://leismunicipais.com.br/a/sp/s/sao-paulo/decreto/1956/318/3185/decreto-n-3185-1956-regulamenta-o-disposto-no-artigo-22-item-b-do-decreto-lei-n-430-de-8-de-junho-de-1947-e-da-outras-providencias.html>.

SÃO PAULO, (SME) Secretaria Municipal de Educação. *Aos que fazem a Educação conosco em São Paulo*. Diário Oficial do Município. Suplemento. São Paulo, 01 de fevereiro, de 1989. Disponível em: <http://acervo.paulofreire.org:8080/xmlui/handle/7891/1027#page/43/mode/1up>.

SÃO PAULO. (SME/DOT) Secretaria Municipal de Educação/ Diretoria de Orientação Técnica. *Movimento de Reorientação Curricular – Visão de área – Português*, cód. P3.1/3, 1992. Disponível em: <http://portal.sme.prefeitura.sp.gov.br/Portals/1/Files/17105.pdf>.

Práticas de leitura: papel da formação continuada e seus impactos na alfabetização

Ana Lúcia Guedes-Pinto

A literatura constitui a possibilidade, pela convivência com a contínua produção e com a circulação de percepções e indagações inusitadas, de uma pessoa ou de um coletivo de pessoas de pensar a vida delas, os modos de ser e estar no mundo; enfim, de viver e fazer a condição humana. (BRITTO, 2008, p. 100)

Introdução. Explicando o texto.

Com o objetivo de focar a alfabetização, escolhi, como rumo argumentativo deste texto, problematizar aspectos da formação continuada de professores alfabetizadores. O motivo por essa opção se ancora na experiência frente ao Programa Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC) no âmbito da ação da Unicamp³⁰ e aos resultados encontrados com o projeto de pesquisa intitulado “Formação, Alfabetização e Letramento: a experiência do Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa no contexto do estado de São Paulo”,³¹ concluído em 2015. Creio que ambos os trabalhos têm condições de fornecer importantes elementos para abordarmos muitos dos desafios presentes no processo de alfabetização no âmbito escolar.

30 Durante os anos de 2013 e 2014 ocupei o cargo de coordenadora geral do PNAIC na UNICAMP.

31 Processo 408692/2013-8, relativo à chamada pública Chamada 43/2013 - Ciências Humanas, Sociais e Sociais Aplicadas.

Um dos desafios históricos da alfabetização se refere à formação do sujeito leitor, entendendo-o como alguém que se torne fluente, autônomo e crítico ao apropriar-se da prática leitora. Junto do processo de compreensão do sistema de escrita alfabética, a leitura é tomada no processo inicial de ensino da escrita como uma atividade marcada por uma história de práticas socioculturais nas quais os gestos e os comportamentos do leitor e o suporte do escrito nelas interferem, conferindo-lhes sentidos específicos.³²

Nesta perspectiva, portanto, a leitura será discutida, levando-se como contexto a experiência do PNAIC da Unicamp no estado de São Paulo, entre os anos de 2013 e 2014, e tendo em vista, portanto, os materiais do Programa, a vivência dos encontros, a produção de artigos feita a partir de nossa participação e dos depoimentos colhidos na pesquisa anteriormente mencionada.

O trabalho com a leitura na formação continuada de professores

Assumindo a leitura como um dos eixos do ensino na alfabetização, o trabalho de formação continuada construído com a equipe de formadores do PNAIC/UNICAMP se alicerçou na premissa de que a vivência dos princípios formativos era fundamental no desenvolvimento dos encontros com os Orientadores de Estudo (OE), responsáveis também pela formação em seus respectivos municípios.³³

No Caderno de Apresentação do PNAIC (BRASIL, 2012a) no item relativo aos objetivos da formação e à dinâmica dos encontros, estão listadas diversas ações que procuram divulgar, trabalhar e estimular a prática de leitura de diversas formas, visando, com isso, explicitar a todos os envolvidos do Programa as muitas maneiras de desenvolvê-la em sala de aula. Já, por exemplo, no Caderno intitulado “Planejamento escolar: alfabetização e ensino da língua

32 A perspectiva da História Cultural, principalmente com os estudos de Certeau (1994), Chartier (1998), Chartier e Hébrard (1995), contribui para o entendimento dos vários elementos constitutivos da prática leitora.

33 Uma das características do programa PNAIC é seu viés multiplicador. Isto é, a formação trabalhada pela equipe de formadores da Universidade junto aos OE deve ser por eles retomada com seus pares dentro da esfera de seu município. Dessa forma, os OE assumem o papel de liderar a formação (com o apoio do Coordenador Pedagógico local do Programa) no âmbito de sua cidade. Não é escopo deste artigo apresentar a organização do PNAIC; em pontos do texto em que forem importantes explicações de contexto, essas serão dadas.

portuguesa” constam a fundamentação teórica sobre a importância de tomar a leitura como uma prática diária e o quanto o papel da professora é indispensável no processo de formação do aluno leitor. No texto do Caderno estão destacados vários princípios relevantes para o trabalho pedagógico, tais como: “Quanto maior for a experiência de ouvir e ler textos, mais elaborada será a produção de sentidos por parte do leitor”; “Ler para nossos alunos é prática fundamental para despertar o gosto e o desejo pela leitura” (BRASIL, 2012b). Esses princípios não são novos para quem trabalha com a escola básica e com a formação de professores. Grande parte das orientações do PNAIC reafirma as bases em torno de uma luta histórica dos educadores pela formação de alunos autônomos, proficientes e críticos, tanto na sua produção leitora quanto no domínio da prática escrita. Nesse aspecto, o Programa busca retomar pressupostos já conhecidos e familiares aos professores, articulando-os com as contribuições mais recentes no campo da alfabetização, como as dos estudos de Letramento, que problematizam o ensino da leitura e da escrita a partir das práticas sociais da língua pelos sujeitos aprendizes.

Evangelista, Bagnasco e Tasca (2016), ao analisarem os princípios norteadores presentes do trabalho com leitura no PNAIC, chamam atenção para a função essencial dos professores como mediadores da prática leitora, sendo responsáveis, portanto, tanto pelo planejamento desse momento com seus alunos quanto pela diversificação de textos a serem trabalhados em sala de aula, procurando, com isso, potencializar tal prática. As autoras, formadoras do Programa, concentram-se em seu artigo na leitura deleite,³⁴ assumido no Programa, como atividade permanente a ser incorporada pelos professores.

34 Nas orientações contidas no Caderno mencionado anteriormente (BRASIL, 2012b), as práticas de leitura a serem implementadas na sala de aula são caracterizadas e a leitura deleite é uma delas, a ser incorporada como atividade permanente na dinâmica pedagógica em uma sala de alfabetização. A prática, denominada no Programa como “leitura deleite”, refere-se às mesmas práticas já conhecidas por nós professores, denominadas com outros nomes, tais como “leitura prazer”, “leitura fruição”, “hora do conto”, que enfatizam seu caráter de fruição, prazer, dissociado de exercícios escolares e a cobranças posteriores. Em Guedes-Pinto (2016) são retomados aspectos históricos que contextualizam com maior profundidade a prática de leitura, chamada no contexto do PNAIC, de leitura deleite. Nesta mesma direção, Tonin (2016), em sua tese de doutorado, aborda especificamente a “leitura fruição” na escola e, em artigo recente, Guedes-Pinto e Momma-Bardela (no prelo) tematizam a questão da leitura deleite vivida no PNAIC/Unicamp.

A respeito disso, enfatizam a questão da vivência dessa prática junto aos OE nos encontros de formação:

[...] fundamentamo-nos, durante as formações, no quanto somos responsáveis pelo planejamento, pela organização e pela possibilidade de momentos de leitura envolventes e estimulantes, buscando evidenciar isso aos Orientadores de Estudos, atingindo-os positivamente, considerando a relevância de esse aspecto ser levado para as formações junto aos professores e, posteriormente, para a prática diária na sala de aula (EVANGELISTA, BAGNASCO e TASCA, 2016, p. 206).

Mais adiante, complementam com mais detalhes a experiência:

Nós, enquanto equipe de formação, tínhamos esse objetivo delineado – leitura por prazer – e também promover a reflexão reafirmando nosso compromisso de desenvolver entre os professores debates sobre diferentes possibilidades para a organização do trabalho pedagógico em sala de aula (EVANGELISTA, BAGNASCO e TASCA, 2016, p. 213).

Fidelis e Tonin (2016), também tomando para análise o trabalho desenvolvido com a leitura deleite com os OE durante os encontros de formação, discutem o lugar ressignificado que a literatura ganha nessa dimensão do trabalho pedagógico junto aos Professores Alfabetizadores. As autoras destacam essa reflexão, pautando uma redescoberta no processo de vivência dos acontecimentos de cada etapa formativa ao longo do Programa:

Se de um lado, depara-se com uma espécie de não-lugar, visto que as práticas efetivas de leitura nem sempre estão no horizonte de professores e de alunos; de outro, diante das reflexões sobre as novas práticas de letramento e, portanto, da importância da imersão do sujeito no universo letrado, a leitura e, particularmente a leitura literária, volta a ocupar um lugar central para a formação das crianças (FIDELIS e TONIN, 2016, p. 235).

Ao continuar suas reflexões, elas apresentam um quadro em que, ao compartilharem uma intensa dinâmica de leituras no decorrer dos encontros, as possibilidades advindas da fruição se destacam, reconhecendo assim a potência que um texto literário contém e permite ao ser explorado de variadas maneiras. Ressaltam os momentos de leitura literária, em que o livro é lido, sua apreciação estética, a ampliação de repertórios, o diálogo provocado com os intertextos de cada um. Ou seja, Fidelis e Tonin (2016) sinalizam a riqueza que a experiência da leitura fruição, deleite, pode fornecer em situações como as que podem ocorrer dentro de um contexto específico de formação continuada de professores, como foi o do PNAIC/Unicamp.

No rumo da reflexão que desenvolvem em torno da experiência vivida e leitura deleite, tomada como um princípio a ser vivido na formação, reafirmam o caráter da literatura como criação e produção humana e que, como tal, torna a espécie humana mais humana. Esse aspecto foi frisado por Candido (2014) em seu célebre texto “O direito à literatura” e é retomado por Lajolo (2014) em um artigo no qual enfatiza a leitura da literatura como um direito de cada sujeito, inspirando sua escrita no grupo Titãs e fecha seu texto afirmando que, afinal, a gente não quer só comida, mas também diversão e arte.

Dizeres das professoras sobre a experiência de formação e as práticas de leitura.

Tendo situado, então, o contexto da formação continuada dos professores em foco e tendo delineado os interlocutores teóricos com quem dialogo, dirijo-me às entrevistas realizadas no decurso do projeto de pesquisa CNPq, já mencionado inicialmente neste capítulo. São entrevistas que foram feitas entre 2013 e 2015 com Professoras Alfabetizadoras (PA) e Orientadoras de Estudo (OE) que participaram das formações do PNAIC tanto na Universidade quanto em seus respectivos municípios, junto aos OE que faziam sua formação com a equipe da Unicamp³⁵ e que se responsabilizavam pela multiplicação dessa formação, assumindo assim o lugar de formadores de seus colegas, no seu município de origem.

Quanto aos recortes dos trechos a seguir, é preciso informar que os critérios de escolha se referem às questões que problematizavam o processo e a dinâmica da formação do PNAIC e as práticas de leitura no âmbito do Programa. Esses foram os parâmetros para selecionar os depoimentos.

Passo, agora, às problematizações.

Um elemento citado mais de uma vez na fala da Professora Alfabetizadora (PA) Fernanda e que também é comentado por várias outras entrevistadas na pesquisa, se refere ao fato de sentir que o PNAIC veio no sentido de reforçar e reafirmar práticas de trabalho conhecidas e com as quais as professoras já estavam familiarizadas. Diz ela: “*acho que [o PNAIC] só reforçou, mas era*

35 Importante informar que seus nomes são fictícios e que foram assinados os Termos de Consentimento à realização e uso dos seus depoimentos. Aqui utilizarei apenas trechos de quatro entrevistas. Participaram da pesquisa tanto Orientadoras de Estudo (OE) quanto Professoras Alfabetizadoras (PA).

uma prática [a prática de leitura deleite] existente já”. Quanto ao trabalho em geral, ela menciona que o Programa reafirmou concepções. Tal observação elaborada pela professora dá mostras de que a proposta em curso procurava respeitar e dialogar com o que estava em andamento, buscando dessa forma não trocar ou desqualificar trabalhos anteriores. Parece que o diálogo com as práticas existentes foi uma opção levada a sério pela equipe de formação do PNAIC/Unicamp. Sobre as leituras deleite, menciona: “*Ahh, as leituras diárias, o quanto isso vai aumentando o repertório dela [da criança], para a vida dela*”.

Fernanda também comenta a respeito da importância de o Programa enviar materiais como as caixas com livros de literatura e as caixas de jogos. Destaca que esse fator de planejamento e de organização dos materiais facilitava o desenrolar das atividades de leitura, confirmando o que autores renomados da área da educação e da promoção de práticas de leitura, como Serra (2003) e Silva (2009), têm pontuado há muito tempo. Ambos, em seus respectivos campos de trabalhos, vêm enumerando diversas ações concretas necessárias para desencadear a formação de alunos leitores. Como último aspecto a ressaltar em sua entrevista, a professora diz que nunca tinha visto livros digitalizados e avalia positivamente essa novidade para o trabalho com a leitura.

Seguem agora três fragmentos do depoimento da professora Iara:

[...] o jeito dela [a OE] fazer a leitura deleite, dos livros, das caixas, de receber as caixas, então, eu achei que o curso acrescentou muito nisso [...]

Chegavam os livros, eu já tinha um livro que eu ia ler, e eu trazia outros livros da biblioteca para emprestar para as crianças e também podia emprestar os livros do Pacto [...]

eu gostei também porque eles digitalizavam os livros e ficava mais interessante. Até a gente gostava, imagina as crianças né?! Então, eu gostei também disso, porque eu nunca tinha digitalizado um livro para as crianças. Eu achei ótimo!
(PA Iara)

No primeiro excerto da fala de Iara há a menção à maneira como a OE realizava a leitura (“*o jeito dela*”), dando-nos pistas de que aquele momento era algo preparado, que envolvia um “jeito” específico de acontecer na dinâmica da formação. Tal observação vai ao encontro do que Fidelis e Tonin (2016, p. 227) problematizam em sua reflexão sobre a experiência no Programa:

Nesse sentido, nas formações do PNAIC, foi fundamental o papel desempenhado pelos formadores: as escolhas das obras que integraram a concretização da estratégia formativa da leitura deleite contou sempre com escolhas pessoais, mas

também com o olhar cuidadoso do especialista que pensava tanto nos alunos (público principal do programa), como nos OEs e nos professores, considerando-se permanentemente a ideia fundadora do professor como modelo de leitor.

Nos extratos seguintes seus dizeres se dirigem para a acessibilidade dos livros e para sua materialidade, chamando atenção para esses aspectos, como o fez também a professora Fernanda. Sem dúvida, o fato de o Programa articular as ações de distribuição dos livros do PNBE (Programa Nacional de Biblioteca de Escola), das caixas dos livros do PNAIC junto ao andamento das formações, possibilitou aos professores envolvidos uma apropriação mais qualificada dos materiais. Com relação à materialidade dos textos, destaca-se o impacto que teve o uso da leitura de livros digitalizados, corroborando as observações de Lajolo (2014, p 119 – grifo da autora) sobre a coexistência e convivência de diferentes práticas e de modos de se relacionar com a escrita, especificamente com livros de literatura:

A fixidez no impresso do papel convive com a volatilidade das telas de computadores e de *e-re@ders*. O contato do olho com a página impressa e o dedo que vira a página convivem com o olho que olha e com o dedo que toca a tela [...] É na história da tradição das artes – e aqui se trata particularmente da arte literária - que se aprende a relatividade dos suportes e das tecnologias da escrita, a historicidade dos julgamentos de valor.

A autora pontua que práticas de leitura distintas – do papel, do impresso e da tecnologia – não concorrem uma com a outra. Elas coexistem e podem conviver amigavelmente, sem estresses entre ambas. E aí a escola e a mediação dos professores ganha uma dimensão importante. Nessa direção a equipe formadora do PNAIC/Unicamp também teve a preocupação de se colocar, procurando construir práticas de diálogo e de circulação dos vários discursos em torno da leitura, conforme apontaram Evangelista, Bagnasco e Tasca (2016) e Fidelis e Tonin (2016) em seus artigos, citados anteriormente.

Os próximos dois recortes se referem às entrevistas das OE Karla e Rúbia, que participaram das formações ocorridas no âmbito da Universidade. Ambas tecem considerações sobre as experiências de leitura deleite durante as dinâmicas dos encontros.

[...] *já, com a deleite, a gente percebeu que era a aproximação com a literatura mesmo, né, ou com os diferentes gêneros, que não, obrigatoriamente, era pra trabalhar alguns conteúdos. Mas, ele reforçou, não sei se só pelo PNAIC, mas a deleite reforçou o Programa, reforçou essa prática que é tão importante na sala de aula* (Orientadora de Estudos – OE - Karla).

As professoras esperavam, tanto a gente lá na Unicamp, a gente ficava pensando, né: “Será que vem, né, de leitura à deleite?” E eram de diferentes formas. Às vezes, eram textos, às vezes, eram livros. Eram livros que tinham relação, às vezes, ou não, com aquilo que a gente tava sendo... ia ser discutido, uma música, um vídeo. E muito das leituras deleite que eram passadas pra nós lá na Unicamp, nós trazíamos aqui pro município e também repassávamos para os professores. Muitas vezes eles solicitavam também essa leitura deleite pra que eles levassem em sala de aula e que também passassem pros seus alunos (Orientadora de Estudos – OE - Rúbia).

Destaca-se na fala de Karla a dimensão de liberdade dada pela leitura da literatura (“*era a aproximação com a literatura mesmo*”), alforriando-a da determinação de relacioná-la ao ensino de certos conteúdos. Sua afirmação segue na direção de Britto (2008), citado na epígrafe deste texto, que traz a fruição da literatura como uma forma de condição do fazer-se humano, reafirmando também as posições de Candido (2014) e de Lajolo (2014), descritas antes.

Já Rúbia destaca em seu dizer as várias maneiras em que a leitura era trabalhada: vídeos, músicas, livros; às vezes relacionados ao que estava sendo tematizado no curso, às vezes não. Ou seja, o caráter múltiplo da prática da leitura e a liberdade que ela celebra são referenciados nos modos de dizer dos extratos dos depoimentos de Karla e de Rúbia.

Algumas considerações

Frente às problematizações postas por meio dos recortes aqui trazidos das entrevistas com as professoras envolvidas de diferentes formas no PNAIC/Unicamp, pode ainda ficar aberta a questão: e o que isso tem a ver com a alfabetização?

Começo a resposta afirmando que as considerações formuladas a partir dos trechos dos depoimentos apresentam vários indicadores de que, ao se tomar como pressuposto do trabalho de formação de professores a vivência de seus princípios, como o da prática diária de leitura deleite, pode-se avançar um pouco na consolidação de um projeto de formação de sujeitos leitores. Esse aspecto tem a ver com a alfabetização. Se conseguirmos, junto aos professores alfabetizadores, a compreensão da importância de se incorporar às suas práticas pedagógicas, a prática de leitura deleite, estaremos favorecendo o processo de aprendizado da leitura e de formação de sujeitos leitores autônomos e proficientes, com condições, inclusive, de apreciar textos, deixar-se fruir pelo que lhes oferecem.

Outro aspecto ressaltado nas problematizações dos fragmentos analisados se refere ao reconhecimento das professoras à diversidade de suportes de textos e à amplitude de maneiras existentes para se abordar o texto escrito. O diálogo com as materialidades da escrita se apresentou como algo em pauta e, dessa forma, pode impactar como um recurso a mais para os professores se utilizarem em sala de aula no processo de alfabetização.

Parece-me que investir nos processos de experiência de variadas formas de acontecer a prática leitora em uma proposta de formação de professores pode ser uma das alternativas para enfrentarmos de maneira cada vez mais adequada a realidade da alfabetização.

O universo da leitura é amplo e sem fronteiras. Favorecer que na formação de professores possam ser experimentados diferentes modos e propostas de abordar o trabalho com os textos se apresenta como uma das formas de impactar positivamente a alfabetização na sala de aula da escola básica.

Referências

BRASIL, Secretaria de Educação Básica. Diretoria de Apoio à Gestão Educacional. *Pacto nacional pela alfabetização na idade certa: formação do professor alfabetizador: caderno de apresentação/ MEC – Brasília: MEC, SEB, 2012a.*

_____. *Pacto nacional pela alfabetização na idade certa: planejamento escolar: a alfabetização e ensino da língua portuguesa: ano 1: unidade 2/ Brasília: MEC, SEB, 2012b.*

BRITTO, Luiz Percival Leme. Literatura, conhecimento e liberdade. In: Instituto C&A e Fundação Nacional do Livro Infantil e Juvenil (FNLIJ). *Nos caminhos da Literatura.* São Paulo: Peirópolis, 2008.

CANDIDO, Antonio. O direito à Literatura. In: LIMA, Aldo (Org.). *O direito à Literatura.* (2ª ed.) Recife: Ed. Universitária da UFPE, 2014.

CERTEAU, Michel de. *A invenção do cotidiano – artes de fazer.* Petrópolis: Vozes, 1994.

CHARTIER, Anne-Marie & HÉBRARD, Jean. *Discursos sobre a leitura – 1880-1980.* São Paulo: Ática, 1995.

CHARTIER, Roger. *A aventura do livro: do leitor ao navegador.* São Paulo: Unesp, 1998.

EVANGELISTA, Cristiane B.; BAGNASCO, Daniela G. Pedrazzoli; TASCA, Danieli S. Oliveira. O ensino sistemático de leitura nos anos iniciais do ensino fundamental

e a formação dos orientadores de estudo no Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa. In: GUEDES-PINTO, Ana Lúcia; MOMMA-BARDELA, Adriana M.; OLIVEIRA, Samuel Rocha; PREZOTTO, Marissol; MENEZES, Sandra (Orgs.). *Formação continuada de professores alfabetizadores: o PNAIC na Unicamp (2013-2014)*. Jundiaí, SP: Paco Editorial, 2016.

FIDELIS, Ana Cláudia & TONIN, Fabiana Bigaton. A leitura deleite no espaço formativo do Programa PNAIC-Unicamp. In: GUEDES-PINTO, Ana Lúcia; MOMMA-BARDELA, Adriana M.; OLIVEIRA, Samuel Rocha; PREZOTTO, Marissol; MENEZES, Sandra (Orgs.). *Formação continuada de professores alfabetizadores: o PNAIC na Unicamp (2013-2014)*. Jundiaí, SP: Paco Editorial, 2016.

GUEDES-PINTO, Ana Lúcia. Lendo muito e sempre: o papel da leitura de literatura na alfabetização no contexto do PNAIC. In: *Alfabetização na perspectiva do Letramento: letras e números nas práticas sociais*. Florianópolis, SC: UFSC / CED/ NUP, 2016.

GUEDES-PINTO, Ana Lúcia & MOMMA-BARDELA, Adriana Missae. *Leitura deleite como prática formadora: reflexões a partir da experiência do PNAIC/Unicamp (2013-2014)*. (No prelo)

LAJOLO, Marisa. Leitura e literatura: direito, dever ou prazer? In: LIMA, Aldo (Org.). *O direito à literatura*. (2ª ed.) Recife: Ed. Universitária da UFPE, 2014.

SERRA, Elizabeth D'Angelo. Políticas de promoção da leitura. In: RIBEIRO, Vera Masagão (Org.). *Letramento no Brasil*. São Paulo: Global, 2003.

SILVA, Ezequiel Theodoro da. Biblioteca escolar: da gênese à gestão. In: ZILBERMAN, Regina & RÖSING, Tania M. K. (Orgs.). *Escola e leitura: velha crise, novas alternativas*. São Paulo: Global, 2009.

TONIN, Fabiana Bigaton. *Leitura fruição na escola: o que os alunos e os professores têm a dizer?* Tese de Doutorado. Campinas: Faculdade de Educação, Unicamp, 2016.

O que nos ensinam alunos e professores sobre práticas de leitura em bibliotecas escolares?

Cláudia de Oliveira Daibello

Cláudia Beatriz de Castro Nascimento Ometto

Introdução

O texto aqui apresentado é um recorte da pesquisa de doutorado que vem sendo desenvolvida no grupo ALLE/AULA – Alfabetização, Leitura e Escrita/Trabalho Docente na Formação Inicial, da Faculdade de Educação da Unicamp e no contexto de um projeto mais amplo aprovado na Chamada Universal MCTI/CNPq N° 01/2016 (Projeto-Mãe), que busca compreender como a formação dos professores das salas de leitura vai se consolidando nas reuniões com o grupo de pesquisadores e, ao mesmo tempo, compreender aspectos relativos à formação de leitores na escola básica e às práticas de leitura possibilitadas pelos professores aos alunos do ensino fundamental.

A pesquisa de doutorado tem como objetivo analisar os enunciados e as práticas dos professores em relação aos livros de literatura infantil utilizados numa biblioteca escolar e compreender como estes repercutem no modo como as crianças entendem a leitura e se relacionam com o objeto livro.

Esta proposta vem somar-se a um conjunto de pesquisas que busca compreender a leitura como prática heterogênea e sempre em transformação, e pretende propor caminhos para uma prática mais significativa no contexto escolar.

A pesquisa está sendo realizada em uma escola da rede municipal de ensino de Santa Bárbara d'Oeste, São Paulo, e tem acompanhado uma turma de alunos do segundo ano do Ensino Fundamental e as professoras que interagem com esses alunos nas atividades semanais de uso da biblioteca escolar.

A escola atende aproximadamente 520 alunos, do Jardim I ao 5º ano do Ensino Fundamental. A escolha por esta turma teve como um dos critérios o fato de se tratar de crianças no início de sua escolarização no Ensino Fundamental – momento em que os modelos oferecidos pelos professores podem exercer forte influência na formação de leitores e interferem diretamente nas opções de livros aos quais as crianças têm acesso no cotidiano escolar. Considerou também a disponibilidade da professora em participar da pesquisa e sua referência na escola como uma professora leitora, por parte dos gestores e colegas de trabalho.

Para a produção de dados, foram realizadas entrevistas com a professora da turma, com a professora responsável pela biblioteca e a coordenadora pedagógica da unidade escolar. Também foram realizadas, durante o ano de 2016, sessões de observação com cerca de duas horas de duração cada, duas vezes por semana, privilegiando-se os momentos de leitura literária realizados pela turma em sala de aula ou na biblioteca da escola. Todas as sessões foram audiogravadas e em seguida, transcritas. Utilizou-se ainda a análise documental, buscando complementar as informações coletadas através do levantamento de dados da rotina semanal da professora, dos livros emprestados por ela na biblioteca escolar, bem como informações do próprio acervo da escola e da sala de aula.

A pesquisa fundamenta-se na perspectiva da História Cultural em relação à análise das práticas de leitura, principalmente nas contribuições de Chartier (1990, 1999, 2001, 2004). Para a compreensão dos discursos, utilizamos as contribuições dos estudos de Bakhtin (2011, 2014) no campo da linguagem.

Em relação às práticas de leitura, os estudos de Chartier (1990) possibilitam a compreensão de que estas são construídas e moldadas a partir das relações estabelecidas em cada grupo ou *comunidade*, para usar sua expressão. Para o autor, as práticas culturais, no caso as práticas de leitura, são produzidas em meio a um campo de competições, em que os indivíduos tentam impor e justificar seus interesses, suas escolhas, suas formas de agir, legitimando-as perante os demais.

Tais práticas estão diretamente relacionadas às representações através das quais cada indivíduo organiza e apreende seu mundo social. Estas representações, por sua vez, são classificações, divisões e delimitações produzidas e compartilhadas por diferentes grupos sociais, que “criam figuras graças às quais o presente pode adquirir sentido, o outro tornar-se inteligível e o espaço ser decifrado” (CHARTIER, 1990, p. 17). E, “embora aspirem à universalida-

de”, elas são sempre determinadas, entre disputas e tensões, por interesses dos grupos “que as forjam”.

Para a História Cultural, uma análise das práticas de leitura “tem como objetivo identificar, para cada época e para cada meio, as modalidades partilhadas do ler – as quais dão formas e sentidos aos gestos individuais” (CHARTIER, 1990, p.121).

Portanto, analisar os modos como professores e alunos interagem com os livros, como selecionam suas leituras, que usos fazem dos materiais que têm à sua disposição, permite compreender o que estes indivíduos pensam sobre o que é ler e como entendem sua própria posição enquanto leitores.

Estas práticas moldam-se não só pelas ações de cada grupo leitor, mas também pelos discursos que as permeiam. As explicações, as restrições, as aprovações ou reprovações verbais, todo um conjunto de orientações e de valores que povoam as ações - principalmente dos professores, enquanto comentam os livros e interagem com os alunos - repercutem nos modos destas crianças compreenderem o objeto livro e o ato de ler, ou seja, nas representações que constroem sobre o que é ler e sobre como se “pode” ou se “deve” ler.

Estes discursos, por sua vez, não nascem simplesmente de um gosto particular ou individual, mas se relacionam a outros discursos: ouvidos de outros professores, de encontros de formação, lidos em livros e revistas pedagógicas e até mesmo a partir da relação estabelecida com o próprio grupo de alunos.

É nesse sentido que a perspectiva desenvolvida por Bakhtin (2011, 2014) em seus estudos sobre a linguagem também apresenta contribuição importante para esta pesquisa. Para este autor, cada enunciado relaciona-se com os demais existentes sobre aquele tema ou para determinado destinatário, e interage com eles. Cada enunciado é pleno de “ecos e ressonâncias” de outros discursos, aos quais ele responde, contradiz ou reafirma:

[...] todo falante é por si mesmo um respondente em maior ou menor grau: porque ele não é o primeiro falante, o primeiro a ter violado o eterno silêncio do universo, e pressupõe não só a existência do sistema da língua que usa mas também de alguns enunciados antecedentes – dos seus e alheios – com os quais o seu enunciado entra nessas ou naquelas relações (baseia-se neles, polemiza com eles, simplesmente os pressupõe já conhecidos do ouvinte). Cada enunciado é um elo na corrente complexamente organizada de outros enunciados (BAKHTIN, 2011, p. 272).

Disso decorre que todo “enunciado singular, a despeito de toda sua individualidade” e de seu caráter criativo, “de forma alguma pode ser considerado uma combinação absolutamente livre de formas da língua” (BAKHTIN, 2011, p. 285), uma vez que pertence sempre a determinado contexto histórico e cultural, que o influencia e o molda.

Particularmente na abordagem de práticas de leitura envolvendo crianças, a questão das influências dos discursos sobre as práticas construídas por eles tem fundamental importância, pressupondo o “caráter social do desenvolvimento infantil”. Conforme afirma Pino (2000), citando Vigotski (1998),

Quanto ao envolvimento do outro nas relações sociais, a posição de Vigotski é muito clara. Ele afirma repetidas vezes o papel do outro na construção cultural do homem. ‘Nós nos tornamos nós mesmos através dos outros’, diz ele repetidas vezes, vendo neste princípio a essência do processo de desenvolvimento cultural na sua forma puramente lógica. Não se trata de fazer do outro um simples mediador instrumental, particularmente no caso da criança [...] a mediação do outro tem um sentido muito mais profundo, fazendo dele a condição desse desenvolvimento (VIGOTSKI, 1998, p. 65).

Tal concepção nos leva também a olhar para os discursos não apenas como indícios do que pensam professores e alunos, mas como uma forma de os sujeitos organizarem e compreenderem os seus próprios pensamentos e ações. “A palavra está presente em todos os atos de compreensão e em todos os atos de interpretação” (BAKHTIN, 2014, p.38). Nesse sentido, falar sobre sua prática seria uma forma de compreender a si mesmo.

Tais princípios nos levaram a analisar os enunciados dos professores e alunos, cotejando-os em relação às práticas de leitura efetivamente vivenciadas, compreendendo-as em suas condições específicas de produção. Desse modo, procuramos entender de que formas os discursos e as práticas dos leitores modelo (os professores) se refletem nos comportamentos das crianças, considerando, por outro lado, como estas práticas podem ser também inventivas, transformando os modelos impostos.

Nos limites deste texto, problematizaremos aspectos relacionados à seleção do acervo utilizado na biblioteca escolar, mais especificamente a partir dos enunciados e práticas, tanto das professoras quanto dos alunos leitores. Os episódios selecionados pareceram-nos significativos uma vez que neles encontramos indícios das significações de alunos e professores sobre as práticas de leitura.

A seleção do acervo e as práticas de leitura na biblioteca escolar

Ao analisarmos os dados produzidos durante as sessões de observação e entrevistas com os professores, o primeiro aspecto a nos chamar a atenção foi a forma como os professores explicavam a seleção dos livros para serem lidos pelas crianças e a influência destes critérios de seleção sobre as práticas de leitura dos alunos.

Considerando o professor um leitor privilegiado nessa fase de escolarização, quando muitos alunos ainda não leem autonomamente e que, mesmo aqueles que o fazem, na maior parte do tempo escolar participam de atividades direcionadas pelo professor (incluindo as atividades de leitura), a escolha dos livros que são lidos – e os que não são – representa um fator importante na formação desses pequenos leitores. Os materiais de leitura disponibilizados aos alunos ajudam a construir uma ideia sobre *o que é literatura*, e seus usos indicam às crianças *o que é ler literatura*.

A biblioteca da escola em questão possui um acervo considerável, composto exclusivamente de livros de literatura infantil. São cerca de quatro mil exemplares, e todos se encontram organizados e catalogados de forma acessível a professores e alunos. Nas atividades semanais de uso do espaço, porém, os livros disponibilizados somam pouco mais de meia centena de títulos, distribuídos em conjuntos de cerca de dez livros por grupo de alunos, os quais são trocados entre si pela professora responsável pela biblioteca durante o período de permanência na sala.

A forma de seleção destes livros atende a critérios que são frequentemente ressaltados pelas professoras, tanto nas entrevistas como na rotina das atividades, possibilitando que os próprios alunos tenham percepção dos livros que podem ou não ser manuseados em cada aula.

Os argumentos para a escolha dos livros nos enunciados das professoras estão quase sempre pautados por questões pedagógicas, como “a adequação dos textos aos conteúdos da série”, ao “nível de aprendizagem dos alunos”, livros de “autores recomendados” ou obras de “acordo com o planejamento da série”. Também aparecem, de forma mais discreta, questões de organização e conservação do acervo, como um dos critérios de escolha dos livros a serem utilizados.

Faremos a seguir uma análise inicial de enunciados que expressam a preocupação das professoras com a adequação do acervo em relação às ha-

bilidades e competências de leitura que atribuem às crianças. Examinaremos também como questões referentes à conservação e organização do acervo estão presentes nestes enunciados, comparando-os em seguida com as respectivas práticas observadas e também com os enunciados e práticas das crianças em relação a estas questões.

Enunciados e práticas das professoras sobre a seleção de livros

A preocupação mais frequente expressa pelas professoras relaciona-se à “adequação” do acervo às supostas competências leitoras das crianças. Expressões como “apropriados para o segundo ano”, “de acordo com o nível da turma”, “conforme o desenvolvimento dos alunos” ou referências a características como “histórias curtas” e “livros com letras bastão”, são bastante comuns e demonstram um cuidado em selecionar livros que estariam de acordo com a capacidade de leitura dos alunos, numa lógica em que o tamanho dos livros e a complexidade dos textos deve ser proporcional ao crescente desenvolvimento das habilidades de leitura.

Tal representação se confirma na prática de uso da biblioteca, pois, além de selecionar, dentre o acervo previsto para a semana, os menores livros para disponibilizar para a turma, as professoras também mantêm um acervo composto exclusivamente por livros escritos em letra de imprensa maiúscula, destinados a um grupo de crianças consideradas com dificuldade em leitura.

Tais critérios de seleção não são apenas percebidos pelas crianças, como também elas mesmas cooperam para encontrar livros adequados para a leitura desses colegas. Em várias sessões de observação, ocorreu de uma criança trazer para a professora um livro todo escrito em “letra maiúscula” para que fosse lido pelo grupo, atitude sempre elogiada pela professora.

Outra preocupação refere-se às metas de aprendizagem previstas para a série. Embora a leitura literária tenha como objetivo, segundo as falas das professoras, “despertar o interesse pela leitura” e “formar o gosto literário”, o foco na aquisição do código permanece uma constante nos enunciados e nas práticas docentes.

A professora titular da sala, por exemplo, quando questionada na entrevista sobre como é realizada a leitura pelos alunos nos momentos de uso da biblioteca, faz questão de ressaltar: “(...) eu leio com alguns, coloco numa mesa os que têm dificuldade e vou lendo com eles.” De fato, especialmente para

este grupo, o momento de uso da biblioteca parece mais uma oportunidade de trabalhar a aquisição do código alfabético, pois ambas as professoras permanecem o tempo todo com estes alunos – enquanto os demais grupos leem silenciosamente –, auxiliando-os a desvendarem sílaba por sílaba dos pequenos textos que têm à sua disposição.

Outro critério enunciado diz respeito a conciliar os livros aos conteúdos trabalhados na série. Referências ao “planejamento anual”, conteúdos temáticos como “folclore”, “Páscoa”, e os “gêneros previstos para a série”, aparecem frequentemente como motivo para a seleção dos livros na fala das professoras e também da coordenadora pedagógica da escola.

A professora titular, por exemplo, destaca os gêneros literários que precisa trabalhar no decorrer do ano letivo:

Temos que ler carta, que é do segundo ano. Quando teve feira de ciências, eu li textos informativos da Revista Ciência Hoje [...] Eu tenho que investir em fábula, mitos e lendas que eu vou trabalhar agora bastante, verbete de enciclopédia que eu só trabalhei um pouquinho, tenho que investir nisso, são os que eu tenho que investir que eu fui deixando... é lógico que agora em agosto eu vou trabalhar mais mitos, lendas, por causa do folclore, mas tem ainda crônica, cordel que eu não trabalhei nada ainda e é gênero do segundo ano, do planejamento. (Observação 2)

Interessante destacar o imperativo “ter”, que transmite a ideia de dever na fala da professora. Aqui, a leitura literária é trabalhada com a responsabilidade não de formar leitores, mas de servir como ferramenta para o ensino de outros conteúdos, no caso os gêneros literários previstos para a série. Possivelmente o ajuste das leituras aos conteúdos trabalhados em sala seja um fator importante para ela no sentido de promover leituras significativas, ou uma associação do trabalho em sala de aula com o uso da biblioteca.

Diferentemente do anterior, porém, este critério de seleção não foi constatado em nenhuma das sessões de observação, evidenciando-se apenas nos enunciados. Um dos motivos talvez seja a forma de organização do acervo, que motiva a localização dos livros pela letra inicial de seu título e não por outros critérios. Outra razão parece ser a falta de tempo dos professores para fazer a triagem por gêneros – já que os livros são escolhidos e distribuídos no momento em que os alunos já se encontram na biblioteca –, além do modesto conhecimento dos professores do acervo como um todo.³⁶

36 Anne Marie Chartier (2011), citando pesquisa realizada na França sobre as práticas de leitura na escola, aborda o escasso conhecimento que os professores têm sobre Literatura

Outro critério destacado refere-se à seleção de autores reconhecidos. Tanto nas entrevistas como nas conversas informais, a referência a autores de Literatura Infantil aparece com frequência, como na fala da professora titular: “Eu escolho [os livros] pelos autores que vão interessar às crianças” (Entrevista 2), na fala da professora responsável pela biblioteca: “Eu escolho (para ler para as crianças) as autoras Ana Maria Machado, Tatiana Belinky...” (Entrevista 1) e na fala da Coordenadora Pedagógica, quando explica como é realizado o trabalho com leitura na biblioteca: “nós trabalhamos com a Ruth Rocha, a Ana Maria Machado, a Tatiana Belinky...” (Entrevista 3).

Esse destaque ou mesmo a menção de autores, contudo, é quase inexistente nas práticas de uso da biblioteca. Novamente aqui, talvez a dificuldade esteja na localização das obras por outros critérios que não sejam o da letra inicial do título.

Outro quesito citado pelas professoras seria o interesse dos alunos. A referência aos livros que as crianças pedem ou gostam manifesta-se nas justificativas sobre escolha das obras, contudo, pouco encontra reflexo na prática. Ao que parece, nas sessões de observação a relutância em utilizar os livros solicitados pelas crianças tem a ver com a organização do acervo, que se manifesta com frequência nas falas das professoras.

Exemplar desse dilema é o episódio ocorrido numa sessão de observação em que a professora responsável pela biblioteca havia faltado e um aluno solicita um livro de Ciências, que geralmente é disponibilizado à turma:

Professora: Eu não vou dar esse hoje porque a professora da biblioteca faltou e se eu misturar os livros eu não sei onde põe depois, então hoje nós vamos pegar só esses livros (fala apontando para o conjunto de livros sobre a mesa, composto por títulos iniciados com a letra H e letra I).

O **aluno** insiste: Prô, é que eu queria terminar!

Professora: Eu sei! Eu deveria ter feito esse combinado lá na sala... Se eu mexer nos livros da biblioteca não vai dar certo, no próximo dia vocês pegam o que vocês quiserem, senão... ela falou que quer aquele, o outro falou que quer esse daí vai virar uma bagunça! Então só hoje vocês me perdoem, tá? (Observação 17)

Infantil, fato que certamente não se distancia da realidade brasileira. Nas entrevistas realizadas, por exemplo, embora afirmem ler e gostar de Literatura Infantil, os títulos e autores mencionados pelos professores limitam-se a cerca de três ou quatro exemplos, que se repetem nos enunciados de todos eles.

No próprio diário de observações há o registro da impressão acerca dessa situação, com o seguinte comentário:

Interessante como a professora se refere à ausência da professora responsável pela biblioteca como o motivo para as crianças não poderem escolher o acervo, embora em nenhuma outra sessão de observação eles tenham podido fazê-lo, mesmo quando a outra professora está presente. (Observação 17)

Há ainda uma relação entre a disponibilidade de obras do acervo e as decisões sobre livros a serem lidos, ao menos no planejamento de projetos envolvendo toda a escola. Na fala da Coordenadora Pedagógica da unidade, a quantidade de livros disponíveis de um certo autor é fator determinante para o desenvolvimento de um trabalho com ele, uma vez que é preciso garantir uma quantidade de exemplares suficientes de acordo com o número de alunos de cada sala. A coordenadora pontua, por exemplo, como escolheram o autor que foi trabalhado no ano anterior por toda a escola, no projeto literário:

Eu fiz um levantamento na biblioteca dos livros que a gente tinha da Silvia Orthof (...) Nós resgatamos um total de catorze ou quinze livros só que, como a proposta é atender pelo menos um por criança nos momentos de leitura, a gente tem que ter pelo menos uns trinta e cinco livros (...) então fizemos um levantamento de qual autor teria uma quantidade legal de livros (...), nós ficamos entre a Silvia Orthof e a Tatiana Belinky, só que acabou tendo bastante livro da Tatiana, então a gente optou pela Tatiana. (Entrevista 3)

Tal preocupação relaciona-se à escassez de recursos da escola, uma vez que, para adquirir o total de livros que gostariam para realizar o projeto no ano seguinte, a equipe gestora utilizou recursos próprios para completar o acervo:

Então eu comprei pela Estante Virtual³⁷, eu fiz um levantamento dos títulos dela (Silvia Orthof), ela tem cento e vinte títulos voltados para a Literatura Infantil, aí eu encontrei alguns assim em bom estado, porque tem a descrição (...) nós compramos uns vinte e três... então temos uns trinta e oito (...) tem mais novo pra comprar na livraria, só que os que tinha era na faixa de trinta e sete reais cada um! É muito caro pra nós! Imagine! (...) nós pagamos duzentos e trinta com frete e tudo, saiu uma média de dez reais cada um... (Entrevista 3)

37 A Estante Virtual é um portal brasileiro de comércio eletrônico que reúne sebos e livreiros. “Através de um sistema de busca próprio, o portal oferece aos leitores acesso a mais de 16 milhões de livros seminovos e usados (números de março de 2017), além de raros e esgotados a preços em média mais baratos que as livrarias convencionais – o portal afirma ter economia média de 52% de desconto em relação às livrarias. A Estante possui cerca de 4 milhões de leitores cadastrados e vende 10 mil livros por dia (1 livro comprado a cada 5 segundos).” Fonte: <https://pt.wikipedia.org/wiki/Estante_Virtual>. Acesso em: 02/06/2017.

De todas as possibilidades apontadas para a seleção dos livros, contudo, a que se sobressai quase com exclusividade durante o período em que acompanhamos a turma é aquela correspondente à forma de organização do acervo da biblioteca: a ordem alfabética dos títulos. Em cada semana, a professora seleciona uma letra do alfabeto e disponibiliza para os alunos os livros daquela determinada caixa, e assim sucessivamente, tendo o cuidado de seguir rigorosamente a sequência alfabética, uma ou mais letras para cada semana, conforme a quantidade de exemplares disponíveis em cada caixa.

Tal critério, embora observado em todas as sessões de uso da biblioteca, quase não aparece nos discursos das professoras. A análise das justificativas apresentadas anteriormente leva a crer que esse apagamento nos enunciados se deva ao fato de que este critério não possa ser *pedagogicamente* validado, como os demais, mas refira-se a uma questão de ordem prática na rotina da escola: a necessidade de conservar e manter organizados os espaços e materiais de uso coletivo, como a biblioteca e seus livros.

Essa omissão, porém, não se repete nos diálogos entre professoras e alunos, nas quais frequentemente destaca-se esta lógica, como na fala da professora responsável pela biblioteca, enquanto distribui os livros à turma: “Hoje eu vou recomeçar aqui (aponta para a caixa com a letra A)” ou “Hoje é a letrinha B”. E sobressai-se também nas falas dos alunos, quando questionados sobre como as professoras escolhem os livros que são lidos na biblioteca: “Ela vai indo de letra por letra (faz um movimento circular com a mão, demonstrando que a cada semana, a professora seleciona livros de uma caixa diferente, mas em determinada sequência).” (Observação 12)

Nesse sentido, ao compararmos os enunciados dos professores, que justificam ou explicam seus critérios de escolha, com as práticas observadas na biblioteca e os enunciados das próprias crianças (indicadores de como percebem estas práticas), é possível compreender as representações construídas pelos professores sobre “o que se deve ler para as crianças” e também as influências do cotidiano escolar e do fazer pedagógico sobre estas decisões.

O que se pode perceber é que, em muitas situações, ocorre um distanciamento entre os enunciados (aquilo que se diz que é importante) e as práticas, pressionadas pela rotina e possibilidades da realidade escolar.

Esses enunciados e práticas, por sua vez, são ressignificados pelas crianças que em determinadas situações adotam as justificativas e práticas que vivenciam e em outras, as transformam, conforme veremos a seguir.

Enunciados e práticas dos alunos sobre a seleção de livros

Nas conversas com as crianças durante as sessões de observação, estas expressaram seu conhecimento sobre diversas maneiras de selecionar livros de seu interesse, com falas que remetem a comportamentos e práticas típicos de leitores assíduos, familiarizados com estratégias sociais e culturais de leitura.

Em uma das conversas na biblioteca, por exemplo, os alunos são capazes de citar rapidamente vários procedimentos de seleção, como a observação da capa, as ilustrações e o título do livro, indicadores comuns para os leitores hábeis:

“Como vocês fazem para escolher um livro? Como vocês sabem se um livro é legal?” “A gente lê!” Mateus responde imediatamente. “Mas antes de ler, quando vocês vêm aqui na biblioteca, como vocês fazem para escolher um livro que seja legal? O que vocês olham?” “A capa!” responde outro aluno. “E o que mais?” “Os desenhos!” “A escritura da frente!” afirmam outros dois. Pesquisadora: “Da capa?” (Leonardo acena a cabeça positivamente). Pedro completa: “O nome da história.” (Observação 3)

Respostas como estas se repetem em outras situações, em todas as vezes que são feitas perguntas desse tipo (como nas sessões de observação 5, 6 e 19). Em uma dessas ocasiões, uma aluna explica: “Eu vou olhando, erguendo todos assim (fala manuseando os livros que estão sobre a mesa, erguendo um a um) e aí eu escolho”.

Os enunciados dos alunos indiciam que, para eles, os critérios de seleção dos livros estão relacionados ao *que se quer ler*, aos seus gostos e interesses. Demonstram também que, em geral, os critérios utilizados pelas professoras para a seleção semanal do acervo não lhes são compreensíveis, pois, em diferentes situações, quando perguntados sobre como a professora escolhe os livros que lê para eles, não raro as crianças fazem referência à escolha do dia, mencionando o título lido naquela aula, ou então ficando reticentes, como na situação a seguir:

“Como a professora escolhe os livros para vocês?” (...) “Que livros a professora escolheu para vocês lerem hoje?” As crianças continuam em silêncio e parecem não entender minha pergunta. Tento formular de outra forma: “Onde ela pegou esses livros que vocês têm na mesa? Como ela escolheu?” “Eu não sei. Eu estava olhando pra esse lado” explica Pedro, apontando para a parede, que fica no lado oposto ao das prateleiras com os livros. Volto-me para outras crianças do grupo e insisto: “E vocês, sabem porque a professora escolheu esses livros hoje?” Após um breve silêncio, uma menina responde: “Não sei, eu estava olhando pra lá.” (Observação 15)

Esse diálogo evidencia que, embora as professoras refiram-se com frequência a seus procedimentos de escolha, inclusive diante dos alunos (mencionando a letra inicial referente à caixa que será usada no dia, por exemplo), estes critérios têm pouco significado, pois a eles o conjunto parece sempre aleatório ou escolhido por razões desconhecidas.

Já em relação às práticas das crianças, foram inúmeras as situações em que se pode observá-las exercendo estratégias autênticas e coerentes de seleção de livros. O próprio hábito de escolher através da letra inicial do título, praticado pelas professoras, na ação dos alunos é restituído das características de uma prática cultural comum, num movimento contrário ao realizado pelos professores: eles não partem da letra inicial para selecionar um título, mas a partir do nome do livro que procuram, se utilizam da ordem alfabética para poder localizá-lo, como se vê a seguir:

Dois alunos começam a buscar por livros nas prateleiras. Conversam entre si, citando algumas obras. Parecem tentar se lembrar de algum título que leram e debatem sobre o nome de um livro. Percorrem as capas nas prateleiras, mas não de forma aleatória, buscando especificamente por livros que conhecem. Outra aluna busca por uma das caixas, falando consigo mesma: “Letra T... onde está a letra?” (Localiza-a e começa a procurar entre os títulos iniciados com a letra T um que quer me mostrar). (Observação 5)

Um aluno procura por um título nas prateleiras. Ele fala baixinho: “Letra B... começa com B...” Depois chama o amigo: “Victor, vem aqui me ajudar!” O amigo se aproxima e os dois passam a buscar por um livro nas prateleiras, conversando entre si. (Observação 20)

Outros procedimentos, por sua vez, refletem os mesmos critérios utilizados pelas professoras, como a seleção de livros pelo tamanho do texto ou pelo número de páginas. Tal prática pode ser observada nas atitudes de Ana e de Júlia:

Ana manuseia os livros que estão sobre a mesa. Escolhe um em formato de história em quadrinhos, intitulado ‘Cinderela’. Começa a ler, mas rapidamente o devolve ao centro da mesa. Pega outro, observa a capa e lê o título em voz alta: “O rato”. Abre a primeira página e olha por alguns segundos mas também o devolve e pega outro. “Aqui... esse aqui é curtinho!” exclama, e inicia sua leitura. (Observação 5)

Uma menina sentada ao meu lado pega um dos livros sobre a mesa e o folheia rapidamente, do início ao fim. Ao olhar para a última página, exclama: “54!” - referindo-se ao número de páginas da obra. Devolve-o ao centro da mesa e escolhe outro, em formato pequeno e com poucas páginas. (Observação 9)

Não se trata, porém, de uma regra, mas sim de uma exceção, pois frequentemente há alunos que contrariam essa lógica, escolhendo livros complexos e com textos extensos, tal como Carlos que, em uma das sessões de observação, insiste com a professora para procurar um livro que havia lido e que queria me mostrar. Ele explica de diversas maneiras as características do livro, do qual não se lembra o nome, mas sabe mencionar detalhes da capa, ilustrações, formato e o fato de ter “histórias antigas”. Quando a professora finalmente localiza o livro, ele me explica os motivos de seu interesse:

Carlos me mostra o livro satisfeito. Leio o título: “Volta ao Mundo em 52 histórias... é legal esse livro?” Ele acena a cabeça positivamente: “Uhum...” “Tem 52 histórias nele?” pergunto. “Não (...) Pega o livro e começa a folheá-lo. Vai até a última página e observa a marcação do número de páginas do livro. “É cento e cinquenta e nove!” exclama. “Que legal! E você já leu esse livro?” pergunto. “Sim. Inteiro!” Insisto: “Inteirinho? Você leu sozinho ou alguém leu pra você?” E ele reafirma: “Eu li sozinho.” “E que histórias legais tem aí?” Ele começa a folhear o livro e me mostrar alguns títulos: “Tem uma aqui... da princesa e o sapo... ‘Príncipe Sapo’... Aqui ó! ‘A Raposa Manca’ (...) Tem até Chapeuzinho Vermelho” continua folheando o livro. (...) E qual dessas histórias você acha que é mais legal?” “Olha, essa aqui!” Aponta para um dos textos. “E o que fala essa história?” (Lê o título da história) “O homem de muitas formas...” (Observação 9)

Esse interesse por livros grandes, com textos extensos, não se limita aos alunos hábeis na leitura. Numa das sessões de observação, enquanto aguarda a leitura de outros colegas que está sendo acompanhada pelas professoras, um aluno que pertence ao grupo daqueles que apresentam “dificuldade em leitura” folheia uma colorida, porém volumosa, enciclopédia de Ciências. Ele parece bastante concentrado no livro e, a cada página, comenta com a professora ou os colegas ao seu lado sobre algo que lhe chama a atenção, demonstrando que a extensão do livro não é nenhum impedimento para atrair seu interesse pela obra. Esse comportamento se repete em outras vezes, com outros alunos (como nas sessões de observação 9 e 13).

As estratégias dos alunos para selecionar os livros, aliás, são bastante variadas, incluindo procedimentos individuais, como apreciação da capa, da contracapa – mencionadas nas falas dos alunos - leitura da sinopse (Observação 5, 18), e também procedimentos que surgem na interação: com os colegas, com as professoras ou mesmo através do contato com outros suportes, como internet e filmes.

A influência das leituras feitas pela professora, por exemplo, pode ser observada na escolha de Carlos:

Pesquisadora: Conte pra mim: como você descobriu esse livro aqui?” (refiro-me ao livro ‘Volta ao mundo em 52 histórias’, que ele havia me indicado anteriormente e eu havia emprestado da biblioteca da escola). “A professora leu outro dia, daí eu quis de novo... pra eu poder terminar ele...” (Observação 14)

Em outra situação, é um comentário da professora, feito em aula, que mobiliza a escolha do aluno para determinada obra, mediado por uma pesquisa anterior que ele havia feito na internet sobre o assunto:

Sentado ao meu lado, Vinícius está lendo um livro sobre Picasso. Ele me mostra uma imagem que representa uma pintura e pergunto de quem é. “É do Picasso” ele explica. Pergunto se ele conhece esse pintor e como ele sabe quem ele é. “Eu vi na internet. Eu descobri as pinturas do Picasso no celular da minha mãe. Porque um dia a professora falou na classe daí eu fui pesquisar e achei as pinturas dele.” (Observação 15)

As indicações e comentários feitos pelos colegas também parecem ser importantes para influenciar as crianças na escolha de determinadas obras. Em algumas situações, o simples fato de uma criança escolher um livro dentre o acervo é suficiente para que outros comecem a solicitar a mesma obra, estabelecendo entre si uma sequência de quem é o próximo a ler o livro. Outra prática comum é a de mostrar para o colega algo que se está lendo, o que rapidamente desperta a atenção da outra criança.

Caio termina a leitura de um livro sobre o Pantanal... folheia suas páginas e faz uma pequena dobra em uma delas. Entrega o livro para o colega, que parecia estar esperando por ele. Mostra a página que destacou, na qual o colega abre imediatamente e inicia a leitura. (Observação 18)

Tais episódios evidenciam que as crianças compreendem o ato de ler como uma prática que extrapola o ambiente escolar. Sua atuação enquanto leitores e o modo como explicam suas opções de leitura demonstram conhecimentos de uma prática social repleta de significado e que atende a seus interesses e gostos, mesmo diante de situações em que estas são restritas e direcionadas por objetivos pedagógicos e organizacionais da rotina escolar. Tal constatação tem muito a contribuir para a construção de práticas de leitura significativas no contexto escolar.

O que estes enunciados e práticas nos ensinam sobre a leitura literária na escola

Podemos dizer que a escolha de livros tem destaque nas falas das professoras, pois estas expressam continuamente suas preocupações com a adequação do acervo colocado à disposição dos alunos. Os critérios que definem essa seleção, porém, não remetem à escolha de livros *para as crianças*, mas a livros *para ensinar* conteúdos, *desenvolver* habilidades³⁸, *alcançar* objetivos pedagógicos, tornando-os mais uma ferramenta de ensino do que uma oportunidade de vivência da leitura literária.

Por outro lado, as exigências da rotina escolar, o modesto repertório de literatura e as preocupações em relação à organização do espaço repercutem nas ações das professoras, afastando suas práticas dos critérios de seleção que enunciam e determinando a escolha de obras pela simples ordem alfabética dos títulos.

As questões referentes à organização, conservação do acervo e também a escassez de recursos para a aquisição de novas obras impacta diretamente nas opções disponibilizadas aos alunos, restringindo de forma significativa o conjunto de livros aos quais as crianças têm acesso na escola.

Já em relação às práticas e enunciados dos alunos, podemos dizer que, embora imersos em práticas com características delimitadas pelas explicações e recomendações das professoras, estes demonstram uma compreensão sobre o que é ler literatura bastante coerente com as práticas culturais de leitura que ocorrem socialmente, fora do ambiente escolar.

Tanto quando explicam sobre suas escolhas de livros como quando realizam essas seleções nos momentos de uso da biblioteca, as crianças mostram que seus critérios se relacionam aos seus gostos e interesses, vinculando a leitura a uma prática pessoal e autônoma, mesmo que limitada pelo restrito acervo que têm à sua disposição.

Tais observações nos propõem um olhar mais atento aos objetivos da leitura literária na escola – um olhar que possibilite diminuir o distanciamento

38 Os documentos oficiais utilizados nas redes estadual e municipal, na sua grande maioria, referem-se ao desenvolvimento de habilidades e competências leitoras dos alunos. No nosso caso, não nos apoiamos nas teorias da inteligência e do desenvolvimento humano (de desenvolvimento de *competências*) ou nas teorias do comportamento e da aprendizagem (de *habilidades* para cumprir tarefas específicas), mas sim na perspectiva da História Cultural (da vivência das práticas).

entre as práticas e escolhas dos professores e os dos alunos, aproximando-os, conseqüentemente, de uma vivência mais significativa da leitura na escola.

Referências

BAKHTIN, Mikhail Mikhailovich. *Estética da criação verbal*. Traduzido do francês por Maria Ensantina Galvão G. Pereira. (6ª ed.) São Paulo, SP: Martins Fontes, 2011.

_____. *Marxismo e filosofia da linguagem: problemas fundamentais do método sociológico na ciência da linguagem*. Traduzido por Michel Lahud e Yara Frateschi Vieira. (16ª ed.) São Paulo, SP: Editora Hucitec, 2014.

CHARTIER, Anne-Marie. *Práticas de leitura e escrita: história e atualidade*. (2ª ed.) Belo Horizonte: Ceale; Autêntica Editora, 2011.

CHARTIER, Roger. *A história cultural: entre práticas e representações*. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 1990.

_____. *A ordem dos livros: leitores, autores e bibliotecas na Europa entre os séculos XIV e XVIII*. Brasília: Ed. Universidade de Brasília, 1999.

_____. *Cultura escrita, literatura e história: conversas de Roger Chartier com Carlos Aguirre, Jesus Anaya Rosique, Daniel Goldin e Antonio Saborit*. Porto Alegre: Artmed Editora, 2001a.

_____. (Org.). *Práticas da leitura*. (2 ed.) São Paulo, SP: Estação Liberdade, 2001b.

PINO, Angel Sirgado. O social e o cultural na obra de Vigotski. *Educação & Sociedade*, Campinas, ano XXI, n. 71, jul. 2000.

VIGOSTSKI, Lev Semeneonovich. O método instrumental em Psicologia. *Teoria e método em psicologia*. São Paulo: Martins Fontes, 1996.

_____. O manuscrito de 1929. *Educação & Sociedade*, Campinas, ano XXI, nº 71, julho de 2000.

_____. *A formação social da mente: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores*. Traduzido por José Cipolla Neto, Luís Silveira Menna Barreto e Solange Castro Afeche. (6ª ed.) São Paulo: Martins Fontes, 1998.

O leitor e a leitura literária: do projeto à fruição

Dalva de Souza Lobo

Ilsa do Carmo Vieira Goulart

Iniciando uma história...

*Ler para uma criança é invadir de alegria sua infância,
enquanto anunciamos ainda que a solidão tem a leitura como recurso
para lhes fazer companhia e ampará-las diante dos mistérios que as cercam.*

Bartolomeu Campos de Queirós (2012)

Entendemos que a leitura literária, como forma de expressão da linguagem, configura-se como uma atividade para além da ludicidade, da integração cultural e social; torna-se essencial ao ser humano na relação consigo mesmo, com o outro e com o mundo que o cerca. A leitura gera sonhos e fantasias, permite às crianças uma aproximação com a arte estética e mística do imaginar, torna-se a companhia e o amparo, conforme a epígrafe, frente aos “mistérios que as cercam”. Tomando a leitura literária em sua importância significativa ao desenvolvimento do leitor nos aspectos cognitivo, afetivo, cultural e social, de que forma o professor percebe esta atividade na elaboração de projetos de leitura no cotidiano escolar?

Direcionadas por este questionamento, incitamos a reflexão deste texto a partir de uma cena de atividade de leitura, vivenciada anteriormente por uma das autoras, decorrente de um curso de formação docente ministrado em uma escola de ensino público, numa pequena cidade do Sul de Minas Gerais.

Após ministrar uma oficina aos docentes da escola, fui convidada a conhecer o espaço físico da instituição e no passeio avistei as salas de Educação

Infantil. Nos dizeres da coordenação era ressaltado, com entusiasmo, o trabalho desenvolvido pela professora com a atividade de leitura; quis conhecer de perto tal proeza. Assim, íamos adentrando o espaço da sala de aula da professora, que me mostrava o material criado por ela com muita satisfação: uma pasta com livros que as crianças levavam para casa, liam com os pais e, na semana seguinte, deveriam recontar a história aos colegas. Convidou-me para apreciar a atividade de contação de histórias e explicou que se tratava de uma atividade rotineira com a turma; senti-me honrada com o convite. Mas o ato de contar a história estava rodeado de magia: havia um tablado em que a criança deveria subir, uma capa vermelha e uma coroa que deveria usar, sem contar a posição correta para segurar o livro.

Diante daquele ritual preparatório e do cenário construído, vi-me imóvel no fundo da sala, ansiosa por ouvir a história daquela criança, mas a história não veio. A sala toda silenciava-se na expectativa da contação, uma espera em vão. Pensei ser questão de nervosismo, talvez a criança se sentira intimidada por uma presença inusitada. Tecia em meu interior explicações para o fato, quando a voz firme da professora quebrara a inquietude do silêncio: “ela está aguardando todos se sentarem para iniciar a história”. Olhei rapidamente para a sala não vi ninguém fora do lugar. Então a professora reforçou: “ela não vai iniciar a história antes de todos se sentarem...”. Reforcei a busca por alguma criança desordeira. Neste instante as crianças voltaram olhares para mim, a única em pé no fundo da sala. Envergonhada, busquei rapidamente uma cadeira para me sentar.

Todos posicionados, a contadora iniciou a tão esperada história. Contava com gracejo e entonação; comecei a maravilhar-me, até ela silenciar-se novamente. Olhei rapidamente para a sala para ver se alguém saíra do lugar. Do lado esquerdo da sala estava um aluno com o caderno aberto e copiando alguns escritos do quadro. A professora retomou a palavra: “tem criança copiando - ela não vai continuar a história, enquanto estiver com lápis na mão...”. Houve um momento de silêncio e a contação foi retomada. A pequena contadora tinha um tom de voz forte, pronunciava bem as palavras. E assim, embalada na narrativa, perdia-me no enredo encenado, até que outra criança completou a frase que a leitora pronunciara, houve risos e discordância: “não é assim a história”, “você falou errado, esta parte é diferente”. E novamente houve a interrupção da contação, a professora se posicionou e a história foi retomada. A história estava fluindo, quando fui surpreendida por uma criança

ao meu lado que, curiosa, perguntava alguma coisa sobre mim. A leitora parou novamente, outras crianças se aproximaram. Gelei... senti-me constrangida pelo olhar enfurecido que a contadora lançou sobre mim.

Embora se trate de uma situação imprópria de interrupção de uma rotina escolar, em que a contação fora proposta ou forjada para se apresentar 'algo' a uma pessoa visitante, o fato permitiu pensar sobre duas questões significativas nas atividades de leitura e contação de histórias que acontecem dentro da sala de aula: a primeira refere-se à ritualização do ato de ler, como: estar num tablado, usar roupas e paramentos apropriados, assumir uma determinada postura física, entre outras. Tais ações mostram um investimento na criação de um cenário de ludicidade, mas o quanto este cenário contribui ou não para a proposta de contação de histórias e, conseqüentemente, para a formação do leitor literário?

A segunda questão acena para o modo como a contação de histórias é conduzida. No caso, tratava-se de uma atividade de reconto de uma história em que o livro fora lido em casa com um familiar. Mas o que se observa é uma reprodução da criança de posturas docentes frente a uma prática de leitura demarcada por cenas de coerção da expressão corporal, do mover-se, do inteirar-se por gestos, palavras e olhares. O silêncio, a atenção e o envolvimento se mostram posturas imprescindíveis para que a contação de histórias advenha, mas ambas acontecem naturalmente quando há imersão na narrativa. Iniciar este texto com este relato permite questionar até que ponto os projetos de leitura, desenvolvidos nas escolas, alcançam sua finalidade de promover a leitura e a interação entre a criança e a história lida, contribuindo para o processo de formação de leitores.

Esta cena compartilhada de uma atividade de contação de histórias, que integra um projeto de leitura desenvolvido pela professora, torna-se o mote problematizador de situações escolares em que o ato de ler solidifica a literalidade e a fruição, possibilita, ainda, questionar *como e para que* o ato de ler se configura nos projetos de leitura e quais objetivos são definidos pelo professor ao elaborar e realizar ações leitoras com as crianças.

Nesse sentido, tomando por base os cursos de formação docente em práticas de leitura literária desenvolvidos pelo Núcleo de Estudos em Linguagens, Leitura e Escrita (NELLE), direcionados à análise dos projetos de leitura literária desenvolvidos em uma rede municipal de ensino de uma cidade do Sul de Minas, busca-se refletir sobre quais ações ou preocupações docentes

movem a elaboração dos projetos de leitura, e até que ponto esta leitura literária estimula a criatividade e a reflexão da criança, sem perder de vista a fruição da qual se pode derivar a construção de conhecimento. Para isso, apresentaremos alguns posicionamentos de professores alfabetizadores sobre os projetos de leitura desenvolvidos nas escolas, diante dos quais propomos diálogos com a concepção de leitura dos autores Goulemot (2001), Roger Chartier (2001) e Rildo Cosson (2012, 2014), que contribuem com a reflexão proposta a respeito da mediação da leitura literária e da leitura como prática social e cultural, numa perspectiva dialógica e crítica do fazer docente com Paulo Freire (1996).

A leitura como atividade, como prática social e cultural

Consideramos que a leitura, embora seja um ato realizado pelo sujeito de modo individualizado, constitui um movimento resultante de intensa interação entre o leitor e o texto. O processo de aprendizagem da leitura é complexo, visto que, segundo Cosson (2012, p. 40), “aprender a ler é mais do que adquirir uma habilidade”, ou seja, a ação leitora ultrapassa a dimensão do domínio do código, como também da questão de aquisição de hábitos ou desenvoltura; isto deve-se ao fato de que aprender a ler e ser leitor corresponde a “[...] práticas sociais que medeiam e transformam as relações humanas”.

De acordo com Cosson (2014, p. 35), a leitura se caracteriza como um ato de “[...] produzir sentidos por meio de diálogos”. Diálogos que são construídos com o leitor e o texto, seja ele escrito, imagético, gestual, musical ou com aquilo que já lemos anteriormente.

Nas palavras de Goulemot (2001, p.107) “[...] a leitura é sempre uma produção de sentido”, em que ocorre um jogo sequencial de fabricação de sentidos a partir do visto e vivido, do lido e sentido pelo leitor, em diferentes ações ou em pluralidade de ações. Conforme define Chartier (2001), a leitura é uma prática criadora, inventiva e produtora de sentidos.

Isso deve-se ao fato de que a leitura envolve, segundo Cosson (2014, p. 41) um circuito de quatro elementos: o autor, o texto, o leitor e o contexto, que interagem numa ação dialógica em busca da produção de sentidos. A leitura como ato dialógico é descrito por Rojo (2004) como a capacidade de se posicionar frente a um texto, de emitir sua resposta ao que foi lido, produzindo com isso outro texto, ou seja, um discurso, o que coloca a leitura numa esfera social de comunicação e interação entre o leitor e os textos.

Neste sentido, a definição de leitura como diálogo proposta por Cosson (2014, p. 41) “[...] implica ouvir o autor e entender o texto, construir sentido do texto, porque se compartilha sentidos de uma sociedade”.

Dentro dessa gama da multiplicidade de sentidos, Barthes (2004, p.41) esclarece que o leitor não apenas decodifica os signos linguísticos, mais é “[...] tomado por uma inversão dialética: finalmente ele não decodifica, ele sobredecodifica; não decifra, produz, amontoa linguagens, deixa-se infinita e incansavelmente atravessar-se por elas: ele é a travessia”.

Quando trazemos para a reflexão os projetos de leitura literária desenvolvidos nas escolas, trazemos também ações e relações que são pensadas, planejadas e desenvolvidas entre crianças e o mundo imaginário. Pois o ato de ler insere a criança na arte de criar, e conforme descreve Queirós (2012, p. 66) “[...] todo ato criador é cheio de infância”. Para este autor a infância inaugura-se por elementos como a espontaneidade, a fantasia e a inventividade, o que coloca a criança em inteira e intensa relação com a arte.

A literatura é arte: encanta e inebria. Conforme descreve Colomer (2005), ela produz um efeito estético e gratuito que induz à atenção, ao envolvimento, permite adentrar-se, interagir e compartilhar uma experiência com jogos de palavras.

Segundo Colomer (2005, p. 204), a primeira função da literatura é permitir a criança adentrar o imaginário social, visto que “[...] estas imágenes, temas y motivos literarios permiten que los individuos puedan utilizarlos para dar forma a sus sueños, encarrilar sus pulsiones o adoptar diferentes perspectivas sobre la realidad”.

A segunda função da literatura, para a mesma autora, é a apresentação e a possibilidade da aprendizagem de modelos de narrativas literárias, pois quando “[...] los niños inmersos en un entorno literariamente estimulante progresan mucho más rápidamente en el dominio de las diferentes posibilidades de estructurar una narración o el ritmo de unos versos, en las expectativas sobre lo que se puede esperar de los diferentes tipos de personajes” (COLOMER, 2005, p. 205).

Uma terceira função da literatura descrita por Colomer (2005, p. 206) consiste no diálogo que se propicia entre a realidade social e a criança, que busca diminuir as distâncias entre a complexidade do real e a capacidade de compreensão dos pequenos; em diferentes tempos “[...] la literatura ha cumplido esta función socializadora simplemente porque habla y reflexiona sobre los humanos, es decir, porque nos permite ver con los ojos de los demás y

desde perspectivas distintas cómo pueden sentirse las personas, la forma en que valoran los sucesos, los recursos con los que se enfrentan a sus problemas o lo que significa seguir las normas y las consecuencias de trasgredirlas según las variables de cada situación”.

Diante disso, observa-se que o papel da literatura na escola é determinante, pois, conforme propõe Queirós (2012, p. 67), “[...] a literatura exige do leitor uma mudança, uma transferência movida pela emoção. Não importa o que o autor diz, mas o que o leitor ultrapassa. E a literatura é feita de palavras, e é necessário um projeto de educação capaz de despertar o sujeito para o encanto das palavras”.

Exigir a mudança por parte do leitor significa o preenchimento do horizonte que se abre ao exercício da leitura diante das expectativas criadas por meio das emoções despertadas, fazendo com que este sujeito, ativo no processo de construção de sentido, atribua significados à própria práxis. Assim, retomando Barthes (1987, p.10), o texto que é preenchido pelas expectativas do leitor é o texto que “o deseja”, visto que o “[...] texto que o senhor escreve tem de me dar prova de que ele me deseja. Essa prova existe: é a escritura. A escritura é isto: a ciência das fruições da linguagem, seu kama-sutra (desta ciência, só há um tratado: a própria escritura)”. Dito de outro modo, a relação entre leitor e a leitura é despertada pelo encantamento e sedução e tem na Literatura a possibilidade para tal, pois ela, a Literatura, é a escritura da qual fala Barthes, já que remete à fruição estética.

Quais sentidos são atribuídos aos projetos de leitura pelos professores?

Tendo em vista a relevância do processo de formação docente, o Núcleo de Estudos em Linguagens, Leitura e Escrita (NELLE) organizou, durante o ano de 2017, cursos de extensão oferecidos com o propósito de atender a algumas demandas da comunidade de professores alfabetizadores do município de Lavras e região.

Os cursos contemplaram a dimensão teórico-prática na formação da leitura literária, visando a dimensão estética e lúdica do ato de ler - uma temática privilegiada nos encontros de estudos do Núcleo, tendo em vista a implicação na prática docente e seu impacto na aprendizagem. Assim, foram ministrados cursos voltados à formação docente, levando em conta a tecnologia e seu impacto na educação, e a arte configurada na confecção de um livro.

Nesse sentido, a formação dos professores alfabetizadores, especificamente na área da leitura literária, busca refletir e analisar a própria prática pedagógica. Por considerar a formação como um processo contínuo e permanente, como nos aponta Freire (1996), a docência se constitui a partir da visão de sujeito inacabado; em outras palavras, o sujeito em seu processo contínuo de aprimoramento, admitindo que a condição humana abarca a própria incompletude, seja em relação ao conhecimento científico ou de mundo, seja em relação ao componente curricular a ser ministrado, ou, ainda, em relação às potencialidades artísticas, tanto no sentido da operacionalização das ações, quanto no da elaboração e desenvolvimento de atividades pedagógicas. A experiência vital, segundo Freire (1996, p.62) caracteriza-se pela sua incompletude, visto que “[...] onde há vida, há inacabamento”.

A prática docente requer, então, um movimento contínuo de ação e reflexão que articula atos e atuações num âmbito da experiência do cotidiano escolar e da concepção teórica. A ação do professor não se encontra em um espaço da neutralidade; o fazer docente age em uma esfera da complexidade e da amplitude das relações humanas, isto porque “[...] não posso ser professor se não percebo cada vez melhor que, por não poder ser neutra, minha prática exige de mim uma definição. Uma tomada de posição. Decisão. Ruptura. Exige de mim que escolha entre isto e aquilo” (FREIRE, 1996, p. 63)

Deste modo, ao refletirmos com os professores da rede municipal de ensino de uma cidade do sul de Minas Gerais que atuam nos anos iniciais do ensino fundamental, especificamente do período de alfabetização, a respeito dos projetos de leitura desenvolvidos, pudemos perceber diferentes formas de compreensão das propostas contidas nos projetos.

A partir da discussão realizada por pequenos grupos sobre quais ações docentes poderiam ser destacadas como prioridades para se obter êxito em projetos de leitura na alfabetização, as respostas tramitaram em diferentes dimensões, sinalizando as preocupações que conduzem o olhar e a atuação docente para o trabalho com atividades de leitura no cotidiano escolar.

Para muitos professores, as ações partem do fazer docente, indicando o **planejamento** como ação determinante na elaboração de projetos de leitura. A palavra “planejamento” se mostrou frequente nas respostas de vários professores. O ato de planejar estaria associado ao ato de seleção, por envolver ações de organização e elaboração, como também a escolha de temas, de atividades e de estratégias que fossem de interesse aos estudantes. Entre as estratégias

destacaram-se a dramatização em forma de teatro, ou o uso de fantoches, bem como a contação de histórias e seu reconto. Tais atividades citadas pelos professores demonstraram uma preocupação quanto aos modos de atuação do docente, ou seja, com o “como” se efetivaria um projeto de leitura. Nesse caso, os professores valorizaram o planejamento de atividades como: o reconto, a adequação das diversas atividades à realidade do aluno. Outro ponto importante levantado por alguns professores foi a habilidade para contar histórias - a figura do contador ganhou visibilidade, bem como o interesse e a segurança do docente para desenvolver o projeto.

Para outros, as preocupações centraram-se nos **materiais de leitura** que acompanham o projeto, como também ao ato de escolher livros que direcionarão o projeto. Houve menção de outros materiais de leitura como possibilidade de início do projeto, como rótulos e panfletos. Indicou-se a prática de projetos contínuos ou semanais de leitura a partir da interação com os materiais de leitura disponíveis, como a utilização de estratégias pedagógicas da maleta de livros, do cantinho de leitura, da leitura diária do professor. Ações que incitam uma preocupação com os materiais a serem utilizados pelo docente, a inquietação direciona-se para o “o quê” será utilizado, ao indagarem sobre “qual livro eu posso escolher para compor atividades diárias”. A leitura não acontece de forma isolada de outras atividades no cotidiano escolar; ler se mostra em junção a propostas pedagógicas que se complementam, conforme a temática da história, como jogos, brincadeiras, músicas e escrita com o preenchimento de fichas de leitura.

Outros professores apontam que as ações deveriam se direcionar para o interesse do aluno, tomam como referência “a quem” será feito a partir de uma sondagem dos **interesses**, das necessidades e da realidade dos alunos. Para estes professores, a ludicidade, a criatividade, o conhecimento prévio e a leitura como deleite são vistos como ações que integram um projeto inicial de leitura, ações que abalizam uma preocupação centrada no aluno. A dramatização da leitura, a poesia e a contação de histórias, bem como ambiente prazeroso e aconchegante, foram destacados como elementos relevantes para despertar o interesse pela leitura.

Outros professores demonstraram inquietações centradas no “para quem”, e “onde” que se voltam para **duas situações externas** à sala de aula, **como a família**, em que a participação dos pais em projetos de leitura é apontada como um fator que pode contribuir para o bom desempenho do projeto,

tendo em vista o fato de poderem acompanhar de perto as ações desenvolvidas e, na interação com as crianças, auxiliá-las na apreensão dos muitos significados possíveis a partir do entrelaçamento da leitura de mundo com a leitura da palavra, retomando Freire (1996). A **biblioteca** é destacada como o “onde”, o ambiente que proporciona outra situação externa de impacto no auxílio à formação leitora e que, por sua vez, é compreendida como um espaço de leitura e de integração ao acervo de livros para leitura extraclasse. Pesa sobre o olhar desses professores uma preocupação que remete a tais situações e que seriam, de certa forma, externas às atividades desenvolvidas em sala de aula, mas que não necessariamente estariam desvinculadas do contexto do fazer docente ou da escola. Como aponta Milanesi (1988, p.93) “[...] a biblioteca é, também, um instrumento de leitura do cotidiano com os seus conflitos e problemas. Então, a biblioteca não pode ser algo distante da população”.

Sobre a biblioteca, ainda, segundo alguns professores destacaram, ela seria o local privilegiado para se propiciar atividade como leitura deleite, teria espaço para rodas de conversas, no qual poderia ser construído um livro coletivo de histórias, tendo em vista o acervo de que se pode dispor nesse espaço. O acesso e o envolvimento pedagógico também foram elencados como relevantes para que a biblioteca cumpra sua função, quando esta se traduz como espaço profícuo para diferentes interações.

A partir de tais posicionamentos, uma segunda reflexão sugerida aos professores foi apresentar um projeto de leitura, desenvolvido pela instituição escolar, apontando os progressos ou as dificuldades encontradas. Em relação às dificuldades, obtivemos dois posicionamentos assinalados nas respostas. A primeira postura demonstra receio com a imprecisão dos projetos de leitura - aqui o olhar está direcionado à reflexão para o fazer docente, considerando qual a formação necessária para a aplicabilidade das ações que envolvem os projetos ou seus desdobramentos. Por exemplo, ao apontar como dificuldade de saber “Se o caminho que o professor escolhe está correto, se o que vai ser mais bem aproveitado (insegurança por falta de preparo)”. Observamos um discurso repleto de sinais de incertezas, o que pode ter como causa a inexperiência na atuação profissional. A descrição aponta que o ato de desenvolver um projeto de leitura coloca o professor frente às obscuridades da receptividade e do aproveitamento pedagógico em relação ao que fora trabalhado, potencializando ou não o processo de aprendizagem em relação à escolha da temática.

Outra postura de inquietação direciona-se ao posicionamento dos próprios alunos, ao dizerem que a “timidez da criança, falta de interesse e motivação, estrutura familiar, falta de recursos materiais, hábito de leitura”, são as dificuldades para o desenvolvimento do projeto. O olhar volta-se para uma ponderação sobre as circunstâncias reais que repercutem no processo de aprendizagem e sobre a relação da criança com as atividades propostas. Uma preocupação que coloca o projeto de leitura em diálogo com o mundo no qual a criança está inserida. A família assume a centralidade na construção de uma relação dialógica com o ato de ler, na formação de hábitos de leitura.

Notamos que, além dos projetos de leitura contemplados em sala, como a “Roda Literária” e “Contos de Fadas”, há também aqueles compartilhados com a família, como “Sacola Literária”, “Mala Viajante”, “Literatura em casa”. Nestes a criança escolhe um livro e leva para casa para ler junto com os seus familiares. Este tipo de projeto foi ressaltado como progresso no desenvolvimento da leitura, pois se entende que ocorre a interação com a família, criando-se uma situação de vivência da responsabilidade da leitura e de uma situação de ludicidade, de criatividade ao oportunizar o encontro, o que, nas palavras dos professores, é definido como “o mágico mundo dos contos e recontos”, pois no retorno a criança deverá recontar a história aos colegas. Uma atividade que, segundo as respostas dos docentes, oportunizou a organização do pensamento, das ideias, de opiniões, enriquecendo o vocabulário, melhorando a autoconfiança, a socialização e a expressão corporal com a dramatização da história. Outro ponto importante destacado foi a oralidade como elemento central do projeto de leitura.

Os demais projetos de leitura destacaram-se, segundo a fala dos professores, pela interação em sala. Foi o caso do projeto “Ciranda literária”, em que ocorreu a escolha de um autor para ser trabalhado por alguns meses, culminando na apresentação e socialização com as demais turmas. Na mesma esfera são apresentados a “Roda literária”, “Contos de fadas”, “Poesias”, “Reconto de histórias”, “Gêneros textuais”, entre muitos outros. Notamos que a interdisciplinaridade, embora pouco mencionada, foi recorrente na interlocução dos professores, pois grande parte buscou articular um texto lido com outras artes como o teatro, a pintura, etc. Além disso, a preocupação voltou-se para a necessidade e para o desejo de que espaços como a biblioteca se integrassem cada vez mais à sala de aula e à prática docente. Isso denotou que, apesar das dificuldades elencadas pelos professores, persiste o empenho para superar os

problemas - alguns já mencionados aqui - de modo a contribuir para a fruição que deve permear a formação leitora.

Foi notório o intenso movimento por parte dos docentes na elaboração de projetos visando promover encontros entre a criança e o objeto-livro, bem como do leitor com o outro, tendo o livro como espaço gerenciador desta relação, conforme indicaram os estudos anteriores de Goulart e Lobo (2016, p.15), ao descreverem que entre o leitor e a atividade de leitura mediada por um objeto-livro acontece uma pluralidade de sentidos que “[...] transcende o espaço físico delimitado pelo texto escrito, ultrapassa a dimensão da materialidade, de modo que o livro se destaca como objeto de agenciamentos de espaços outros, visualizados neste texto como espaço corpóreo, de experiência e de criação, que atuam em movimentos interdependentes, articulados”.

Nessa seara, há que se perceber que os elementos apontados pelos professores, como planejamento, materiais de leitura, família e biblioteca, não se excluem; ao contrário, integram sobremaneira o fazer docente, a relação deste com a família e com o discente e, não menos importante, o papel da biblioteca como um dos espaços privilegiados e potenciais para a realização de leituras que extrapolem o espaço-tempo, conforme o projeto delimitado pelas escolas, para estender-se à sociedade, que circunscreve as ações do sujeito do inacabamento ou, como já foi dito, o sujeito do aprimoramento constante.

Os projetos de leitura e a fruição - integrando professor e aluno leitores

Discorrer sobre a leitura propicia uma reflexão por parte daquele que a executa e daquele que possibilita sua existência: o leitor, e, ao trazermos para a discussão a temática do professor-leitor, é possível aproximar, então, duas realidades determinantes - uma relacionada ao professor como um agente mediador da ação leitora e outra como um executor dessa prática, produtor de múltiplos sentidos, um sujeito que se constituiu a partir de ações mediadoras em sua formação como um leitor.

Muitas pesquisas, atualmente, se empenham em compreender como se constitui o processo que auxilia a formação dos leitores. GUEDES-PINTO (2006, 2008), por exemplo, desenvolve uma pesquisa com o objetivo de compreender o processo de constituição do professor-leitor.

A pesquisa aqui delineada se concretizou por meio de entrevistas sobre experiências com projetos de leitura desenvolvidos por professores alfabetizadores, mostrando a presença de vários mediadores nessa trajetória. Muitos dos mediadores citados nos depoimentos referem-se ora a um aspecto pessoal de incentivo à leitura, ora a um aspecto social, como a instituições sociais ou a recursos utilizados por tais instâncias sociais, que atuam na estimulação de práticas leitoras.

Em relação ao aspecto individual, tem-se o papel significativo ‘do outro’ como mediador no processo de formação do leitor, destacando-se por apresentar uma característica mais restrita e mais direcionada da mediação, na qual o outro (pessoas próximas dentro de um convívio) assume um papel determinante no desenvolvimento de práticas leitoras, como um professor (a), um membro da família, um amigo (a), um patrão, os quais, de uma forma ou outra, exerceram uma função significativa no percurso de formação desses professores.

No aspecto social destacam-se os papéis institucionais exercidos pela família, pelas bibliotecas, pela escola, pela religião, pela lista de livros dos vestibulares das universidades, pela lista de livros de concursos públicos e/ou dos cursos universitários.

A biblioteca é mencionada com frequência nas respostas, em que se estaca o papel marcante desta instituição na formação e no letramento do professor que também atua como leitor e mediador de novos leitores. A biblioteca aparece como um recurso de auxílio, de continuidade para o desenvolvimento da atividade leitora, sendo compreendida como espaço de interação e, portanto, espaço que deve ser acessível para que professores e alunos possam realizar práticas de leitura, pesquisas e contação de histórias, entre outras atividades que se integram às da sala de aula, como leitura e escrita de textos, interpretação, entre outras relevantes para o processo de formação, pois, retomando a frase do escritor Monteiro Lobato, “um país se faz com homens e livros” e a biblioteca pode ser o espaço da fruição que, somado à sala de aula, leve à construção de conhecimento.

Outro mediador social da leitura é a igreja, através das experiências religiosas. Os relatos mostram práticas religiosas de leitura, predominantes na vida privada. A religiosidade aparece como um aspecto considerável de estímulo e de influência na relação do sujeito com o mundo da escrita. Um exemplo é Santo Agostinho (século IV-V), cujo estilo de pregação baseava-se “nas leituras bíblicas que ocorriam na liturgia ou que ele mesmo escolhia.

Sua pregação partia da Bíblia, tratava da Bíblia e se acompanhava da Bíblia” (LAUAND, 1998, p.10), sendo considerada pedagógica.

A família é também citada como um relevante mediador social da leitura, seja pela leitura oral e pela contação de histórias, seja pelo incentivo através da compra de materiais de leitura, seja pelo exemplo de práticas leitoras no cotidiano da vida familiar, as quais se somam à relação que constitui o conhecimento de mundo trazido pelo leitor em suas múltiplas leituras. Assim, o conhecimento e a fruição se integram, haja vista o prazer, o desconforto e sentimentos e sensações despertados.

É interessante perceber que o processo de formação do professor-leitor não se constrói da mesma maneira. Na sua trajetória de leitura ocorre uma diversidade de práticas que são efetuadas, vivenciadas, reelaboradas, resignificadas, excluídas ou apropriadas - práticas essas que auxiliam a inserção do indivíduo no mundo escrito.

Cabe ressaltar, também, que as instâncias promotoras da leitura, a exemplo da família e da Igreja, aqui compreendidas como “o outro” com quem se dialoga no ato de leitura, já que constituem a leitura prévia, com juízos, valores e ideologias que são deflagrados pelo ato leitor, são fundamentais para o desenvolvimento do senso crítico do sujeito-leitor, o qual pode somar, excluir, resignificar sua compreensão de mundo e, nesse sentido, sua *práxis*.

Finalizando a história...

Quando um professor lê a magia que se instala num ambiente, olhos brilhantes acompanham a sua voz e os gestos do corpo, ouvidos envolvem-se na melodia da narrativa; há uma entrega às palavras que circundam o leitor e penetram no seu interior, provocando emoções, inquietações ao coração e deixam o corpo estático, à espera do devir.

Ao contar uma história promove-se o encontro. Quando o ato de narrar decorre de um projeto de leitura, o professor não está ileso das ações que o projeto envolve e produz, e as incorpora tornando-se um sujeito atuante e leitor ativo, para o qual o ler contagia pelo enredo, pela mediação literária e pelo agir, pois com o seu fazer ele compartilha experiências. O professor lê não somente a história, mas tudo o que cerca o projeto, entendendo a ação leitora como algo mais abrangente, conforme descreve Freire (2001, p. 261): “[...] é que ensinar a ler é engajar-se numa experiência criativa em torno da *compreensão*”.

As preocupações sinalizadas nos enunciados dos professores demonstram um olhar para como, o que, quem e onde se realizam as atividades de leitura; revelam inquietações tanto para o processo de elaboração e planejamento, quanto para os interesses dos alunos, os materiais utilizados; incitam um professor-leitor atento e envolvido com o processo de formação da leitura literária, que se caracteriza pela singularidade de percepções.

Uma das propostas da leitura literária é justamente a de (re)configurar o leitor. Dessa forma, professor-leitor é essencial na articulação entre o texto literário e o aluno. Pode-se dizer, assim, que a leitura literária cria a possibilidade de coautoria, pois ambos, professor e aluno, representam duas idiosincrasias e, portanto, duas possibilidades de interpretação a partir de múltiplas leituras individuais e coletivas.

A língua se constrói pela palavra que é oralizada, escrita, lida e a literatura é o meio pelo qual o prazer do texto reverbera na construção de conhecimento e na constituição do sujeito social.

Parafraseando Umberto Eco (1991), a obra, sempre inacabada, abre-se ao leitor, pois ao configurar-se como aberta pode ser compreendida em três delineações: primeiro como instância *inacabada*, que convida a uma possível coautoria - ao ser lida e recontada oferece ao leitor o fazer da obra junto com o autor; segundo, como instância de *movimento*, que, mesmo finalizada, está aberta a percepções; e terceiro, como obra que mesmo finalizada continua aberta a uma *infinidade* de leituras, de múltiplas interpretações. As respostas das professoras indicam a ocorrência destas delineações nos projetos de leitura, que se mostram pensados num movimento que revitaliza a obra devido à singularidade das percepções, à intencionalidade pedagógica e à relação construída entre os sujeitos leitores e o livro.

É dessa forma que se revitaliza a obra literária, sempre aberta àquele que se aventura a abrir-se ao encantamento provocado pela leitura - encantamento a partir do qual o sujeito-leitor se constrói como sujeito social, cultural e histórico.

Do ponto de vista da fruição, ela deriva do exercício aberto da leitura que tem no leitor, seja este professor ou aluno, seu expoente máximo, pois a fruição implica irremediavelmente a presença do outro. Independentemente de ser este outro uma instituição, como escola, igreja, família, etc.

A pesquisa indica que a ação e a atuação leitora dos professores para o desenvolvimento do projeto de leitura tornam-se determinantes, entendendo-

do que a leitura se concretiza em múltiplas ações e relações entre o leitor e o livro, entre leitores, entre o leitor e o mundo que o cerca e entre o leitor e si mesmo, num movimento dinâmico e interativo com a vida, consigo mesmo e com o outro. Vale aqui retomar e sublinhar uma reflexão de Freire (2001, p. 257) relacionada àquilo que estamos afirmando: “[...] que nosso corpo, que socialmente vai se tornando atuante, consciente, falante, leitor e ‘escritor’ se aproprie criticamente de sua forma de vir sendo que faz de sua natureza, histórica e socialmente constituindo-se”.

Referências

BARTHES, Roland. *O rumor da língua*. Traduzido por Mário Laranjeira. (2ª ed.) São Paulo: Martins Fontes, 2004.

_____. *O prazer do texto*. Traduzido por J. Guinsburg. São Paulo: Perspectiva, 1987.

COLOMER, Teresa. El desenlace de los cuentos como ejemplo de las funciones de la literatura infantil y juvenil. *Revista de Educación*, número extraordinário, 2005, p. 203-216.

COSSON, Rildo. *Letramento literário: teoria e prática*. (2ª ed.) São Paulo: Contexto, 2012.

_____. *Círculos de leitura e letramento literário*. São Paulo: Editora Contexto, 2014.

ECO, Umberto. *Obra aberta: forma e indeterminação nas poéticas contemporâneas*. (9ª ed.) São Paulo: Perspectiva, 1991.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

_____. Carta de Paulo Freire aos professores. *Revista Estudos Avançados*, São Paulo, vol. 15, n. 42, p.259-268, 2001.

GOULART, Ilsa do Carmo Vieira & LOBO, Dalva de Souza. Nas (in)definições de livro, leitor e leitura: uma multiplicidade de espaços e sentidos. *Revista Leitura*, Recife, v.2, n. 56, p. 5-25, jul./dez. 2016.

GOULEMOT, Jean Marie. Da leitura como produção de sentidos. In: CHARTIER, Roger. *Práticas de leitura*. São Paulo: Estação da Liberdade, 2001, p. 107-116.

GUEDES-PINTO, Ana Lúcia. Percursos de letramento em narrativas de professores: subsídios para reflexão sobre a formação inicial. *Horizontes*, v. 24, n.2, p. 151-159, jul./dez. 2006.

_____. Os mediadores das práticas de letramento de professores em formação inicial. *Revista Linguagem em (Dis)curso*, v.8, n.3, p.415-416, maio/ago. 2008.

LAUAND, Luiz Jean (Org. e trad.). *Cultura e educação na Idade Média: textos do século V ao XIII*. São Paulo: Martins Fontes, 1998.

MILANESE, Luis. *O que é biblioteca*. (5ª ed.) São Paulo: Editora Brasiliense, 1988.

QUEIRÓS, Bartolomeu Campos & ABREU, Júlio (Orgs.). *Sobre ler, escrever e outros diálogos*. Belo Horizonte: Autêntica, 2012.

Práticas de leitura da Literatura Infantil

Andrea Rodrigues Dalcin

Infelizmente, a abundante literatura consagrada à leitura só fornece precisões fragmentárias sobre este ponto ou destaca experiências letradas. As pesquisas se referem sobretudo ao ensino da leitura. E se aventuram mais discretamente pelo lado da história e da etnologia, na ausência de traços deixados por uma prática que desliza através de todo o tipo de “escrituras” ainda mal observadas [...]. Mais numerosas em sociologia, elas são geralmente do tipo estatístico: calculam as correlações entre objetos lidos, lugares sociais e lugares de frequência ao invés de analisar a própria operação do ler, suas modalidades e sua tipologia.
(CERTEAU, 2007, p. 265)

Este texto trata-se de uma parte da pesquisa que vem sendo realizada no Grupo ALLE/AULA e que discute, entre outros aspectos, as práticas de leitura da Literatura Infantil.

Para olharmos as maneiras de fazer de cinco professoras do Ensino Fundamental, sendo uma de cada ano do ciclo I (1º ao 5º ano) realizei dez acompanhamentos em sala de aula sobre as práticas de leitura da Literatura Infantil em duas escolas localizadas no município de Cajamar/SP, sendo elas: EMEB Jailson Silveira Leite e EMEB Profa. Odir Garcia Araújo. Em cada ano do Ensino Fundamental realizei dois acompanhamentos voltados à leitura de livros de Literatura Infantil escolhidos pelas professoras.

A intenção, ao enfatizar a repetição de dois acompanhamentos com um mesmo olhar, foi descobrir o que parece marcar as práticas de leitura do ponto de vista de ações que se repetem nas diferentes aulas quanto à forma de ler da cultura escolar, à organização da classe, ao tipo de intervenção, à interação

com o livro e com o outro, entre outros aspectos. Além disso, intencionei observar o que marca a prática de leitura entre um ano e outro, com crianças de diferentes faixas etárias. Neste campo, levantamos como hipótese a ideia de que as práticas se repetem nos diferentes anos, tornando-se muito parecidas, inclusive entre crianças que estudam no 1º e no 5º anos.

Todavia, o que marca essa repetição nos diferentes anos, sendo que há um programa oficial que é trabalhado por todas as professoras desta rede? No interior dessa repetição de práticas, o que podemos encontrar como distinção? Por que os modos de ler, tão singulares fora da escola, parecem buscar uma homogeneidade ou uma uniformidade dentro dela? Afinal, que práticas de leitura vêm sendo produzidas nas práticas escolares?

Modo de ler Literatura Infantil na escola: entre a criança e o livro o que o professor faz?

Discutirei as práticas de leitura da Literatura considerando o cotidiano da sala de aula, a vida que lá acontece, os leitores anônimos, “[...] praticantes inventivos e astutos ‘produtores desconhecidos’, poetas de seus negócios” (CERTEAU, 2007, p. 31) e as maneiras de fazer dos usuários dessas práticas. Mas, por que pesquisar o cotidiano, mais especificamente, das práticas de leitura de um grupo de professoras? O que a vida diária dessas práticas pode mostrar de útil ou trazer de novo à pesquisa acadêmica?

A partir dessas discussões, pretendo, com este capítulo, explicitar a individualidade das práticas compreendidas, muitas vezes, como o lugar onde atua uma pluralidade de operações, tanto nos modos de operar ou em seus esquemas de ação (CERTEAU, 2007).

Nessa direção, discutirei as práticas observadas e analisadas, considerando os níveis propostos por Certeau (2007) não de forma fragmentada ou hierarquizada, mas num processo de bricolagem entre as *modalidades de ação*, a *formalidade das práticas* (suas lógicas) e os *tipos de operação especificados pelas maneiras de fazer*. Com isso, conhecer tais práticas tornou-se possível, mergulhando em seu cotidiano, pois

O estudo desses modelos de ação onde se incluem práticas e táticas da vida cotidiana permite ampliar a compreensão de práticas, não apenas enquanto heterogeneidade e singularidade, mas como um conjunto de ações e de maneiras de estar no mundo e de fazer que se produz segundo uma lógica que lhe é própria (ALVES e OLIVEIRA, s/d).

Esclarecidos esses princípios, retomo o que este subtítulo nos traz como disparador para conhecermos as práticas de leitura da Literatura Infantil: colocado entre a criança e o objeto livro, o que o professor faz? Essa interrogação, aparentemente simples, convoca várias operações das professoras. São operações que envolvem a maneira de pensar e planejar uma aula, escolher o livro, apresentar a leitura, discutir as impressões, prender a atenção das crianças, num jogo que envolve as representações do que pode ser um bom livro, um leitor ideal e uma boa prática, bem como as concepções de criança, leitor, leitura e Literatura Infantil que tangenciam o fazer das professoras desta pesquisa.

Parece tão claro o fato de que basta ter o livro para que a criança possa lê-lo ou para que o professor o leia para ela (a criança). No entanto, isso não é tão simples. E, mais, a depender das concepções, representações e, acrescentamos, formações continuadas, condições financeiras, experiências de leitura (a biblioteca vivida pelo professor), o conjunto de livros disponível para o acesso das crianças – o desenvolvimento dessa proposição, aparentemente simples, pode variar consideravelmente. Nesse sentido, para que se lê na escola? Que livro é esse que chega às mãos das crianças por intermédio do adulto (professor)? Como ele chega aos pequenos? Como o professor escolhe os livros que irão para as mãos de suas crianças? Que critérios norteiam essa escolha? Ao escolher o livro, como o professor planeja a aula? Ou será que planeja a aula para depois escolher o livro? Enfim, ao pensar sobre a prática de leitura, podemos discutir sobre o planejamento do professor, os critérios de escolha dos livros e as práticas. No entanto focarei, neste momento, as práticas, considerando que a escola produz diferentes práticas de leitura.

Nas entrevistas realizadas com as professoras, encontrei nos discursos, aulas planejadas por meio de sequência didática, o que envolve a interpretação seguida de atividades na modalidade escrita ao término da leitura; aulas nem sempre planejadas, mas aplicadas a partir das orientações do *Programa Ler e Escrever*; aulas deleite que, segundo as professoras, não necessitam de planejamento; aulas para desenvolver habilidades de localizar informações e inferir; aulas de leitura de diversos gêneros em que se intercalam as notícias, os poemas, as letras de música; aulas de leitura por capítulos.

No entanto, as práticas são marcadas por modalidades de ações e por lógicas que se repetem do 1º ao 5º anos e que constituem o trabalho de leitura nas escolas pesquisadas. Foram colocadas em ação três práticas de leitura da Literatura Infantil idealizadas pelas professoras, como veremos a seguir.

Leitura oral da professora acompanhada do texto do livro didático e xerox das ilustrações da internet

Nesta prática, a professora, de posse de um exemplar do livro didático de Língua Portuguesa “Porta Aberta”, que contém o texto a ser lido para a turma, *Sopa de Pedras*, providencia cópias de ilustrações retiradas da *internet* que representam os personagens citados na história. As imagens foram impressas em cores e entregue a cada criança. Ressalto que as ilustrações não são as mesmas que constituem as imagens do livro didático.

Nas ações que estão presentes entre a criança e o livro, trazemos para este cenário o fragmento de uma aula que foi realizada com crianças de 4º ano³⁹ e que nos mostra a força das orientações dos programas que, de certa forma, é questionada pela professora, a partir de suas concepções de leitura e literatura.

[...] essa leitura deleite, [...] o que é passado pra gente, é que é uma leitura... simplesmente para uma leitura. Chegou, leu e acabou! Mas eu acho que a gente não pode só ler e, às vezes, não instigar a criança naquilo, senão vai ficar só leu por leu? [...] Eu acho que tem que ler e perguntar, tem que deixar eles com curiosidade para o dia seguinte... não sei! [...] Não deixar só leu e deixa por isso mesmo sem ter essa preocupação de entender o que aconteceu na leitura. E ainda falam pra gente: “olha, não é pra tomar muito tempo na leitura deleite... leu, acabou!”. Não, eu acho que tem que passar alguma coisa... tem que instigar a criança a pensar. Leitura é tudo! Se você não lê, você não interpreta [...]. E o leitor é aquele que busca ler bastante, né? Eu acho que é aquele que está sempre lendo, é... é aquele que lê e está sempre por dentro de todos os assuntos, né? (ROSANA, entrevista, 30 set. 2015)

Esta parece ser uma concepção de leitor atual que lê muito, lê de tudo, lê e compreende, lê instigado e curioso sobre determinado assunto. O que temos no depoimento da professora Rosana é um modo de conceber a leitura deleite, independente do que a professora tem recebido nos cursos de formação. Por quê? Para ela, qualquer leitura é ensinada e aprendida, e cabe à escola cumprir sua função de forma competente. Assim, só ler – a criança sozinha, manuseando silenciosamente o livro – ou a professora em voz alta parece ser pouco. Parece necessário criar uma relação entre texto/criança/leitura; criança/professor/leitura para a criança ficar atenta, interessada e ser uma boa leitora.

Os modos de apresentação do livro, que, conforme constatei, se repetem, são muito parecidos entre turmas, entre anos, provavelmente porque a escola busca atender às orientações oficiais. Assim acontece também com Rosana:

39 A classe possui 31 crianças frequentes.

Professora Rosana: *Vamos lá! Psiu! Eles já sabem, né! Eu pensei que fosse nova pra vocês! (a expressão da professora foi de decepção pelo fato de as crianças já conhecerem a história a ser lida hoje). Vocês conhecem a história? Todo mundo aqui conhece a história da “Sopa de pedras”?*

Algumas crianças: *Não.*

Outras crianças: *Sim.*

Professora Rosana: *Então, quem conhece fica quietinho pra gente ver! Vamos lá! (a professora vira-se para escrever na lousa, mas não efetiva essa ação e volta a conversar com as crianças). É... primeiro momento pra quem não conhece ainda a história, o que... através dos desenhos que vocês estão vendo, o que vocês sugeriram, o que vocês imaginam que seja o que vai acontecer na história?*

Criança 1: *Eu sei, porque eu já conheço a história.*

Professora Rosana: *Então, quem não conhece a história, quem não conhece aqui?*

Criança 2: *Eu não conheço.*

Professora Rosana: *Então fala! O que vocês acham que vai acontecer nessa história?*

Criança 3: *Eles vão pegar pedra para fazer sopa.*

Professora Rosana: *Ah! Depois que eles falaram tudo né, tem que mudar a estratégia da aula. Então, vamos lá!*

Aula realizada em 14 set. 2015

A proposta de leitura apresentada pressupõe uma ideia de que a professora deve levar livros novos, sempre desconhecidos pelas crianças. Não correspondendo, decepciona-se. Ler o mesmo livro, com outra turma, em outras condições, é outra leitura. A ideia da professora é que um mesmo livro lido em outra situação é a mesma coisa, talvez pelo fato de se prender ao enredo e a uma leitura estável.

Neste fragmento, estamos diante de uma prática própria da cultura escolar, que entende a leitura como compreensão do enredo, independentemente dos leitores que leem juntos e dos projetos editoriais. Ler é para conhecer as histórias, que devem ser sempre “desconhecidas” e novas para a turma.

A leitura – antecipação do enredo – é conduzida pela professora, cujo incentivo leva à “descoberta” do título pela ilustração; é adivinhação dos

personagens pela ilustração. Antes da leitura propriamente dita, a professora destaca o título, pergunta, as crianças respondem e “criam” sentidos pela ilustração ligados a sua experiência de vida, ligados a conhecimentos culturais, da própria história, de outros livros. A professora ouve, corrige, censura e escreve as diferentes sugestões dos alunos, numa prática de leitura de literatura que pressupõe: 1) construir o interesse e a curiosidade da turma pela obra; 2) uma relação entre obra/turma/professora pelos gestos de ouvir, falar, escrever na lousa, ver o escrito na lousa; 3) começar a leitura propriamente dita.

Outro aspecto relevante é que esta aula não traz a apresentação do livro a ser lido e sim da história, pois a leitura da Literatura Infantil, como já citamos, se deu através de um texto que foi publicado no livro didático, por isso a apresentação voltou-se ao título da história e à leitura de algumas imagens. Esse foi outro jeito de ler literatura que encontramos na escola: nem sempre com o livro de literatura propriamente dito, mas, neste caso, pelo uso do livro didático.

Mesmo com todo diálogo que se produz durante a leitura, atividades de interpretação de texto ancoradas em livros didáticos ainda são solicitadas, e as operações para essa proposição envolve a distribuição de cópias do texto lido para que, em seguida, as perguntas já inscritas no livro possam ser transcritas na lousa e copiadas pelas crianças. Após a interpretação, reescritas são solicitadas às crianças e, no caso da aula acompanhada, a atividade em questão sugere o preenchimento do tempo para que a aula de Língua Portuguesa pudesse ser concluída.

A finalidade de leitura é a reescrita, a pontuação e a compreensão que se desenha, neste caso, sem que o professor tenha consciência disso. As proposições surgem, muitas vezes, no momento da aula e, num movimento de incerteza entre reescrever o começo ou toda a história, mudar o final ou não, as produções são realizadas após a leitura. Resumos sobre o lido também constituem as práticas de leitura e destacamos nessas proposições a ausência do livro nas mãos das crianças, pois o que é valorizado é aquilo que foi guardado na memória durante a leitura.

Leitura oral acompanhada de vários livros para criança

No decorrer dos acompanhamentos realizados em sala de aula, encontrei durante as dez aulas sobre a leitura de Literatura Infantil, apenas uma prática em que as crianças, organizadas em duplas ou trios, realizaram, primeiramente, uma leitura silenciosa do exemplar do livro *Ou isto, ou aquilo* de Cecília

Meireles. Nesta leitura, com crianças de 3º ano, foi possível ouvirmos alguns burburinhos e vermos o passar de dedos entre as palavras. Ao terminarem a leitura silenciosa, a professora, com um exemplar do livro em mãos, fez uma leitura oral, sem interrupções, acompanhada pelas crianças em suas mesas. Em seguida, iniciou-se uma conversa sobre o lido:

Professora Flávia: *Muito bem! O que será que a Cecília quis mostrar nesse poema pra gente?*

Crianças: (fazem burburinhos, olham o poema, mas não respondem)

Professora Flávia: *Posso fazer um convite? (e pergunta) Quem era tonta?*

Criança 1: *A menina.*

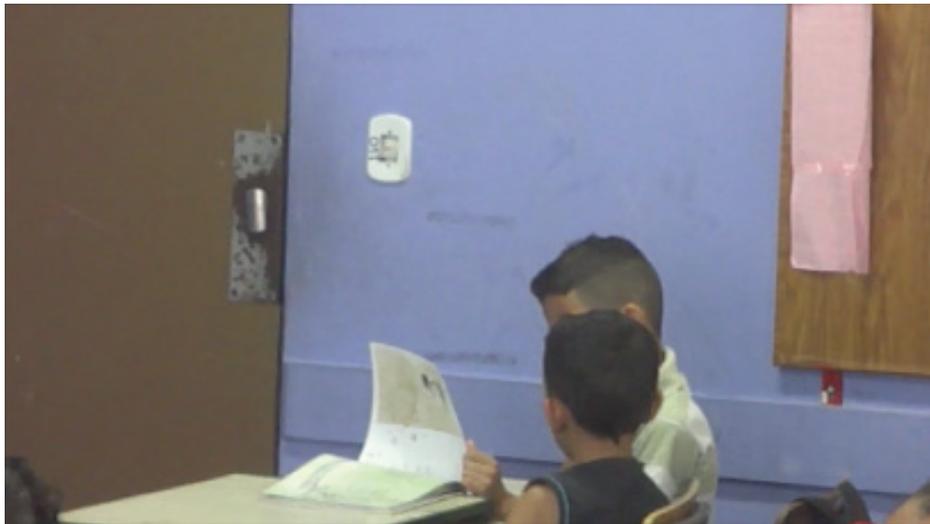
Professora Flávia: *Que menina?*

Algumas crianças: *A do poema.*

Professora Flávia: *Do poema.*

Outras crianças: *Do poema.*

Figura 1: Enquanto o diálogo acontece, as crianças, em suas respectivas duplas, folheiam, leem e conversam sobre o livro e o poema.



Criança 2: *Professora, eu acho que a menina era tonta porque era muito desatenta que não prestava atenção nas coisas.*

Professora Flávia: *Será?*

Figura 2: Neste momento, a criança que disse que a menina era tonta por estar desatenta lê o trecho do poema que traz essa informação. A professora sai da frente da sala, vai até a menina e, com atenção, ouve a leitura, assim como seus colegas.



Professora Flávia: *Pergunta ali pro Pedro o que ele acha e pra Isabel (essas crianças estavam conversando). Vamos lá, ela acabou de dar uma opinião. Repete Valentina pra ver se eles concordam.*

Valentina: *Que a menina era tonta porque tá escrito aqui: “Ah! Menina tonta, toda suja de tinta mal o sol desponta. Sentou-se na ponte, muito desatenta...”. Aqui, olha, desatenta.*

Professora Flávia: *É isso que fazia a menina tonta? É?*

Criança 2: *Sou obrigado a concordar com a Valentina.*

Professora Flávia: *Por que você é obrigado a concordar com a Valentina?*

Criança 2: *Por causa da menina que era desatentada.*

Professora Flávia: *Desatentada?*

Valentina: *Desatenta (fala em um tom de correção à palavra que a outra criança falou).*

Professora Flávia: *Por que desatentada? (frisa bem a palavra “desatentada” na hora da pergunta).*

Valentina: *Aquela pessoa que não presta atenção nas coisas.*

Professora Flávia: *Ah! Desatenta ou desatentada?*

Criança 3: *Desatenta.*

Professora Flávia: *Ele fez essa abordagem porque desatentada combina, mas é desatenta,*

tudo bem? Deixa eu fazer uma pergunta que ela fez aqui pra gente? Quem é que a ponte pinta com tanta tinta?

Crianças: *Ela mesma.*

Figura 3: Para dar essa resposta, as crianças consultam os livros e a professora aguarda, com a mão no queixo, pensando no que iriam responder.



Professora Flávia: *Quem?*

Crianças: *Ela mesma!*

Professora Flávia: *Ela quem?*

Crianças: (fazem muitos burburinhos enquanto retomam a leitura para ver quem era ela).
Uma criança responde: *A ponte.*

Criança 4: *A ponte?*

Criança 5: *Porque a menina não é!*

Professora Flávia: *A menina não é! Quem é?*

Criança 6: *É que a menina pintou e nem percebeu que ela pintou.*

Criança 7: *Ela pintou a ponte.*

Criança 8: *A ponte não, porque era a menina que estava pintando.*

Professora Flávia: *Então, vamos fazer um convite? Agora eu estou convidando vocês... em cada dupla aí, dá uma lida nesse poema, vocês que estão com seus pares aí. Dá uma lida, vamos ver se aparece alguém.*

Figura 4: As crianças fazem a leitura, seguram o livro e leem em voz alta para seu grupo, leem com o dedo deslizando sobre cada verso, deitam sobre a carteira e escutam o outro ler, se espreguiçam, bebem água, coçam a cabeça e a professora circula entre as fileiras.



Figura 5: Crianças durante a leitura do poema *Ou isto, ou aquilo*. À esquerda, com o livro em pé; e à direita, com o livro deitado.



Aula realizada 19 out. 2015

Nesse tipo de leitura vemos o ler para compreender, pois desde o início da aula a professora pergunta com a intenção de ver se as crianças compreenderam o poema. A professora está tentando estocar, segurar, prender a leitura: quem é? Ela quem? O que o colega disse? O que significa? Nesse movimento de leitura silenciosa realizada pela criança, vimos que lê-se com os dedos, murmura-se com os lábios, dispõe-se o livro na carteira, em pé ou deitado (Figuras 4), aponta-se, afasta-se e aproxima-se do objeto livro; segura-se o livro com as mãos, divide-se e compartilha-se com o colega porque o livro

é grande (Figura 5). As cenas também mostram que o corpo lê, pois há uma atitude desse corpo que fica sentado, apoiando o rosto, fazendo outros gestos.

Contudo, há o inesperado que ocorre durante a leitura, que faz a professora repensar, parar, rever e continuar a aula numa fração de segundos, o que ocorre quando a professora dialoga com as crianças acerca das ideias destas.

Ressaltamos que essa foi uma aula em que outras maneiras de ler fizeram-se presentes, a começar pela organização da classe e quantidade de exemplares de livros (Figura 6).

Figura 6: A professora organizou a classe de forma que cada dupla ou trio de crianças sentasse uma ao lado da outra, em carteiras. Uma das crianças distribuiu os livros para cada dupla realizar a leitura.



Antes da leitura, o sumário do livro foi apresentado às crianças, que o exploraram por meio da leitura de outros títulos de poemas da mesma autora, da contagem de poemas existentes na obra *Ou isto, ou aquilo*, da apreciação das imagens, até que o poema selecionado fosse lido: *Tanta tinta*.

Com a página localizada por todos, as crianças realizam uma leitura silenciosa; em seguida, a professora faz a leitura oral e as crianças acompanham em seu livro. Essa leitura oral feita pela professora é com entonação entremeada a uma voz suave e, ao término, as crianças aplaudem e a professora sorri. A leitura foi rápida, sem pausas e interrupções. Logo após, novamente, a professora lê o poema.

Com o exemplar em mãos, as crianças não só acompanham a leitura, mas percebem a troca de palavras realizada pela professora, verbalizando-a. Ao término dessa segunda leitura, todos novamente aplaudem, constituindo-se isto como um ritual que encerra a leitura. A professora dialoga sobre o poema, interrogando se as crianças já o havia lido ou escutado. Muitas falas vão constituindo a conversa até o ponto em que a professora pergunta: “O que será

que a Cecília quis mostrar nesse poema pra gente?”. É o sentido do autor que se busca nessa prática também na segunda leitura e, imbricadas nesse movimento, as crianças retomam trechos do poema para confirmar suas hipóteses e a professora se aproxima.

As crianças leem conversando e leem para entender a mensagem do texto; a professora lê duas vezes com entonação, em frente à turma, andando entre as fileiras; as crianças leem novamente texto e ilustração; há leitura em coro que, novamente, busca o esclarecimento de uma dúvida surgida na discussão entre as crianças.

Essa prática nos mostra a leitura intensiva de um mesmo texto ainda muito presente na escola, e que leva o leitor a quase saber de cor o conteúdo do texto lido. É um tipo de leitura para muitas finalidades: compreensão, discussão, conhecimento sobre as rimas, pois no auge da conversa sobre o poema a professora muda o curso da aula e começa um diálogo acerca de suas rimas, da quantidade de versos e, por fim, uma nova leitura, agora em coro. Todavia, o que essa prática nos mostra é que neste cotidiano, constituído *na e pela* cultura escolar, as ações das quais as professoras dispõem são do tipo tático, que se modificam e se ampliam em relação ao tempo e ao espaço.

Prática da leitura oral de um único livro pela professora em frente à turma

Aqui há um livro maravilhoso, ali há um grupo de crianças, o que acontece em seguida? Em seguida fala-se [...] Quando nosso melhor amigo nos diz que leu um livro maravilhoso e pensa que nós também devemos lê-lo, o que faz para ajudar-nos a começar é dizer-nos o que nele encontrou. [...] Em outras palavras, convence-nos a ler o livro por nós mesmos. Isso é, exatamente, o que os melhores promotores de leitura fazem sempre: convencer-nos a ler (CHAMBERS, 1997, p. 6-7, *apud* COLOMER, 2003, p. 101).

Iniciaremos, então, o detalhamento de mais uma prática encontrada que diz respeito à prática de leitura oral de um único livro, pela professora, em frente à turma. Para tanto, apresentaremos a seguinte cena:

Figura 7: Organização da classe para o momento da leitura com crianças de 1º ano.



Tudo começa com a organização da classe que, nas diferentes práticas de leitura acompanhadas, se dá de maneira distinta e se orienta pelo tempo que as professoras disponibilizam ou em sua rotina e, em alguns casos, pela idade das crianças – quanto maiores mais sentadas nas carteiras as crianças permanecem. A questão é que, independente da configuração, na maioria das práticas encontradas a professora se coloca em frente à turma. No caso desta classe de 1º ano, as crianças sentaram-se no chão sobre um tapete, o que deixava o ambiente mais aconchegante e o chão menos frio. As crianças, com as pernas cruzadas, e de frente para a professora, aguardam ansiosas o início da história, sem desviar o olhar das mãos da professora, onde o livro se encontra. Sentada em uma cadeira, a professora fica um plano mais alto do que as crianças para que as imagens sejam mais bem visualizadas.

A partir de então, o trabalho com a leitura se inicia e o livro é apresentado às crianças⁴⁰, como se pode ver no fragmento abaixo, seguido de nossas análises e comentários.

40 Esta classe de 1º ano possui 19 crianças frequentes.

Professora Neusa: *Essa história é de pessoas que confiam umas nas outras, que sabem respeitar os colegas, que sabem respeitar os outros, tá bom? Então o nome da nossa história...* (a professora mostra a capa do livro)

Crianças: *Hã!* (risos)

Professora Neusa: *Por que estão rindo?*

Crianças: *Eu gostei! É um porquinho! Ele é engraçado!*

Professora Neusa: *E qual é o nome da história?*

Crianças: (começam a ler o título decodificando-o) *CO-A-CHO.*

Professora Neusa: *“COACH”* (realizando a leitura e mostrando o título com o dedo indicador). *Por que “COACH”?*

Criança 1: *Porque é um porco.*

Criança 2: *Porque tem o C e o H.*

Professora Neusa: *Porque tem o C e o H, mas por que será que o nome da história é “COACH!”?*

Criança 3: *Não sei.*

Professora Neusa: *Vamos pensar um pouquinho?*

Crianças: (silêncio).

Trecho da aula realizada em 22 set. 2015

Na primeira fala da professora, é possível notar a busca pelo controle de sentido ao explicitar uma possível temática que a leitura pode trazer, segundo o seu ponto de vista, antes mesmo de ler o título às crianças. A chamada da professora veio pelo sentido, pela mensagem da obra, constituindo-se em uma chamada para a leitura direcionada. Ao trazer à tona a questão do respeito, a prática nos mostra a intenção de ler literatura para ensinar e discutir bons comportamentos junto às crianças, visto que, de acordo com Neusa (entrevista, 28 set. 2015), a literatura “desperta” o interesse das crianças pela satisfação das histórias que trazem conteúdos que realmente se destacam junto aos pequenos.

Em seguida, indagar às crianças o porquê a história possui esse título perpassa as práticas de leitura de todos os anos do Ensino Fundamental, independente da faixa etária, do leitor, do livro e da leitura, prática essa presente na cultura escolar e instituída pelos programas oficiais e cursos de formação, que têm como foco o desenvolvimento de habilidades, as estratégias de leitura e a compreensão do texto. No caso do 1º ano, o *Programa Ler e Escrever* orienta para que o professor

Proponha que imaginem sobre o que tratará o conto. Tal momento é interessante para instigar a curiosidade das crianças e para que aprendam a realizar antecipações dos textos que leem. (PROGRAMA LER E ESCREVER - GUIA DE PLANEJAMENTO E ORIENTAÇÕES DIDÁTICAS, PROFESSOR ALFABETIZADOR – 1º ANO, 2014, p. 47)

A ideia aqui é que a leitura exige habilidades cognitivas possíveis de serem desenvolvidas por uma prática pedagógica sistemática e intencional. No 3º ano, a professora Flávia assim apresenta o livro às crianças:

Figura 8: A professora apresenta o livro e se levanta para mostrar a capa para todos.



Crianças sentadas próximas umas às outras, a professora em frente à turma, sentada em uma cadeira (assim como a professora Neusa o fez) inicia a leitura do título da história, logo após a apresentação do nome da autora. É um ritual: lê o título, autor, editora como orientado pela proposta oficial da escola; poucas crianças comentam, rapidamente, sem que seja criado um espaço de conversa. A preocupação para que todos vejam a capa se faz presente, e a professora se levanta.

Professora Flávia: *“Jabuti sabido...”*

Criança 1: (interrompe a leitura do título) *Sou eu!*

Professora Flávia: (continua a leitura do título) *...e macaco metido”*

Criança 2: *Eu!*

Criança 3: *É o Artur!* (se referindo ao “metido”)

Professora Flávia: *É que parece que rima, ou o som combina, não é? Dá aquela combinação. (a professora voltar a sentar na cadeira) Deixa eu ler aqui pra vocês (as crianças fazem burburinhos). Quem perguntou o que pra quem aí?*

Criança 4: *É sobre o jabuti.*

Professora Flávia: *O que tem o jabuti?*

Criança 4: *Parece uma tartaruga.*

Professora Flávia: *É mesmo! Bom, a editora é a Objetiva.*

Aula realizada em 20 out. 2015.

Nota-se que, sem realizar as questões sobre o título da história ou sobre o que está sendo observado nas imagens, as crianças, com sua potência observadora, interrompem a professora para interrogar: perguntam sobre aquilo que faz sentido para elas, sobre o que as deixa curiosas, e a professora, atenta aos comentários enquanto lê, percebe o movimento e AS convoca a compartilharem suas impressões e/ou interrogações de forma tranquila, contextualizada e não mecanizada.

As crianças tecem comentários sobre a imagem, ainda que num momento de descrição daquilo que veem, o que sugere uma das operações de leitura das ilustrações. Nesse movimento, elas (as crianças) compartilham suas impressões e seus olhares, simultaneamente. A leitura oral começa, neste caso, antes do texto verbal: as crianças leem as imagens; a professora pede, solicita e incentiva essa leitura das ilustrações: “O que estão vendo aqui?”. São protocolos de leitura, provavelmente orientados pelos cursos de formação, porém houve uma valorização da leitura da imagem que antecede o texto.

A visão de criança, leitura e literatura que as professoras demonstram ter faz diferença na tensão entre leitura e compreensão, fruição e controle,

conhecimento direcionado e conhecimento considerado múltiplo. Práticas realizadas e que consideram a criança como alguém dependente, sugerem práticas distintas daquelas que pensam as crianças na perspectiva de sua potência e da cultura que produzem. Nessa direção, as crianças “[...] criam, elas imaginam, elas nomeiam [...]. Agora, quando a criança pega o livro e lê o livro, ela se sente gigante, ela se sente grande” (FLÁVIA, entrevista, 22 out. 2015), e as palavras da professora ainda acrescentam que ao professor cabe “[...] proporcionar uma leitura que traga maiores condições de engrandecimento, de desenvolvimento humano, ou seja, ela tem que trazer prazer, [...] algo que traga aprendizagem não da área, mas a aprendizagem de aprender” (FLÁVIA, entrevista, 22 out. 2015). Vemos aqui a literatura definida pela prática de leitura por prazer, imbuída de um papel humanizador.

Ancorados na perspectiva da História Cultural, partimos do pressuposto de que a literatura é uma prática cultural que se dá na diversidade; é compartilhada, “moldada” pela comunidade de leitores como, por exemplo, a escola, não sendo sempre a mesma em diferentes tempos, lugares e sentidos, o que a faz receber diferentes definições em épocas e grupos sociais distintos, constituindo-se como um fenômeno cultural e histórico, como nos revela Abreu (2006).

Agora, ao que nos parece indicar, nenhum material consegue prever aquilo que se passa no cotidiano e que influencia diretamente a prática da leitura escolar. Nas aulas de leitura que foram acompanhadas, os gestos, as falas, as mudanças de rumo, os imprevistos, o tempo, o espaço, os saberes das crianças são produções das professoras, guiadas pelas orientações oficiais dos cursos de formação e dos programas trabalhados em sala de aula.

Referências

ABREU, Márcia. *Cultura letrada: literatura e leitura*. São Paulo: Editora UNESP, 2006.

ALVES, Nilda & OLIVEIRA, Inês Barbosa. *Certeau e as artes de fazer - pensando o cotidiano da escola*. Minicurso Secretaria Municipal de Educação de Duque de Caxias. s/d. Disponível em: <<http://smeduquedecaxias.rj.gov.br/nead/Biblioteca/Forma%C3%A7%C3%A3o%20Continuada/Curr%C3%ADculo/Certeau%20e%20as%20artes%20de%20fazer%20-%20pensando%20o%20cotidiano%20da%20escola.htm>>. Acesso em: 24/02/2017 .

CERTEAU, Michel de. *A invenção do cotidiano: 1. Artes de fazer*. (13ª ed.) Traduzido por Ephraim Ferreira Alves. Petrópolis, RJ: Vozes, 2007.

CHARTIER, Roger. *A História Cultural: entre práticas e representações*. Traduzido por Maria Manuela Galhardo. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2002.

_____ (Org.). *Práticas da Leitura*. Traduzido por Cristiane Nascimento. São Paulo: Estação Liberdade, 2001.

COLOMER, Teresa. *A formação do leitor literário: narrativa infantil e juvenil atual*. Traduzido por Laura Sandroni. São Paulo: Global, 2003.

SÃO PAULO (ESTADO) SECRETARIA DA EDUCAÇÃO. *Ler e Escrever: guia de planejamento e orientações didáticas; professor alfabetizador – 1º ano* / Secretaria da Educação, Fundação para o Desenvolvimento da Educação; coordenação, elaboração e revisão dos materiais, Sônia de Gouveia Jorge [e outros]; concepção e elaboração, Claudia Rosenberg Aratangy [e outros]. (4ª ed. ver. e atual) São Paulo: FDE, 2014.

A centralidade da cultura para o estudo das práticas de leitura: episódios que inspiram um pensar

Norma Sandra de Almeida Ferreira

Lilian Lopes Martin da Silva

Maria das Dores Soares Maziero

Historicamente, a escola tem sido considerada o local legitimado social e culturalmente para iniciar, através do ensino, as gerações mais jovens na aprendizagem da leitura e da escrita. Em que pese a complexidade de ações envolvidas na execução de tal tarefa, nem sempre realizada a contento segundo mostram os resultados de pesquisas e estudos, diversas instâncias e sujeitos vinculados ao universo escolar se mobilizam para realizá-la, cada um orbitando em torno de interesses distintos e particulares. Há, além do professor e de outros profissionais diretamente envolvidos com o processo educativo, instâncias exteriores à escola, como os órgãos oficiais em nível municipal, estadual e/ou federal, que emitem ordenações diversas a respeito de como o processo educativo deva acontecer; há o mercado editorial, que vem produzindo desde o século XIX cartilhas, livros de leitura, livros didáticos, apostilas, livros de literatura infantil e juvenil e outros impressos para consumo escolar. Por último, pode-se citar toda a comunidade científica, que tem tentado compreender e conhecer as práticas de leitura e de escrita que ocorrem de fato na escola, em suas relações de ensino e aprendizagem; na interlocução mediada pelos sujeitos que compõem a comunidade escolar, pelos recursos e materiais didáticos, pelas práticas e representações que dão inteligibilidade a esse espaço.

As práticas de leitura e escrita na escola não são, portanto, produzidas exclusivamente pelos professores ou alunos enquanto indivíduos, mas também

como decorrência de todas essas forças, além daquelas trazidas pela tradição e postas em circulação pelos integrantes de diferentes comunidades de práticas, indicativas de uma forma coletiva, histórico-cultural e social de se pensar o ensino e a aprendizagem.

Apesar do envolvimento e participação de tantas instâncias e pessoas, o que se vê é uma multiplicidade de práticas de leitura e de escrita configuradas ora em oposição umas às outras, ora de forma entrelaçada em distintas combinações. São práticas de leitura reconhecidas como mais “escolarizadas”, que privilegiam exercícios de cópia, localização de informações em um texto, questões de compreensão ou interpretação; leitura de obras literárias para preencher fichas de leitura; leitura de textos de gêneros diversos, que visam primordialmente assegurar/verificar se o aluno “entendeu” a mensagem do texto, em uma dimensão – na maioria das vezes – bastante redutora do processo de natureza interlocutiva que se estabelece entre aluno e texto. Elas se opõem a práticas - mais recentemente incentivadas pelos documentos oficiais – que trabalham, por exemplo, a produção e a compreensão de textos orais e escritos pelos alunos, procurando privilegiar os usos sociais de diversos destes textos, tendo como procedimento pedagógico explicitar estratégias cognitivas empreendidas nessas tarefas, como inferir, comprovar, planejar, revisar, etc. ou, então, identificar aspectos presentes em cada gênero discursivo (lista, bilhete, parlenda, etc.). Muitas vezes, porém, estas práticas têm ocorrido de forma a destacar apenas a estrutura do texto, sendo desenvolvidas em situações linguísticas plenas de artificialidade.

Segundo Hebrard,

Para a escola, a possibilidade de ler é uma evidência. O ensino da leitura mostra-se ainda menos problemático [segundo esta visão], porque parece, ao longo de toda a história da instituição escolar, ter-se assentado sobre a mesma tecnologia, permanecendo bastante simples: no fim das contas, sob os diferentes vernizes das modas pedagógicas, trata-se apenas de colocar na memória, à força de repetição, uma combinatória elementar da qual nos servimos para transformar os signos escritos em sons e vice-versa. Em princípio só devem fracassar nisso os incapazes e preguiçosos (HEBRARD, 1996, p. 35).

A vida, que está sempre um passo à frente dos conteúdos escolares e de suas formas de ensino, desafia nosso pensar em outra direção. Trazemos, assim, como contribuição, uma reflexão no campo das práticas de leitura e de escrita, orientada pelo entendimento de que elas são partilhadas socioculturalmente e reinterpretadas a cada ato individual, sendo aprendidas e ensinadas cultural-

mente. Nesse sentido, são práticas situadas, datadas, regradas, produzidas em determinadas comunidades e que ganham movimento, sentido e visibilidade nas ações dos homens, visando propósitos definidos, intencionais e, por isso, possíveis de participar de nossa memória, como uma rede, nos diferentes contextos da atividade humana em que são realizadas. Interrogamos, com Chartier (1986), o pensamento - amplamente disseminado e passível de questionamento entre nós - de que a leitura:

É uma prática cultural tão imediata, que parece não poder jamais ter sido outra coisa senão aquela que é hoje para nós. Com efeito, por um longo período, a leitura parece não ter colocado qualquer questão: não é ela o resultado mais universalmente partilhado da aprendizagem escolar? Não implica sempre uma relação íntima entre o leitor solitário e o livro ou jornal que é a sua leitura? Uma prática cultural, portanto, mas que naturalmente é a de (quase) todos e para todos idêntica (CHARTIER, 1986, p. 19).

Apoiadas nos trabalhos deste e de outros autores que representam a história cultural através de estudos acerca da história do livro e da leitura e que defendem o ponto de vista da pluralidade e da diversidade de formas, maneiras e sentidos assumidos pela leitura e pela escrita em diferentes tempos, lugares e comunidades, buscamos aproximações, associações, comparações e articulações entre práticas de leitura e de escrita experienciadas culturalmente, para pensar que essas práticas podem adquirir diferentes significados, dependendo do contexto sociocultural em que são realizadas e de cada situação singular que as põe em circulação (pelo próprio sujeito, pelo outro, em função de nossos interesses, valores, motivações, recursos interpretativos, etc.).

Desejamos colocar em evidência a centralidade da cultura para o estudo e ensino da leitura, uma “arte de fazer que se herda mais do que se aprende” (GOULEMOT, 1996, p. 36). Enraizada nas comunidades de leitores, não é a leitura que se adquire, mas são as maneiras de ler, formas “aprendidas” do meio mais imediato, práticas que movimentam sentidos diversos para o que denominamos leitura, em distintas comunidades de leitores⁴¹, ao longo do

41 Além de uma distinção dicotômica entre escolar e não escolar; rural e urbano; cultura popular e cultura erudita; homens e mulheres, etc., os leitores pertencem a comunidades que se distinguem entre si por disposições específicas em relação às normas e convenções de leitura, usos legítimos do livro, maneiras de ler, instrumentos e processos de interpretação (CHARTIER e CAVALLO, 1998, p. 6). Os leitores compartilham competências, motivações, propósitos, sensibilidades, objetos e valores responsáveis por dar forma e sentidos aos gestos individuais ligados à leitura (CHARTIER, 1996), o que confere aos seus membros uma relação de pertencimento cultural.

tempo e em diferentes lugares. Na escola e fora dela, culturalmente, leitores testemunham o aprender a ler e indiciam marcas dos modos a que foram “submetidos” ao ensino da leitura.

Quatro episódios de leitura sem fronteiras

Nesse sentido, elegemos alguns episódios de leitura, selecionados do nosso cotidiano, mas também de trabalhos realizados em nosso grupo de pesquisa⁴², buscando compreender algumas formas que essas práticas assumem, considerando diferentes contextos da atividade humana. Não desejamos classificá-las ou nomeá-las de modo dicotômico, como aquelas que ocorrem dentro ou fora da escola, que são mais ou menos escolarizadas, que se apresentam como atividades prazerosas ou enfadonhas, reais ou artificiais, fáceis ou difíceis, etc., de acordo com um ponto de vista.

A questão colocada para esses episódios foi: de que modos as práticas de leitura e de escrita podem se constituir em certas combinações contextuais orientadas por representações⁴³ que movimentam o encontro dos leitores com o mundo escrito? Que modos de ler podem ser conhecidos nas modalidades concretas de sua produção?

1º episódio

Em uma sala de alfabetização de jovens e adultos, uma professora incentivou seus alunos a lerem livros de literatura através de empréstimos e trocas - uma prática frequente e sistemática para a formação de leitores.⁴⁴ Acreditava, conforme as atuais orientações para o ensino de língua portuguesa (GERALDI, 1999; BRASIL, 2000), que propiciar o acesso dos alunos a um acervo no interior da sala de aula poderia ajudar na construção de um ambiente de leitura

42 Grupo de Pesquisa “Alfabetização, Leitura e Escrita e Trabalho Docente na Formação Inicial” (ALLE/AULA), da Faculdade de Educação da Universidade Estadual de Campinas. Disponível em: <www.alleaula.fe.unicamp.br>.

43 Para Chartier (2004), “não existe prática que não se articule com as representações pelas quais os indivíduos constroem o sentido de sua existência – um sentido inscrito nas palavras, nos gestos, nos ritos” (p. 18), no modo de estar no mundo, nas vontades e resistências, nas conquistas e fracassos, nas possibilidades e impossibilidades.

44 Alguns desses episódios que discorremos aqui já foram apresentados em congressos nos quais uma das autoras participou, como por exemplo *V SEL - Seminário Educação e Leitura*, UFRN, Natal, RN, 2009; *IV Seminário LELI de Literatura Infantil e Escola*, UFOPA, Santarém, PA, 2014.

favorável à formação de leitores. Segundo a professora, um dos alunos vinha retirando sistematicamente o mesmo livro a cada semana, durante mais de um mês, devolvendo-o e renovando o empréstimo - justificava que não havia ainda terminado de lê-lo. De fato, tratava-se de um livro de muitas páginas, extenso para quem iniciava o contato com livros de literatura, o que exigiria certa dedicação, tempo, um fôlego/ritmo de leitura do leitor, além, é claro, do interesse e envolvimento na temática, considerando-se o estilo e a linguagem empregados pelo autor.

A professora, atenta àquela situação, questionou o aluno sobre as razões para as constantes renovações: seria falta de tempo e de interesse, inadequação ao gosto, cansaço para a leitura, dificuldade de entendimento devido à linguagem ou ao enredo, a distância entre o conteúdo da obra e a vivência do leitor? A justificativa dada pelo aluno não se enquadrava na falta de habilidades cognitivas para a leitura, tampouco na inadequação de tal livro ao seu entendimento como leitor, tampouco ao desconhecimento ou pouca familiaridade com o gênero em que a história se inscrevia. Corajosamente, o aluno explicou que não conseguira ler todo o livro no único momento que conseguira destinar para aquela tarefa. A cada interrupção, ele iniciava a leitura novamente pela primeira das duzentas e poucas páginas do livro, não conseguindo, assim, terminá-lo de uma só vez.

O que podemos inferir de tal situação é que a prática da leitura literária para a professora e para esse aluno não é movimentada pela mesma representação dos modos como se lê diferentes tipos (gêneros) de livros e das finalidades de ler. Para o aluno, a leitura de livro de literatura - independentemente do número de páginas, do gênero, do tema, do suporte, da complexidade da linguagem e do motivo pelo qual se lê - deveria ser feita em uma única “sentada”, provavelmente porque na escola e em outras situações ele só tivesse se deparado com textos mais curtos (quando não fragmentados), possíveis de serem lidos de uma só vez. Para ele, ler é uma prática “abstrata”, que pode ser aplicada em qualquer situação de leitura, independente do suporte em que o texto se encontra, independente do gênero e da finalidade da leitura. Provavelmente esse aluno desconhecesse a prática de leitura de romances, tal como normalmente a realizamos: deixar marcada a página em que a leitura é interrompida, continuar a partir dela em outro momento, deixar-se levar pela trama do enredo, pular possíveis trechos desinteressantes, ler silenciosamente e de forma solitária, etc.

Para esse aluno, ao contrário, leitura é esforço para entender o conteúdo, o que só acontece ao se chegar ao fim da obra; quase saber de cor de tanto voltar às mesmas partes, entre outras possibilidades nem sempre previstas pela escola. Para a professora, caso não tivesse a sensibilidade de indagar ao aluno os motivos de tantas renovações de um mesmo livro, a não conclusão da leitura poderia ser interpretada como produto de preguiça, incapacidade, desinteresse, acomodação, etc.

2º episódio

Antes mesmo de aprender a ler, grande parte das crianças conhece o livro como objeto cultural no convívio com outros leitores alfabetizados, aprendendo a atribuir significados quanto à função, finalidade e modos de lidar com esse objeto.

Vejamos:

Uma criança, de dois anos e meio, que fica o dia todo na “escola” e que tem uma família que lê para ele e lhe conta histórias, prática que ele também vivencia com a professora, pega um livro em sua casa. Pede que todos à sua volta se sentem à sua frente, busca um banquinho e dois livros. Senta-se e coloca um livro no chão, atrás do banquinho. Olha em volta e pede que a irmã fique sentada também como os demais, à sua frente. Abre o primeiro livro e começa: “Era uma vez...” e mostra a ilustração... O livro se solta um pouco de suas mãos porque aberto e para ser exposto a outros, exige-lhe gestos ainda não dominados. Não importa. O desejo de ir até o fim da história, um de seus propósitos, não fica abalado. Continua firme, encarando a plateia que o ouve, insiste e para a leitura, caso todos não estejam atentos, em silêncio e sentados. E pergunta, por exemplo, sem esperar resposta: “estão vendo aqui? Olhem bem o carro”.

Diferentemente de uma criança que pode fazer do livro seu carrinho, que tenta virar as páginas tocando-as com o dedo como se faz em um celular, que empilha vários livros de modo a construir um castelo, esta criança “reproduz” uma encenação de leitura de livro: oral, de um para outros, na presença de uma plateia silenciosa, com gestos cuidadosos para não rasgar o livro, para que ele não caia de sua mão, uma história que começa com “era uma vez.” Um ritual da palavra ledora, próprio da comunidade de leitores da qual participa. Ainda tão jovem, ela já nos mostra que aprendeu a manusear este objeto – livro, que sabe o que ele contém, que conhece sua finalidade e uso em uma sociedade a que acaba de chegar. Gosta do que faz, sabe que este gesto, esta cena são valorizados pelos que a cercam. Já atribui à leitura e ao livro um valor de sedução, de prestígio, de aceitação. Não nasceu sabendo isso. Houve aqui um “inves-

timento”, uma intervenção dos adultos que a cercam para que esta criança se insira na ordem dos livros e das práticas que o cercam.

Diferentemente do aluno (já adulto) do primeiro episódio, que se mostra pouco ou nada familiarizado com a prática da leitura de romances, este (ainda bem criança) se revela bom conhecedor de um certo modo de ler livros de histórias de ficção. Arriscamos dizer que os aproximam modelos de leitura propostos pela instituição escolar: no primeiro caso, o aluno adulto que frequenta uma sala de EJA busca ler um romance tomando como orientação uma representação da leitura em que para ler - ou para ser leitor - é necessário ler do começo ao fim as frases ou histórias curtas que costumam habitar o material de leitura de leitores iniciantes.

No segundo caso, o aluno que frequenta uma escola infantil mostra-se bastante íntimo de um modo de ler que costuma ser cotidianamente realizado nas salas de aula. Nesta cena, ele é o leitor e realiza a leitura. Inverte a situação e desempenha o papel que viu um adulto - já alfabetizado - protagonizar.

Ambos os modelos, tomados como representações de leitura e de leitor, parecem ter sido construídos no interior da escola e, sobretudo no segundo caso, arriscaríamos dizer que se trata de uma representação socialmente disseminada e estabilizada.

3º episódio

Nesta cena, a professora acompanha as orientações de um dos programas oficiais sobre a importância da presença na escola de gêneros discursivos que circulam socialmente e de textos que devem dialogar com o mundo e a cultura das crianças. A professora constrói, com a ajuda dos alunos, uma lista com nomes de animais, ao mesmo tempo em que as palavras são escritas na lousa:

Hoje as crianças devem escrever e ler o nome de um animal com cada letra do alfabeto. A professora começa a chamar os alunos para escrever as palavras na lousa. Quando chega a letra **D**, o aluno chamado não sabe o que escrever. A professora pergunta à turma: “Quem sabe o nome de um animal com **D**?” A-1 e mais duas crianças dizem: DINOSSAURO. A professora adverte: “Dinossauro, não! Não existe! **Vamos escrever Dromedário**”. A-15 pergunta: “O que é isto?” A professora não responde e orienta a escrita da palavra desconhecida na lousa. A-1 chama A-15 e diz: No Fantástico passa dinossauros, você já viu? A-15 diz que sim. A professora pede silêncio e eles voltam a copiar a palavra DROMEDÁRIO, registrada na lousa. (Protocolo 19 da observação 26/03/2008). (CRUVINEL, 2010, p. 171).

A produção de listas, receitas, cartazes e reconto de narrativas literárias, entre outros, tem sido uma prática valorizada pela escola, em nome de oferecer aos alunos a oportunidade de se exercitarem nos usos sociais da escrita, através de gêneros discursivos mais próximos ao seu universo.

O rompimento da concepção de língua escrita como código para uma concepção da mesma como sistema de notação alfabética, realizado por meio de diversos estudos, entre eles os de Emilia Ferreiro e Ana Teberosky (1986), trouxe avanços significativos para o fazer pedagógico. Arelada a esta compreensão, veio também a de que é por meio da interação com os usos e funções da língua escrita que a aprendizagem ocorre. Assim, fica claro não mais haver sentido em se trabalhar com os alunos os textos “artificiais” encontrados em cartilhas.

(...)

Enfatizamos junto aos professores a importância de favorecer o contato dos alunos com textos diversos, para que, desta forma, possam não só, conforme distinção de Magda Soares (1998), se “alfabetizarem” – adquirir a tecnologia da escrita alfabética, mas também tornarem-se “letrados”, ou seja, fazerem uso efetivo e competente desta tecnologia da escrita em situações reais de leitura e produção de textos (SOUZA e LEAL, 2012, p. 7 e 8).

No episódio destacado, a professora compartilha com a turma a produção de uma lista. Ainda que esse gênero tenha, normalmente, a função de registrar algo que não queremos esquecer para um determinado uso e situação cotidiana, na escola ganha a função de ensinar as letras, através das iniciais dos nomes de animais, seguindo a ordem alfabética. Esta, no entanto, não é uma tarefa tão fácil, pois associar cada letra do alfabeto a um bicho diferente oferece certa dificuldade como, por exemplo, no caso das letras *W* ou *X*, na língua portuguesa.

Convocando os alunos, um a um, para a escrita na lousa, a professora desse episódio pode avaliar as dificuldades individuais, ao mesmo tempo em que a turma tem diante de si a escrita e a leitura dos nomes dos animais, seres que fazem parte da representação do universo infantil.⁴⁵

A situação, além de atender à condição de oferecer um texto mais próximo do universo da criança, propicia o trabalho com um gênero que leva as crianças a perceberem aspectos ligados ao sistema de escrita de algumas palavras e a desenvolver a explicitação de estratégias de escrita (BRASIL, 2012).

45 Como se sabe, a produção de materiais voltados para a escola (Literatura Infantil, livros didáticos, planos de aula, etc.) tradicionalmente tem sido orientada pela representação do que se considera familiar e ao gosto das crianças, como: animais, brinquedos, brincadeiras, entre outros. Essa representação do que pertence ao universo infantil materializa-se nas ilustrações e na escolha dos personagens e dos assuntos por aqueles que produzem esse material.

Trata-se de uma cena prevista pela escola: após a escolha de um gênero e de um assunto familiares às crianças, a professora, à frente da classe, indaga, orienta, aponta, decide sobre o que escrever para determinada finalidade: “um animal com a letra *D*”. Parece orientada por uma única resposta ao desafio: o animal cujo nome se inicia com a letra *D* é o dromedário. Talvez porque seja essa a resposta prevista pelo material didático. Talvez porque seja este o único nome de animal com a letra “*D*” que ela tenha preparado para aquela aula.

Como as crianças “leem” nessas condições? Falando entre elas e com a professora, respondendo às perguntas colocadas pela mestra, levantando muitas possibilidades de nomes de animais, a partir de suas próprias experiências, ou seja, o que assistem na TV, veem e conhecem sobre os animais. Fazem parte de um jogo de linguagem posto em situação escolar, no qual está estabelecido que a produção de uma lista tem a finalidade de percorrer o alfabeto, sendo necessário que, nesse jogo, se refram a um animal cujo nome se inicia com a letra solicitada pela professora. Mas, esse jogo da linguagem em que se aliam leitura e escrita possibilita a existência de mais de uma resposta “correta” para cada letra. O que significa acertar? No caso em questão, o acerto está na absoluta coincidência entre aquilo que é indicado pelo aluno e aquilo que é esperado e desejado pelo professor. Situação amplamente discutida e questionada em vasta bibliografia ligada a este campo, que vai apoiar-se no argumento de que em uma situação comunicativa entre leitores de carne e osso e textos a serem lidos e escritos, há sempre compreensões e entendimentos não previstos, plurais, tensos.

Para Certeau (1994), não é possível definir com exatidão o lugar do leitor na leitura: “[...] seu lugar não é *aqui* ou *lá*, um ou outro, mas nem um nem outro, simultaneamente dentro e fora, perdendo tanto um como o outro, misturando-os, associando textos adormecidos, mas que ele desperta e habita, não sendo nunca o seu proprietário” (CERTEAU, 1994, p. 270).

4º episódio

Durante pesquisa realizada, Garibaldi (2005)⁴⁶ busca entender por que profissionais e funcionários do hospital em que trabalha apresentam equívocos na interpretação de pequenos textos do cotidiano, destinados à comunicação

46 GARIBALDI, Elaine Ap. A. *Fatores que podem interferir na compreensão de um texto informativo: um estudo de caso*. Campinas: Faculdade de Educação/Unicamp, 2005. Trabalho de Conclusão de Curso, sob orientação da Profa. Dra. Norma Sandra de Almeida Ferreira.

entre eles - avisos, lembretes, receitas, prescrições, prontuários, exames, etc. Propõe como fonte de pesquisa a situação de leitura de um cartaz, cuja finalidade é divulgar para todos os funcionários do lugar informações a respeito do funcionamento de determinado setor.

ATENÇÃO, SERVIDORES

A PARTIR DE 01 DE NOVEMBRO DE 2002, NOVO HORÁRIO
DE FUNCIONAMENTO:

DO DIA 10 A 16 DE CADA MÊS, O HORÁRIO DE ATENDIMENTO SERÁ DAS 7 ÀS 9
HORAS E DAS 11 ÀS 14 HORAS.

NOS DEMAIS DIAS, O HORÁRIO DE ATENDIMENTO CONTINUA
INALTERADO.

ÁREA DE ADMINISTRAÇÃO DE PESSOAL

O destinatário está bem visível e destacado. As informações são bastante claras e estão num cartaz também visível, colado na porta do lado de fora da sala de administração de pessoal. Pertencem a um gênero familiar aos profissionais de instituições públicas e facilmente reconhecido por sua finalidade social. O gênero está constituído por um texto com vocabulário simples, frases curtas e objetivas e conteúdo familiar aos funcionários, trazendo protocolos de leitura marcados (negrito, sublinhado, espaço entre as informações), caracterizando-se, segundo as orientações pedagógicas de avaliações em grande escala, como um texto de fácil compreensão para os leitores.⁴⁷ Mesmo assim, o aviso não atingiu o objetivo desejado, ou seja, regradar o atendimento. Algumas das interpretações destacadas por Garibaldi, entre muitas, foram movimentadas por dúvidas de diferentes naturezas manifestadas pelos leitores deste cartaz, grande parte dos quais entrava na sala, independente do período de funcionamento

47 No Pisa 2015, entre 72 países avaliados, o Brasil manteve-se aquém dos países desenvolvidos e de países em desenvolvimento, incluindo alguns da América Latina. Mais da metade dos nossos estudantes de 15 anos está abaixo do nível 2 em Leitura (51%), que a OCDE considera o adequado para exercer a cidadania. (Dados disponíveis em: <<http://portal.inep.gov.br/pisa>>, Acesso em: 23/09/2017)

marcado no cartaz, alegando não tê-lo lido; outros que desconheciam qualquer informação sobre mudança do horário; outros, ainda, que manifestavam haver entendido que o horário de atendimento era, por exemplo, sempre das 7 às 9 e das 11 às 14 horas, e vários que afirmavam que o cartaz indicava que o novo horário de atendimento seria das 10 às 16 horas, transformando os dias do mês em horas do relógio. Houve, ainda, quem falasse que entendera que o atendimento seria no período de 10 a 16 de cada mês, mas que ignorava o horário em que isto se daria.

Como uma mensagem, pouco complexa do ponto de vista linguístico, pôde provocar interpretações tão diversas da parte de profissionais que passaram pelos bancos escolares com sucesso, que demonstram domínio de competências leitoras como a de localizar informações explícitas em um texto simples e curto ou de checar informações entre si, habilidades exigidas em avaliações do desempenho da leitura, como o *Programme for International Student Assessment* – Programa Internacional de Avaliação de Estudantes – PISA (2015), por exemplo?

Seriam esses profissionais leitores desatentos, desinteressados ou preguiçosos, que não concluem a leitura global do texto ou o fazem de modo superficial, não confirmando suas interpretações e retomando mais uma vez a leitura, como tantas vezes lhes foi ensinado pela escola? Se do ponto de vista da configuração do cartaz produzido e de sua localização, não é possível apontar problemas, seria possível pensar que eles se concentrariam nos leitores? Colado na parte externa da porta de uma sala habitada pelos funcionários responsáveis pelas atividades naquele setor, o aviso destinava-se aos demais servidores do lugar habituados a ler e decifrar a letra complicada dos médicos ou a lidar com códigos restritos como abreviaturas, nomes de remédios, etc. Este aviso poderia constituir-se um desafio de leitura até mesmo para leitores “autônomos e competentes?”⁴⁸

Acreditamos que as práticas de leitura não podem ser desencarnadas das situações comunicacionais em que são produzidas e que dão sentidos aos textos em determinados contextos de atividade humana. Não lemos sempre

48 Para os Parâmetros Curriculares Nacionais, de 1998, por exemplo, “formar um leitor competente supõe formar alguém que compreenda o que lê; que possa aprender a ler também o que não está escrito, identificando elementos implícitos; que estabeleça relações entre o texto que lê e outros textos já lidos; que saiba que vários sentidos podem ser atribuídos a um texto; que consiga justificar e validar a sua leitura a partir da localização de elementos discursivos” (BRASIL, 2000, p. 54).

e do mesmo modo todos os textos a que somos expostos, mesmo aqueles escolhidos por nós.

Podemos pensar que o gênero cartaz-aviso, ainda que reconhecido por qualquer usuário da língua como modelar pela estrutura composicional, estilo, conteúdo temático e finalidade a que se destina no contexto das atividades humanas (BAKHTIN, 2003), no cotidiano profissional pode oferecer dificuldades aos leitores, quando consideramos as condições que fazem parte da situação.

É provável que, colado em uma porta, ele se mostrasse como uma espécie de “barreira” entre o leitor que busca uma informação e a fonte (pessoa do setor) que poderia fornecê-la. É provável que o aviso exija uma prática que demanda que o leitor se detenha diante do texto e faça uma leitura silenciosa e individual deste com a finalidade de conhecer o seu teor, manobras que o desviam de sua intenção primeira: ser atendido naquele setor, naquela hora e naquele dia.

Pode ser ainda que a suposta “falta de compreensão” desses leitores⁴⁹ seja ressignificada pelo fato de que nos espaços urbanos somos bombardeados por cartazes, *outdoors*, faixas e luminosos portadores de informações que não nos dizem respeito de forma imediata e direta, servindo mais para poluir visualmente estes espaços do que para informar. Um cartaz a mais, no meio de outros espalhados pelos lugares nos quais passamos, pode nem ser percebido, quanto mais lido com “calma” para identificar uma informação. Expostos socialmente, adequam-se às leituras ligeiras, realizadas de uma única vez, em que os leitores podem se apoiar apenas nas informações mais destacadas (brilhantes, coloridas, sublinhadas, no início do texto, etc.), desviando-se rapidamente da ideia do todo.

Diferentemente das leituras realizadas em situações formais e escolares, essa, feita pelos profissionais em seu ambiente de trabalho, se reveste de uma informalidade construída nesse espaço, permitindo interpretações equivocadas e mais genéricas, sem risco de avaliações punitivas ou discriminatórias. Assim, embora o escrito tenha significativa importância em uma sociedade letrada, a proximidade nas relações (ainda que públicas) entre os servidores (categoria que une os funcionários do setor e os leitores do cartaz) cria um espaço para que eles possam confirmar seu entendimento ou, quem sabe, “extrapolar” a regra, permitindo que o intuito que os levou até aquele lugar seja atendido.

49 Garibaldi (2005) iniciou sua pesquisa justamente porque se incomodava com o fato de que os servidores com os quais convivia - segundo ela - não liam com atenção, não eram leitores competentes e apresentavam muitos equívocos.

Nem uma mesma prática, nem o mesmo valor

Esses quatro episódios nos ajudam a trazer situações em que as diferenças e a diversidade ficam evidenciadas. Seja na escola, em qualquer nível de ensino - caso dos três primeiros - seja fora dela, no ambiente profissional, a verdade é que os leitores em questão movimentaram ideias, formas, gestos, valores e representações em que ressignificaram individualmente formas aprendidas coletivamente na cultura: ao representar a leitura do romance, provavelmente com base num modo de ler aprendido com textos mais curtos; ao encenar a leitura a partir de modo vivenciado sistematicamente no ambiente escolar; ao oferecer uma resposta à pergunta do professor, diferente daquela esperada por este, mas plausível e pautada em experiência de vida; ao transgredir a leitura para proceder conforme o modo habitual na comunidade em questão.

Acompanhadas de Chartier (1990; 1998) e a partir desses episódios, colocamos em evidência o fato de que, ainda que as práticas de leitura sejam aprendidas e, mais ou menos formal e sistematicamente, ensinadas, elas sempre movimentam os sentidos culturalmente construídos e compartilhados por nós, no encontro entre leitores de carne e osso e textos com seus suportes, o que se encontra enraizado na própria situação de leitura. Aprendemos (e precisamos fazê-lo) sobre a importância de ler, reler e checar nossas interpretações quando em situação que nos predisponha a isto: em uma sala de aula, em um momento de estudo, em uma avaliação de leitura, na busca calculada e intencional de informações, etc. Mas aprendemos também, em nossa comunidade contemporânea, modos mais velozes, fragmentados e superficiais de ler. Como também aprendemos posturas de ler para o outro e de termos diante de nós uma plateia ouvinte ou totalmente cooptada para a produção de sentidos.

Esses quatro episódios nos ajudam, ainda, a evidenciar a tensão entre o polo da tradição/disciplina e o da invenção/indisciplina que movimenta significações múltiplas produzidas (em confronto e em cruzamento) pelos sujeitos, conforme a cultura em que se situam. No caso de uma cultura com pouca tradição em relação à valorização do escrito, como por exemplo, a brasileira, usualmente lançamos mão da oralização feita pelo outro, praticamente uma “repetição”, uma tradução oral do que vem pelo escrito.⁵⁰ Em diferentes situ-

50 É comum, em observações do trabalho didático em salas de aula, a oralização pela professora de enunciados escritos na lousa ou no livro didático, que, traduzindo em outras palavras o que se pede na proposta, permite que os alunos façam as atividades com mais rapidez, facilidade e sem expressar dúvidas sobre “o que é para fazer”. É também comum solicitar

ações públicas de leitura ou em ambientes escolares, é possível encontrar um outro que lê em voz alta, explica, orienta, segmenta o texto escrito, chamando a atenção para aspectos importantes. Nem sempre somos desafiados ou “cobrados” a retomar o texto, lendo uma segunda vez, em ritmo mais lento, de forma a estabelecer comparações, levantando dúvidas sobre a interpretação do conteúdo, interrogando o próprio texto a respeito dos sentidos que ele sugere.

Diferentemente do que se costuma afirmar, a prática de leitura não se restringe a encontrar o sentido pretendido pelo autor, o que implicaria em coincidir o sentido pretendido e o sentido desejado, uma espécie de acordo cultural. “Ler é constituir e não reconstituir sentido” (GOULEMOT, 1996, p. 108). Tampouco o sentido pode alojar-se exclusivamente no leitor, responsável por criar, de forma inventiva, suas interpretações durante situações concretas de leitura.

Leitores disputam habilidades e competências em relações distintas com os códigos, lidam diferentemente com as convenções impostas nos textos pelos autores/ilustradores e com as disposições tipográficas do polo editorial, relacionam-se diversamente com o escrito, atribuindo gostos, preferências, finalidades, penetram em uma cultura em que o escrito já trabalhado se reveste de valor (distintivo) produzido pela sociedade. Enraizado em sua comunidade de leitores, cada um de nós compartilha, culturalmente, um modo de ler e de conferir inteligibilidade aos objetos com os quais somos confrontados e que desigualmente são distribuídos e partilhados entre nós.

Mas, ao insistirmos com Geraldi (2000, p. 101) que “[...] no cotidiano distante dos bancos letrados, gestam-se outros modos de conceber o mundo, outras linguagens e mil formas outras de sobreviver na cidade das letras”, não ignoramos que a uma diversidade de práticas de leitura tem sido atribuído pela sociedade um valor de distinção que categoriza, separa, certifica e exclui os sujeitos que as praticam. É preciso reconhecer a legitimidade de uma diversidade de práticas culturais de leitura, problematizando, porém, que as formas de ler carregam valores em uma sociedade que preza, regula, certifica e tenta apagar modos coletivamente construídos de ler e de entender os textos, nós mesmos e o mundo.

mos a um funcionário explicações sobre determinados encaminhamentos burocráticos, ao invés de nos debruçarmos sobre as instruções vindas pela escrita. Contemporaneamente, com os recursos tecnológicos, passamos da leitura de um mapa para o domínio do trajeto desconhecido, ou das perguntas aos transeuntes, para o domínio de um GPS ou Waze, em que as informações aparecem não apenas por escrito, mas também oralizadas.

Referências

- BAKHTIN, Mikail. Os gêneros do discurso. In: BAKHTIN, Mikail. *Estética da criação verbal*. (4ª ed.) São Paulo: Martins Fontes, 2003, p. 262-306.
- BRASIL. *Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs)*. Língua Portuguesa. Rio de Janeiro: DP&A, 2000.
- BRASIL. Secretaria de Educação Básica. Diretoria de Apoio à Gestão Educacional. *Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa: o trabalho com gêneros textuais na sala de aula: ano 2, Unidade 05*. Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, Diretoria de Apoio à Gestão Educacional - Brasília: MEC, SEB, 2012.
- BRASIL. Secretaria de Educação Básica. Diretoria de Apoio à Gestão Educacional. *Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa: o trabalho com gêneros textuais na sala de aula: ano 02, unidade 8*. Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, Diretoria de Apoio à Gestão Educacional - Brasília: MEC, SEB, 2012.
- CERTEAU, Michel de. *A invenção do cotidiano*. Artes de fazer. Petrópolis, RJ: Vozes, 1994.
- CHARTIER, Roger. *História Cultural – entre práticas e representações*. Rio de Janeiro: Bertrand, 1996.
- _____. *Leituras e leitores na França do Antigo Regime*. São Paulo, UNESP, 2004.
- CRUVINEL, Fabiana Rodrigues. *A leitura como prática cultural e o processo de escolarização: as vozes das crianças*. Tese (Doutorado em Educação), Marília (SP), UNESP, 2010, cap. 3, p. 171 (adaptação).
- GERALDI, João Wanderley. Culturas orais em sociedades letradas. *Revista Educação & Sociedade*, Campinas, Ano XXI, nº 73, Campinas, SP, dez/2000, p. 100-108.
- GERALDI, João Wanderley et al. (Org.). *O texto na sala de aula*. (2ª ed.) São Paulo: Ática, 1999.
- GOULEMOT, Jean. Da leitura como produção de sentidos. In: CHARTIER, R. (Org.). *Práticas da leitura*. São Paulo: Estação Liberdade, 1996.
- HÉBRARD, Jean. O autodidatismo exemplar. Como Valentin Jamerey-Duval aprendeu a ler? In: HÉBRARD, Jean. *Práticas da Leitura/sob a direção de Roger Chartier; uma iniciativa de Alain Paire*. Traduzido por Cristiane Nascimento. São Paulo: Estação Liberdade, 2001.
- SOUZA, Ivane Pedrosa & LEAL, Telma F. Os diferentes textos a serviço da perspectiva do alfabetizar letrando. In: BRASIL. Secretaria de Educação Básica. Diretoria de Apoio

à Gestão Educacional. *Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa: o trabalho com gêneros textuais na sala de aula: ano 02, unidade 8*. Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, Diretoria de Apoio à Gestão Educacional - Brasília: MEC, SEB, 2012, p. 6-14.

Sobre os autores

Ana Lúcia Guedes-Pinto

Professora Titular do Departamento de Ensino e Práticas Culturais da Faculdade de Educação da Unicamp. Possui graduação em Pedagogia pela Unicamp (1990), Mestrado em Educação pela FE/Unicamp (1994), Doutorado em Linguística Aplicada pelo IEL/Unicamp (2000) e Livre Docência na área de Teoria Pedagógica pela FE/Unicamp (2011). É líder do grupo de pesquisa Letramento do Professor (IEL-Unicamp) e vice-líder do grupo ALLE/AULA (FE/Unicamp). Tem experiência na docência dos anos iniciais do Ensino Fundamental I, no antigo Curso de Magistério (2º grau) e na formação inicial e continuada de professores. Atua na área de Educação e de Linguística Aplicada, com ênfase na Formação de Professores (inicial e continuada), produzindo trabalhos principalmente na confluência dos seguintes temas: práticas de leitura e escrita, alfabetização, estudos do letramento, práticas de ensino e estágio supervisionado na formação profissional docente, cotidiano escolar, histórias de leitura, História Oral e formação de professores e memória e formação.

E-mail: alguedes@mpc.com.br

Andréa Rodrigues Dalcin

Doutoranda em Educação (Unicamp), Mestre em Educação (Unicamp), integrante do grupo de pesquisa Alfabetização, leitura, escrita e Trabalho docente na formação inicial de professores (ALLE-AULA). Possui Pós-Graduação em Psicopedagogia Clínica e Institucional e Graduação em Pedagogia pela Faculdade de Educação Padre Anchieta - Jundiaí/SP. Atualmente é Supervisora de Ensino na Prefeitura Municipal de Cajamar, atuando nas questões administrativas e pedagógicas. Tem experiência na área de Educação, com ênfase em leitura, Educação Infantil, Didática, alfabetização e letramento.

E-mail: deiadalcin@uol.com.br

Cláudia Beatriz de Castro Nascimento Ometto

Possui graduação em Pedagogia pela Universidade Metodista de Piracicaba (1995), Mestrado em Educação (2005) pela mesma universidade e Doutorado em Educação pela Universidade Estadual de Campinas (2010). Atualmente é professora da Faculdade de Educação da Universidade Estadual de Campinas e atua no programa de pós-graduação em educação pela linha Linguagem e Arte em Educação. É membro do Grupo de Pesquisa Alfabetização, Leitura, Escrita e Trabalho docente na formação inicial de professores (ALLE-AULA). Tem experiência na área de Educação, atuando principalmente nos seguintes temas: leitura, escrita, alfabetização, biblioteca/salas de leitura, formação de professores, práticas de ensino.

E-mail: cbometto@yahoo.com.br

Cláudia de Oliveira Daibello

É graduada em Pedagogia pela Universidade Estadual de Campinas. Concluiu o Mestrado em Educação (2013) pela mesma universidade, onde também desenvolve sua pesquisa de doutorado (2015-) na área de leitura. Atuou como professora de Ensino Fundamental durante seis anos e como coordenadora pedagógica por quatro anos na rede Municipal de Ensino de Santa Bárbara d'Oeste – SP, onde atualmente trabalha como Assessora Técnico Educacional. Suas pesquisas desenvolvidas no grupo de pesquisa ALLE-AULA abordam a relação entre Literatura Infantil e escola e a formação do leitor.

E-mail: claudiadaibello@yahoo.com.br

Dalva de Souza Lobo

Doutorado e Mestrado em Letras, com ênfase em Literatura, pela Universidade Presbiteriana Mackenzie (UPM), em 2012. Pós-doutorado em Literatura Brasileira pela Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC) (2012-2013). Atuou como docente no CEFET-MG (Centro Federal de Educação Tecnológica de Minas Gerais) e na Universidade Metropolitana de Santos nas áreas de produção de textos, teoria literária, Literatura Infantojuvenil e Literatura Brasileira. Atualmente é docente no departamento de Educação da Universidade Federal de Lavras (UFLA) – Professora Adjunta A – Classe A - áreas de atuação: Literatura Infantojuvenil, Metodologia de Ensino de Artes de Didática. Coordenadora-adjunta do NELLE (Núcleo de Estudos em Linguagem Leitura e escrita). Integrante do grupo de Pesquisa em Teoria Crítica e Educação.

E-mail: dalva.lobo@ded.ufla.br

Ilsa do Carmo Vieira Goulart

Doutora em Educação pela Faculdade de Educação da Universidade Estadual de Campinas. Professora Adjunta do Departamento de Educação e do Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Federal de Lavras. Tem experiência

na área de Educação, com ênfase em ensino-aprendizagem, atuando principalmente nos seguintes temas: história da literatura didática brasileira, cultura material escolar, leitura, livro, leitor, alfabetização e práticas de leitura. Coordenadora do Núcleo de Estudos em Linguagens, Leitura e Escrita - NELLE - e do Grupo de Pesquisa Linguagem, Leitura e Cultura Escrita, da Universidade Federal de Lavras.

E-mail: ilsa.goulart@ded.ufla.br

Juliano Guerra Rocha

Licenciado em Pedagogia e Letras. Mestre em Educação pela Universidade Estadual de Campinas (Unicamp) e Doutorando em Educação pela Universidade Federal de Uberlândia (UFU). Atualmente é professor da Prefeitura de Itumbiara/GO e Secretária de Estado da Educação de Goiás. Pesquisador vinculado aos grupos de pesquisa: “História da Alfabetização: Lugares de formação, Cartilhas e Modos de fazer” (UFU); “Grupo de Pesquisa em História e Historiografia da Educação Brasileira” (UFU); “GEPLEI - Grupo de Estudos e Pesquisas em Leitura e Escrita de Itumbiara/GO” (SME). Tem experiência na área educacional, com pesquisas nos seguintes temas: formação de professores; alfabetização; leitura e escrita; história da alfabetização.

E-mail: professorjulianoguerra@gmail.com

Lilian Lopes Martin da Silva

Possui graduação em Linguística pela Universidade Estadual de Campinas (1977), Mestrado em Educação pela Universidade Estadual de Campinas (1981) e Doutorado em Educação pela Universidade Estadual de Campinas (1994). Atualmente é professora aposentada, ref. MS 5.1; colaboradora voluntária da Faculdade de Educação da Universidade Estadual de Campinas. Tem experiência na área de Educação, atuando principalmente nos seguintes temas: educação, leitura, biblioteca, formação de professores, ensino.

E-mail: lilian.lmsilva@gmail.com

Maria das Dores Soares Maziero

Graduada em Letras (Pontifícia Universidade Católica de Campinas), tem Mestrado e Doutorado em Educação (Universidade Estadual de Campinas). Atualmente é professora da Faculdade de Paulínia e pesquisadora do Grupo de Pesquisa Alfabetização, Leitura, Escrita e Trabalho docente na formação inicial de professores (ALLE-AULA), Unicamp. Tem experiência na área de Educação, com ênfase em leitura, escrita, Literatura Infantil e alfabetização, com pesquisa nos seguintes temas: história do livro infantil no Brasil e Literatura Infantil no final do século XIX e início do XX.

E-mail: s.maziero@uol.com.br

Mariana Bortolazzo

Docente do curso de Pedagogia na Universidade Metodista de Piracicaba - UNIMEP e na Faculdade Cenecista de Capivari - CNEC, onde atua também como Coordenadora do curso. Doutoranda do Programa de Pós-Graduação em Educação, da Faculdade de Educação da Universidade Estadual de Campinas - Unicamp. Membro do grupo de pesquisas Alfabetização, Leitura, Escrita e Trabalho docente na formação inicial de professores (ALLE-AULA). Possui Mestrado em Educação pela FE/Unicamp. Foi bolsista FAPESP de mestrado. Graduada em Licenciatura Plena em Pedagogia pela Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho - UNESP. Desenvolve pesquisas e orienta trabalhos na área de alfabetização, avaliação educacional, Educação Infantil, linguagens e práticas culturais, com ênfase nas práticas de leitura e escrita. Possui experiência em Educação de Jovens e Adultos, docência na Educação Básica (instituição não-formal de ensino) e coordenação de projetos sociais.

E-mail: mari_bortolazzo@yahoo.com.br

Marciano Renato Ribeiro

Graduado em Letras (Português e Inglês) pela Universidade Federal de Lavras – UFLA. Atualmente, trabalha como professor na Rede Estadual de Ensino de Minas Gerais e também como professor em curso preparatório para vestibular. É membro do Grupo de Pesquisa Sonoridade e Interfaces – SONINTER (CNPq), vinculado ao Departamento de Estudos da Linguagem da Universidade Federal de Lavras – DEL/UFLA, onde desenvolve estudos em Fonética e Fonologia, Sociolinguística, aquisição da linguagem, alfabetização e letramento.

E-mail: marcianoribeirobs@yahoo.com.br

Meiriene Cavalcante Barbosa

Graduada em Comunicação Social (Jornalismo) pela Faculdade Cásper Líbero (São Paulo/SP). Mestre e doutoranda em Educação pelo Laboratório de Estudos e Pesquisas em Ensino e Diferenças (LEPED) da Faculdade de Educação da Unicamp (Campinas/SP). Atuou como consultora do Ministério da Educação por meio da Organização das Nações Unidas para a educação, a ciência e a cultura (Unesco) e da Organização dos Estados Ibero-americanos (OEI), na área da Educação Inclusiva, e coordenadora geral de projetos de inclusão da Secretaria Municipal da Pessoa com Deficiência e Mobilidade Reduzida (SMPED) de São Paulo. É pesquisadora, presta assessoria a gestões públicas para a implementação de políticas de educação inclusiva e coordena regionalmente o Fórum Nacional de Educação Inclusiva no Sudeste.

E-mail: mecavalcante@gmail.com

Norma Sandra de Almeida Ferreira

É licenciada em Letras pela Faculdade de Ciências e Letras de São José dos Campos-SP. Livre Docente na área de Conhecimento e Linguagem, com Mestrado e Doutorado em Educação pela FE/Unicamp. Realizou estágio de Pós-Doutorado no Centro de Artes e Comunicações da Universidade do Algarve, Faro-Portugal. Professora associada-colaboradora, da Faculdade de Educação da Universidade Estadual de Campinas (FE-UNICAMP), ref. MS 5.1. É coordenadora do Grupo de Pesquisa Alfabetização, Leitura e Escrita e Trabalho docente na formação inicial de professores (ALLE-AULA). Foi presidente da Associação de Leitura do Brasil (ALB, 2009-2010) e membro da diretoria da Associação Brasileira de Alfabetização (ABALF, 2012-2017). Tem experiência na área da Educação, com pesquisas sobre Literatura Infantil, leitura e alfabetização.

E-mail: normasandra@yahoo.com.br

Raquel Márcia Fontes Martins

Graduada em Letras pela Universidade Federal de Minas Gerais – UFMG, tem Mestrado e Doutorado em Estudos Linguísticos também por essa instituição. Atualmente é professora do curso de Letras do Departamento de Estudos da Linguagem da Universidade Federal de Lavras – DEL/ UFLA. É coordenadora do Grupo de Pesquisa Sonoridade e Interfaces – SONINTER (CNPq), pesquisadora do Centro de Alfabetização, Leitura e Escrita – CEALE. É também autora de coleções de livro didático em alfabetização e Língua Portuguesa, aprovadas pelo Programa Nacional do Livro Didático – PNLD. Tem atuação, ainda, nas áreas de formação de professores (Pró-Le-tramento, PNAIC, etc.) e avaliação em alfabetização e Língua Portuguesa (Provinha Brasil, Ana, Prova Brasil, etc.). Além de pesquisa nas áreas de Fonética e Fonologia, e Sociolinguística, apresenta estudos em aquisição da linguagem, alfabetização e le-tramento.

E-mail: raquelfontesmartins@gmail.com

Silvia Aparecida Santos de Carvalho

Doutora em Educação (2016) pela Universidade Estadual de Campinas - Unicamp, mestre em Educação (1998) e licenciada em Pedagogia (1994) pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo - PUC-SP. Desde 2008 é coordenadora pedagógica da Rede Municipal de Ensino de São Paulo e desde 2012 atua na Escola do Parlamento da Câmara Municipal de São Paulo, coordenando projetos de educação para a cidadania. Possui 10 anos de experiência como professora alfabetizadora de crianças, jovens e adultos em escolas públicas e privadas e 10 anos como professora do Ensino Superior, principalmente na formação de professores em cursos de Pedagogia. É pesquisadora do Grupo de pesquisa Alfabetização, Leitura, Escrita e Trabalho docente

na formação inicial de professores (ALLE-AULA), do Programa de Pós-graduação em Educação da Faculdade de Educação da Unicamp. É autora do livro “O ensino de leitura e escrita em São Paulo e a formação do cidadão republicano 1890-1920”.

E-mail: silviacarvalho1@gmail.com