

Leitura e alfabetização

Reading and literacy

Dilza Coco*

Cláudia Maria Mendes Gontijo**

* Doutoranda do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Espírito Santo. E-mail: dilzacoco@gmail.com

** Doutora em Educação pela FE/UNICAMP. Professora do DLCE/CE/UFES. Integrante da linha de Educação e Linguagens do Programa de Pós-Graduação em Educação, UFES. E-mail: clammg@terra.com.br

Resumo

Este artigo, parte de uma pesquisa mais ampla, discute as práticas de leitura vivenciadas por crianças de uma classe de alfabetização. A pesquisa se constituiu em estudo de caso do tipo etnográfico e utilizou, dentre outros, como técnica de coleta dos dados a observação participante. A inserção na prática da sala de aula e, a partir da noção de suporte textual, foram delineadas 3 categorias analíticas que traduzem a dinâmica do trabalho desenvolvido com a leitura pelas profissionais e pelas crianças da escola pesquisada: *as práticas de leitura com os livros de literatura infantil, as práticas de leitura com o livro didático e as práticas de leitura com os cadernos das crianças*. O artigo conclui que o acesso à diversidade de gêneros discursivos é fundamental para a formação de leitores.

Palavras-chave

Leitura. Alfabetização. Infância.

Abstract

This paper is part of a broader research that discusses reading practices experienced by children of a literacy class. The research is an ethnographic case study and used data collection and observation, among other procedures. Based on the insertion in classroom practices and the notion of textual support, three analytic categories were outlined in order to translate the dynamic of the reading work developed by professionals and children of the target school: *reading practices with books of children's literature, reading practices with the school book and reading practices with children's notebooks*. The paper concludes that the access to a diversity of discourse genres is fundamental for readers' development.

Key-words

Reading. Literacy. Childhood.

Introdução

Este texto busca compreender, numa perspectiva dialógica de linguagem, como se desenvolve o ensino aprendizagem da leitura em uma sala de aula de primeira série do Ensino Fundamental. O estudo foi realizado numa turma de alfabetização (1º ano do ensino fundamental). Foram sujeitos da investigação 24 crianças, na faixa etária entre sete e oito anos, e os profissionais envolvidos no processo de ensino aprendizagem desse grupo de alunos/as (professoras, estagiária de sala, bibliotecária, pedagoga).

Considerando a concepção discursiva e dialógica de linguagem, podemos dizer que a leitura não se restringe à decodificação, mas pressupõe um espaço de produção de sentidos que comporta a noção de incompletude, intertextualidade e de implícitos que não são supridos no imediatismo da decodificação do texto.

Para pesquisar as práticas de leitura, adotamos uma abordagem qualitativa de pesquisa. Assim, escolhemos a metodologia de estudo de caso do tipo etnográfico como a mais apropriada à natureza da pesquisa que empreendemos, pois ela permite conjugar várias técnicas de coleta de dados viabilizando apreender o fenômeno sob diferentes aspectos. Nessa direção, a partir da concepção sociodiscursiva de linguagem, analisamos, neste texto, diferentes eventos de leitura observados em uma classe de alfabetização. A análise desses eventos objetiva contribuir para a ampliação do olhar sobre as condições de formação de sujeitos leitores a partir

da singularidade das interações ocorridas no contexto das relações de ensino aprendizagem.

Considerando que os dados demonstraram certa predominância de suportes de leitura utilizados, optamos por reorganizar os eventos observados a partir dos tipos identificados. Nesse sentido, criamos três categorias para construir nosso percurso de análise: *as práticas de leitura com os livros de literatura infantil, as práticas de leitura com o livro didático e as práticas de leitura com os cadernos das crianças*. Essas categorias foram pensadas com o objetivo de conhecer como foram organizadas essas práticas e quais suportes foram utilizados para estruturá-las no contexto da sala de aula da turma de alfabetização e no espaço da biblioteca escolar. Ainda considerando esses dois espaços, buscamos compreender os modos de interação das crianças com os materiais de leitura, das crianças com os colegas da sala e das crianças com os adultos que organizam os eventos de leitura.

Nesse contexto, é relevante explicitar que o conceito de suporte de leitura ainda suscita discussões no campo teórico, principalmente, quando articulado ao conceito de gênero textual. Apesar de Marcuschi (2003) considerar que as suas elaborações estão abertas a novas contribuições, ele oferece uma definição interessante para o suporte de gênero. Assim, o “[...] suporte de um gênero é uma superfície física em formato específico que suporta, fixa e mostra um texto” (MARCUSCHI, 2003, p. 8). Afirma também que, ao tentarmos correlacionar a materialidade física dos suportes com os gêneros textuais, é interessante observar

que “[...] os gêneros têm preferências e não se manifestam na indiferença aos suportes” (MARCUSCHI, 2003, p. 9).

As práticas de leitura com os livros de literatura

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

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

A partir dessas considerações, podemos compreender a presença dos livros de literatura infantil no contexto escolar pesquisado. Esses materiais se faziam presentes no espaço da sala de aula e da biblioteca escolar. As práticas de leitura envolvendo a literatura infantil nesses dois espaços eram diversas. Constituíam-se na relação individual da criança com o livro e também em situações coletivas, perpassavam as propostas pedagógicas das regentes, as atividades de teatro desenvolvidas pela professora de projetos¹ e ainda os momentos de leitura orientados pela bibliotecária. Também identificamos práticas de leitura a partir da iniciativa dos alunos. Esses eventos ocorriam paralelos às atividades propostas pela professora, pois as crianças, ao concluírem as tarefas, buscavam, no acervo disponível em sala de aula, os livros de literatura infantil para leitura, até que a próxima tarefa fosse anunciada pela regente. Esses momentos eram múltiplos e se constituíam de formas variadas. As crianças tinham oportunidade, nesses momentos, de interagir com diferentes livros conforme seus interesses pessoais, além de estabelecer parcerias com os colegas para realizarem a leitura das histórias.

As crianças se organizavam de forma independente, demonstravam descontração e encontravam ambiente favorável a esse tipo de atividade de leitura, pois, no canto da sala de aula, havia um minipalco

¹ A professora de projetos era uma profissional que atendia os dois turnos da escola. Desenvolvia atividades extraclasse de música, teatro e poesia com todos os alunos interessados nessas outras linguagens.

com almofadas e tapetes, e, ao fundo, um tapete de borracha para que pudessem sentar, deitar, se colocar junto aos colegas, etc. Além das condições físicas favoráveis, as professoras faziam enunciações que incentivavam a leitura, tais como, “[...] quem já terminou... pode pegar livros para leitura... porque tem gente ainda terminando a atividade [...]” (DC01R43 – 25/8/2005)². Esse modo de organização favorecia intensamente a interação de algumas crianças com os materiais de leitura, além de permitir experimentar diferentes modos de ler. Observamos que, nesses eventos, as crianças faziam leitura silenciosa, leitura em voz alta para um colega, leitura em grupo, leitura em dupla.

No espaço da biblioteca também ocorria situações similares de leitura. Outro movimento das crianças dizia respeito à necessidade de ler histórias para algum profissional da escola presente na biblioteca. Elas explicitavam esse desejo por meio de enunciações do tipo: “Tia, eu vou ser a primeira a ler pra você”, “Então eu vou ser a segunda”, “Eu também quero”. Nos momentos em que uma criança lia para o adulto, as outras, que também tinham interesse em ler outras histórias, ficavam por perto ouvindo a leitura e aguardando a sua vez. Após a leitura, as crianças recebiam incentivos, tais como: “você tá lendo muito... tá de parabéns”, “muito bem... ela tá lendo direitinho... né?”.

² O trabalho de transcrição dos dados da pesquisa foi realizado com base nas normas apresentadas no livro de FÁVERO, L. L.; ANDRADE, M. L. C.V.O.; AQUINO, Z. G. *Oralidade e escrita: perspectiva para o ensino da língua materna*. São Paulo: Cortez, 2005.

A literatura infantil também era utilizada em atividades previamente planejadas pelos profissionais, professoras e bibliotecária, para serem desenvolvidas em sala de aula ou na biblioteca com objetivos pedagógicos específicos. Para ilustrar momentos dessa natureza, podemos recorrer a eventos que mostram essa preocupação.

Prof.1: esse livro é muito legal [...] ontem quando eu estava lendo eu falei... ah... a primeira série vai adorar esse livro... vou ler pra vocês... e depois eu vou deixar lá nos nossos livros... pra quem quiser pegar... pra ler de novo... pra olhar as figuras... de pertinho... a Prof. 1 vai deixar lá... que é nosso... é de vocês... então vou ler a história do Príncipe que bocejava... (DC01R25 – 13-7-2005)

Após esse comentário, a regente fez a leitura do livro, *O Príncipe que bocejava*, de autoria de Ana Maria Machado, em voz alta, para a turma. No decorrer do texto, fazia questionamentos às crianças, demonstrando buscar incentivar uma interação ativa das crianças com o texto.

[...]

Prof.1: as meninas vão se apaixonar por esse príncipe...

Aluna: por que tia?

Prof.1: por quê? presta atenção na história pra você saber... [...] ‘era uma vez um príncipe muito bem-educado... que tinha se preparado durante toda a vida para se rEi um dia... [...] quando cresceu ficou um rapaz encantador... para quem acreditasse nessas coisas de príncipe encantado... todas as moças suspiravam por ele... sonhavam com ele... recortavam suas fotos que saíam nas revistas... e então chegou a hora de escolher com quem iria se casar... deram um grande baile’... aqueles bailes pra

escolher a noiva... quem já viu uma história que tinha um baile assim?
Alic: eu sei... a Cinderela... (DC01R25 – 13-7-2005)
[...]

Essas estratégias utilizadas pela professora para levar as crianças a participarem da leitura do texto, possibilitaram outras relações de sentidos, como podemos observar na referência a outros textos nas enunciações da aluna Alic, quando ela conseguiu relacionar elementos do texto lido com outro conto de fada. Segundo Orlandi (1996, p. 11):

[...] há relações de sentidos que se estabelecem entre o que um texto diz e que ele não diz, mas poderia dizer, e entre o que ele diz e o que outros textos dizem. Os sentidos que podem ser lidos, então, em um texto não estão necessariamente ali, nele. O(s) sentido(s) de um texto passa(m) pela relação dele com outros textos (existentes, possíveis, ou imaginários).

Porém, em muitas enunciações das professoras, observamos que as palavras do autor do texto e da própria professora prevaleciam no processo de constituição de sentidos. Esse aspecto pôde ser também identificado quando a professora apresentou propostas de atividades decorrentes da leitura, ou seja, buscou uma finalidade para a mesma.

Prof. 1: posso ditar a primeira palavra do ditado? [...] primeira palavra... príncipe...[...] a gente fala príncipi... mas a gente escreve?
Alunos: prin-cê-pe:..... (alunos escrevem no caderno as palavras ditadas pela professora a partir do texto do livro)

[...]
Prof. 1: depois de educado... baili... baili...
Alunos: bai-le...
Jon: fala baili... mas escreve bai-lê... (DC01R25 – 13-7-2005)

Durante o processo de coleta de dados, registramos a recorrência de propostas de leitura seguida de escrita de palavras. Esse procedimento evidenciou aspectos que podem ser compreendidos dentro de uma concepção de leitura que toma o texto como pretexto para trabalhar, como na situação observada, a ortografia. Nessa perspectiva, a prática da leitura responde à busca de uma resposta pontual, específica. Entretanto, considerando a dinâmica estabelecida pela professora no momento da leitura, foi possível observar formas ativas de interlocução com o texto, apesar de o seu objetivo final ser a escrita de palavras. Nesse contexto, é importante perguntar: o que as crianças teriam a escrever sobre o texto, para os personagens? Isso não ajudaria na aprendizagem da ortografia?

Geraldi (1997) aponta diferentes formas de abordar a leitura de textos na sala de aula, mas, segundo ele, o trabalho de leitura deve ser guiado pela seguinte questão: “[...] para que se lê o que se lê? [...]” (GERALDI, 1997, p.168). Assim, o autor esclarece que podemos ir ao texto para “perguntar-lhe” algo que queremos saber ou para “escutá-lo” no sentido de

[...] retirar dele tudo o que ele possa me fornecer (e eu, no momento desta leitura, possa detectar). É o que se pode chamar de leitura-estudo-do-texto. Esforço maior, esta leitura confronta

palavras: a do autor com a do leitor. Como a palavra do autor, sozinha, não produz sentido, minha escuta exige-me uma atitude produtiva. Que razões podem levar a um estudo de um texto? Novamente, aqui, o querer saber mais é imprescindível: o leitor não disposto ao confronto, ao risco de constituir-se nas interlocuções de que participa, e este risco aponta para a possibilidade de re-fazermos continuamente nossos sistemas de referências, de compreensão do mundo [...]. (GERALDI, 1997, p. 172).

O autor explicita ainda outras finalidades para orientar a leitura de textos na sala de aula, como para usá-la na produção de novos textos. Nesse sentido, Geraldi (1997, p. 174) afirma que não há problemas em tomar o texto como pretexto, pois esse objetivo só é ilegítimo quando ocorre a cristalização no tratamento de aspectos gramaticais, ou seja, quando estes não se apresentam “[...] como possíveis mas como verdades a que só cabe aderir [...]”. Também indica a leitura como fruição e explica que, nessa situação, ela é regida pelo sentido da gratuidade, ou seja, não busca atender a uma finalidade imediata, mas apenas estabelecer um diálogo entre vivências e histórias leitor e autor.

Nesse contexto de possibilidades, a compreensão do texto, numa perspectiva dialógica de linguagem, a partir da atividade de leitura, é vista como um processo ativo em que o leitor possa apresentar suas contrapalavras. Sobre esse aspecto, Bakhtin (2004, p. 131-32) explicita que

[...] compreender a enunciação de outrem significa orientar-se em relação a ela, encontrar o seu lugar adequado

no contexto correspondente. A cada palavra da enunciação que estamos em processo de compreender, fazemos corresponder uma série de palavras nossas, formando uma réplica. Quanto mais numerosas e substanciais forem, mais profunda e real é a nossa compreensão [...]. A compreensão é uma forma de diálogo; ela está para a enunciação assim como uma réplica está para a outra no diálogo. Compreender é opor à palavra do locutor uma contrapalavra [...].

Assim, a atividade de leitura, ancorada nesses pressupostos, toma o texto não como um objeto pronto e acabado, que tem um sentido único e definido pelo autor. A leitura é concebida como

[...] o momento crítico da constituição do texto, o momento privilegiado do processo de interação verbal, uma vez que é nele que se desencadeia o processo de significação. No momento em que se realiza o processo da leitura, se configura o espaço da discursividade em que se instaura um modo de significação específico. (ORLANDI, 1996, p. 37-38).

Dessa forma, pensar o trabalho com a leitura numa perspectiva dialógica de linguagem supera a concepção de texto como objeto de informação em que podemos pinçar elementos isolados. Ele deve propiciar, antes de tudo, a possibilidade de instaurar o diálogo entre o autor e o leitor e, nessa relação, constituir o processo co-enunciativo em que o sentido do texto não está determinado apenas pelo autor, mas também não se limita à esfera subjetiva do leitor. O sentido do texto é construído

no encontro dessas duas vozes, em que os sujeitos envolvidos possam dialogar a partir de suas diferentes experiências e vivências relacionadas com o mundo da leitura e da escrita.

As práticas de leitura com os livros didáticos

O LD foi um recurso muito utilizado nas práticas de leitura da turma pesquisada. Porém, podemos nos perguntar: como as atividades de leitura foram organizadas? As orientações delineadas nas propostas desse material foram seguidas? Qual o objetivo da leitura do livro didático? Como ocorria a mediação no processo de ensino aprendizagem? Todas essas questões nos ajudam a perceber que o trabalho, na sala de aula com o livro didático, dependendo das relações construídas entre os sujeitos nesse espaço, é complexo, dinâmico e pode assumir nuances diversas. As práticas de leitura com os LDs eram instauradas predominantemente a partir das orientações das regentes que indicavam as páginas e os exercícios a serem realizados em sala de aula ou como tarefa de casa. Esse direcionamento pode ser percebido em enunciações como:

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

[...]

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

Esses trechos evidenciam relações de poder inerentes à própria constituição

do LD. Munakata (1999, p. 579), ao discutir sobre esse aspecto, explica que ler/usar

[...] livro didático implica assim pelo menos dois leitores permanentes: aluno e professor. É claro que outros livros também supõem uma diversidade muito grande de leitores, mas o que faz essa dupla de leitores peculiar no livro didático é que ela é, digamos, estrutural: se um aparecer sem o outro pode-se até mesmo dizer que o livro didático deixa de sê-lo. Esses leitores, além disso, mantêm entre si certa relação de poder: mesmo que o leitor final seja o aluno, não cabe a este escolher o livro.

Na perspectiva do microespaço escolar que pesquisamos, ou seja, nas relações estabelecidas no interior da sala de aula entre professora e alunos, fica visível nos enunciados que a regente assume a condução dos trabalhos indicando o momento que esse material deveria ser utilizado e ainda determinando que parte do livro deve ser trabalhada.

Também observamos outras marcas de direcionamento no uso do LD, como a presença de uma tabela fixada no interior da capa de cada exemplar. Essa tabela tinha por objetivo instruir as crianças e os familiares sobre o dia que a professora solicitava a tarefa de casa e as respectivas páginas em que as tarefas se encontravam. Nessa tabela, percebemos que o registro das páginas era sempre em ordem crescente o que evidenciou que as professoras seguiram a seqüência de unidades temáticas proposta no material. É interessante ressaltar, também, que nem todas as atividades foram desenvolvidas,

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

Chamou nossa atenção o fato de, nos momentos de leitura dos textos do LD, a organização da sala de aula pesquisada ser sempre em filas duplas e, apesar das interações coletivas mediadas pelas professoras, durante as orientações das atividades, o trabalho era individual, pois cada criança acompanhava a leitura com seu livro. Outra característica importante a ser considerada, e se a comparamos com as práticas de leitura possibilitadas na sala de aula com os livros de literatura, refere-se à questão das uniformidades de conteúdo a ser lido, pois todos os alunos acompanhavam individualmente o mesmo texto e no mesmo ritmo de leitura. A professora, ao solicitar que uma criança iniciasse a leitura, em voz alta, dos enunciados das atividades ou de partes dos textos apresentados no LD de Português, pedia que as demais crianças acompanhassem a leitura dos trechos, pois, caso fossem solicitados a continuar a leitura em voz alta, não teriam dificuldades para atender à solicitação.

Assim, as práticas de leitura envolvendo o LD assumiam marcas de

organização do espaço físico, de enquadramento dos corpos e de uma rotina de procedimentos de ensino aprendizagem voltada, especificamente, para a execução de tarefas propostas nesse material. O tipo de leitura mais explicitado, nos eventos observados, era a leitura oral, embora o LD adotado indicasse outras formas. Todas essas marcas evidenciavam certa regularidade e formalidade na configuração das práticas de leitura com esse suporte que podem ser compreendidas dentro do universo da cultura escolar.

Consideramos importante explicitar com mais detalhes as interações que ocorriam na sala de aula no momento do uso desse suporte de leitura. Para isso, tomaremos para análise formações discursivas que retratam aproximações e distanciamentos explicitados pelas regentes, em relação às propostas constantes no LD, em especial aquelas relacionadas com a leitura. Podemos perceber situações dessa natureza no evento desenvolvido a partir do texto 1 da unidade 3 do LD de Língua Portuguesa adotado na turma. Essa unidade tinha como temática *O melhor amigo do homem*, ou seja, o cão, e iniciava a exploração do tema pelo verbete. A autora do livro indicava aos professores a realização de leitura oral para os alunos, contudo a regente da turma investigada adotou procedimentos distintos.

Prof. 1: [...] vou pedir para o Jon ler no livro... o que é cão...

Jon: 'mamífero carnívoro quadrúpede... desde o tempo em que vivia em cavernas... o homem cria cães como animal doméstico... o cão guarda a casa... ajuda seu dono a caçar... e a

tomar conta dos rebanhos... os cães pertencem à mesma família da raposa e do lobo'... ((texto informativo do gênero verbete apresentado na página 92 do LD de português))
[...]

Prof. 1: então todo mundo fez o dever de casa... vou pedir pro Fábio ler a página 94... então ele vai ler a página 94... só pra gente conversar rapidinho... gente... (DC01R16 – 15-6-2005)

Esse trecho demonstra as adaptações dos procedimentos de leitura efetivadas pela professora no momento do uso do LD. Evidencia um distanciamento da proposta da autora ao suprimir a exploração do trabalho de interpretação oral previsto na página 93 que focalizava questões quanto às finalidades, funções e forma de organização interna do dicionário, além de elementos composicionais, como ilustração e editora. Ao solicitar que os alunos acompanhassem as atividades da página 94 indicadas como tarefa de casa, a professora também demonstrou especial atenção às atividades de natureza escrita. Dessa forma, percebemos que, entre as propostas de trabalho expressas nos LDs e a sua implementação em situações de ensino aprendizagem, existiu um espaço interdiscursivo que evidencia que as orientações contidas nos LDs não são reproduzidas linearmente.

Assim, delineadas as várias características das práticas de leitura com os LDs, percebemos diferenças significativas, principalmente no aspecto da diversidade, pois, com os livros de literatura infantil, essas práticas eram organizadas e sistematizadas de variadas formas e em tempos e espaços diferentes. Ocorria também a

interação das crianças, no momento das atividades de leitura, com profissionais que atuavam fora do contexto da sala de aula, o que possibilitava a troca de experiências por meio da leitura. Nesse sentido, o suporte LD restringiu todos esses movimentos, o que acreditamos decorrer da própria natureza do material, ou seja, objeto cultural direcionado para as finalidades didáticas do contexto escolar.

As práticas de leitura com os cadernos das crianças

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

Ele comunica, imprime e organiza a história coletiva e individual de um grupo no contexto educativo. Reflete modos de pensar, conteúdos privilegiados em situações de ensino, teorias da aprendizagem, valores e atitudes socialmente aceitos em determinado tempo e lugar. O caderno também pode ser percebido como um suporte de escrita em que inscrevemos processos de ensino aprendizagem sistematizados na escola. Nesses processos, diferentes vozes se manifestam, tais como: as vozes dos professores, dos alunos, das propostas pedagógicas das instituições

educativas e das formas avaliativas. Assim, por meio da escrita, organizada no suporte caderno, oferecemos ao público (pais, familiares, amigos, profissionais do contexto educativo), entre outros interessados em acompanhar o processo de ensino, elementos que configuram os procedimentos que acontecem no interior da sala de aula. Nessa perspectiva, o caderno também funciona como um instrumento de controle. Além desses diferentes aspectos, os registros ainda possibilitam o resgate da memória, em que podemos a qualquer tempo retomá-los para lembrar, recordar, rever e dialogar com outros escritos ou com outros interlocutores.

A partir dessas considerações sobre a importância do caderno nas práticas escolares e o significativo valor de seus registros para análise, apresentamos eventos da turma pesquisada que adotava esse suporte de escrita como base para as práticas de leitura. Mas, que registros eram privilegiados para a leitura? Qual o contexto de produção desses registros? Quem sistematizava esses momentos da aula? Quando e como ocorriam? Quais finalidades norteavam essas práticas de leitura?

A partir dessas questões, os eventos apresentados têm por objetivo situar as diversas interações entre os sujeitos da situação comunicativa no sentido de delinear as condições de produção da leitura e dar visibilidade ao envolvimento das crianças nessas situações de ensino aprendizagem. Para isso, selecionamos práticas de leitura a partir do caderno de atividades de casa, embora possamos identificar, nos registros de diário de campo,

eventos de leitura com cadernos de outras áreas do conhecimento. O evento que iremos apresentar refere-se à leitura de piadas na sala de aula, pesquisadas e registradas pelas crianças no caderno de atividades de casa. Essa tarefa foi organizada e orientada, pela Prof. 1, no dia 14/7/2005, e indicava dois procedimentos, conforme podemos perceber no enunciado: “1- Leia a piadinha do livro do Ziraldo” e “2 – Pesquise outra piada e copie no caderno”.

A Prof. 1 explicou para a turma que havia selecionado 25 piadas diferentes, do *Livro do Riso do Menino Maluquinho*, de Ziraldo. Ela xerocopiou e colou uma em cada caderno das crianças. Solicitou que fizessem a leitura em casa para os outros membros da família e que registrassem outra piada que conhecessem. No dia 15/7/2005, iniciou as atividades solicitando que os alunos apresentassem as piadas para a turma, por meio da leitura em voz alta realizada no palco da sala de aula. As crianças eram convidadas a fazer a leitura dos textos de acordo com a sequência dos lugares em que estavam sentadas, evidenciando, assim, certa ordem na organização do evento de leitura.

No momento das interações, os alunos demonstravam interesse em participar da atividade de leitura, talvez por ser uma experiência já vivenciada por eles em outros períodos do ano letivo, ou seja, tinham conhecimentos prévios a respeito das finalidades daquele gênero textual e a situação comunicativa, leitura no palco para os colegas e professora, era uma prática instituída no cotidiano de leitura na sala de aula. Instituída, porque a necessidade

da leitura, na turma pesquisada, parecia ser consenso entre os sujeitos (alunos e professora), uma atividade importante e necessária para o processo de alfabetização e, dessa forma, deveria ser praticada em diversos momentos.

[...]

Lui: tia... eu sou depois de Dav ((fazendo referência que, depois do último colega, ela iria ler outra piada e, por isso, já estava aguardando a vez de ser chamada))

[...]

Fab: tia... depois de Fel eu posso ler uma...

Prof. 1: depois a gente deixa... depois que todo mundo ler... aí quem quiser mais lê... aí pode... lê bem bonito lá... do jeitinho que leu em casa... por isso que a Prof. 1 pediu pra ler em casa... muitas vezes... pra mamãe...

[...] (DC01R26 – 15-7-2005)

Essas enunciações confirmam o envolvimento das crianças e podem também ser compreendidas, na situação apresentada, pelo caráter divertido dos textos. Outro aspecto que talvez poderia justificar o interesse da turma é o fato de os textos serem desconhecidos pelas crianças, pois cada aluno trazia piadas diferentes e queria contá-las para os colegas.

Jon: eu vou ler só um...

Prof. 1: mas lê a que a Prof. 1 colou no seu caderno... () bem altão... Jon...

Jon: 'o filho chega em casa... você sabe escrever no escuro? não... por quê? é porque eu queria que você assinasse o meu boletim da escola'...

Prof1: ((risos)) no mínimo tinha uma nota baixa... né... Jon? não vai ler a outra... não... só a que você fez?

Jon: ((balança a cabeça negativamente)) (DC01R26 – 15-7-2005)

Também podemos inferir, a partir desse extrato, que uma das razões de motivação das crianças para participar dessa atividade de leitura seria o espaço de decisão e escolha dos alunos. Esse aspecto possibilitava certa autonomia, pois poderiam apresentar a piada que eles consideravam mais engraçada, como fez Jon, ou seguir as orientações da regente como fizeram outros alunos. É interessante observar que muitas crianças, no momento da leitura, procuravam fazer entonação adequada com o objetivo de constituir sentidos ao texto.

Outros dados desse evento mostram que crianças que não conseguiam ler sozinhas recorriam ao auxílio da professora ou de algum outro colega. Dessa forma, por meio da interação com os outros sujeitos do contexto escolar e familiar, as crianças puderam participar de uma prática de leitura em que estavam em jogo diferentes capacidades, essenciais a esse gênero textual, dentre elas, a entonação e a fluência.

A reação dos colegas que ouviam as piadas era outro indicativo que o leitor tinha para perceber se havia estabelecido uma relação de comunicação efetiva com seus interlocutores por meio da leitura, pois a turma expressava risos, palmas e comentários, bem como a professora enunciava falas do tipo: "muito legal... essa é a piada do meu pai... ele conta direto essa piada", "((risos)) muito bom", "((risos)) essa é boa... essa eu conhecia", entre outros comentários que reforçavam a compreensão do sentido divertido do texto. As diversas interações que configuraram esse evento demonstraram que uma atividade

de linguagem do tipo apresentação de piadas implicou a mobilização de diversas capacidades por parte dos sujeitos, como:

[...] adaptar-se às características do contexto e do referente (capacidade de ação), mobilizar modelos discursivos (capacidades discursivas) e dominar operações psicolinguísticas e as unidades linguísticas (capacidades linguísticas-discursivas). (SCHNEUWLY; DOLZ, 2004, p. 74).

Outros eventos também indicaram práticas de leitura em que o caderno era utilizado como suporte de escrita de textos dos alunos, que eram tomados para leitura. Nesse sentido, é importante salientar que esses eventos situavam as crianças como sujeitos ativos do processo de aprendizagem em duas perspectivas: como produtores e leitores de textos. Nessas oportunidades, as crianças expressavam, por meio de suas produções, sentimentos, valores, expectativas, ansiedades, conhecimentos sobre a escrita e sobre a leitura entre outros aspectos pertinentes às suas vivências, embora as condições de produção não fossem bem delineadas, em sua maioria. Para exemplificar essas condições de produção dos textos, podemos recorrer a um evento em que a professora solicitou que os alunos produzissem um texto a partir de alguma ilustração que eles escolhessem.

Sobre essa estratégia didática de produção de textos a partir de ilustrações, bastante conhecida no contexto das práticas escolares, Geraldi (1997, p. 139) alerta que devemos colocar em suspeita dois aspectos: “[...] a) o próprio apelo ao recurso didático da gravura; b) a própria demanda

feita: uma história que se inventa a partir de uma gravura”. Para o autor, esses aspectos induzem o “conteúdo a dizer” e “as razões ou motivações para dizer”. Dessa forma, não favorecem que a atividade de produção de texto se torne um momento privilegiado em que o aluno tenha a possibilidade de revelar-se como sujeito, por meio da escrita, e que a leitura de seu texto constitua uma situação de interlocução efetiva com os outros sujeitos, com o intuito de produção de conhecimentos numa perspectiva dialógica.

Enfim, diferentes aspectos que compunham as práticas de leitura com o suporte caderno revelaram que a leitura em voz alta configurava uma prática que viabilizava o controle de execução da tarefa escrita, e não uma prática discursiva em que havia interesse em conhecer o que as crianças tinham a dizer. Essa modalidade de leitura, no contexto das práticas escolares, ainda carrega características antigas de suas origens históricas. Ferreira (2001, p. 27) explica que, inicialmente, se configurou a leitura em voz alta como um artifício para “[...] garantir o acesso de mais pessoas ao texto bíblico, segundo para que o leitor se mantivesse atento ao que lia e não produzisse significados silenciosos, inacessíveis aos outros [...]”. Chartier (1998, p. 143) também vai relacionar práticas de leitura em voz alta em diferentes espaços, até situá-la no contexto educativo.

A leitura em voz alta alimentava o encontro com o outro, sobre a base da familiaridade, do conhecimento recíproco, ou do encontro casual, para passar o tempo. No século XIX, a leitura em voz

alta voltou-se para certos espaços. De início, o ensino e a pedagogia: fazendo os alunos ler em voz alta, procurava-se paradoxalmente controlar sua capacidade de ler em silêncio, que era a própria finalidade da aprendizagem escolar. Lia-se ainda em voz alta nos lugares institucionais como a igreja, a universidade, o tribunal. Durante todo um período do século XIX (ao menos na primeira metade), a leitura em voz alta foi também vivida como uma forma de mobilização cultural e política dos novos meios citadinos e do mundo artesanal e depois operário. Em seguida, esvaziaram-se numerosas formas de lazer, de sociabilidade, de encontros que eram sustentados pela leitura em voz alta. Chega-se à situação contemporânea em que a leitura em voz alta é finalmente reduzida à relação adulto-criança e aos lugares institucionais.

Esses aspectos históricos nos auxiliam na compreensão de algumas enunciações e procedimentos presentes na sistematização dos eventos, pois observamos que a leitura em voz alta ainda tem espaço nas práticas escolares como um mecanismo regulador. Os movimentos, gestos, enunciações e organização do espaço que compunham as práticas de leitura com os cadernos das crianças revelaram aspectos que se aproximam das práticas de leitura com o LD que descrevemos anteriormente. Em relação aos livros de literatura infantil, a aproximação que podemos fazer refere-se à diversidade de conteúdo dos textos, além das marcas discursivas de organização. Muitas crianças iniciavam seus textos com “Era uma vez” dentre outras referências que

identificamos com os textos do universo da literatura infantil.

Considerações finais

Os três suportes de leitura mais recorrentes nas práticas observadas no contexto da pesquisa demonstram que o trabalho com a leitura desenvolvido por essa unidade de ensino era variado e assumia diferentes perspectivas. Os educadores privilegiavam o uso de textos e reconheciam a importância de disponibilizar tempo e espaço adequado para a interação dos alunos com os materiais de leitura. Os profissionais também se preocupavam em organizar atividades de ensino aprendizagem em que o foco era a leitura. Consideramos que esses aspectos têm repercussões positivas na formação de sujeitos leitores.

Reafirmar as repercussões positivas do trabalho com diversos suportes e diferentes gêneros discursivos na alfabetização é essencial em um momento em que identificamos propostas para a alfabetização infantil que apontam para a necessidade de as crianças apenas manusearem livros para aprender a ler no período da alfabetização (cartilhas). É uma pena que essas propostas desconsiderem que muitas crianças só tem acesso a livros na escola. Além disso, desconsiderem importantes pesquisas realizadas no Brasil sobre a leitura e alfabetização e, também, os resultados positivos obtidos pelos professores que incorporaram o trabalho com a leitura de diferentes gêneros discursivos, em diferentes suportes.

Referências

- BAKHTIN, M. *Estética da criação verbal*. 4.ed. São Paulo: Martins Fontes, 2003.
- _____. *Marxismo e filosofia da linguagem*. 11.ed. São Paulo: Hucitec, 2004.
- CHARTIER, R. *A aventura do livro: do leitor ao navegador*. São Paulo: Fundação Editora da UNESP, 1998.
- FÁVERO, L. L.; ANDRADE, M. L. da C. V. de O.; AQUINO, Z. G. O. *Oralidade e escrita: perspectiva para o ensino de língua materna*. 4.ed. São Paulo: Cortez, 2003.
- FERREIRA, L. S. *Produção de leitura na escola: a interpretação do texto literário nas séries iniciais*. Ijuí, RS: Ed. Unijuí, 2001.
- GERALDI, J. W. Leitura: uma oferta de contrapalavras. *Educar em revista*, Curitiba n. 20, p. 77-85, 2002.
- _____. *Portos de passagem*. 4.ed. São Paulo: Martins Fontes, 1997.
- HÉRBRARD, J. Por uma bibliografia material das escritas ordinárias: o espaço gráfico do caderno escolar (França – Séculos XIX e XX). *Revista Brasileira de História da Educação*, Campinas, n. 1, p. 115-42, jan./jun. 2001.
- MARCUSCHI, L. A. *A questão do suporte dos gêneros textuais*. UFPE/CNPq, 2003. Disponível em: <<http://bbs.metalink.com.br/~lcoscarelli>>. Acesso em: 1 maio 2006.
- MARTINS, A.; VERSIANE, Z. Leituras literárias: discursos transitivos. In: PAIVA, A. et al. (Org.). *Leituras literárias: discursos transitivos*. Belo Horizonte: Autêntica, 2005. p. 7-27.
- MUNAKATA, K. Livro didático: produção e leituras. In: ABREU, M. (Org.). *Leitura, história e história da leitura*. Campinas, SP: Mercado das Letras, 1999. p. 577-94.
- ORLANDI, E. P. *Discurso e leitura*. 3.ed. Campinas, SP: Cortez, 1996.
- PAIVA, A.; MACIEL, F. Discurso da paixão: a leitura literária no processo de formação do professor das séries iniciais. In: PAIVA, A. et al. *Leituras literárias: discursos transitivos*. Belo Horizonte: Autêntica, 2005. p. 111-26.
- SCHNEUWLY, B. Palavra e ficcionalização: um caminho para o ensino da linguagem oral. In: SCHNEUWLY, B.; DOLZ, J. *Gêneros orais e escritos na escola*. Campinas, SP: Mercado das Letras, 2004. p. 129-48.
- SCHNEUWLY, B.; DOLZ, J. Os gêneros escolares: das práticas de linguagem aos objetos de ensino. In: SCHNEUWLY, B.; DOLZ, J. *Gêneros orais e escritos na escola*. Campinas, SP: Mercado das Letras, 2004. p. 71-91.

Recebido em março de 2011.

Aprovado para publicação em maio de 2011.