



UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA – UnB
FACULDADE DE EDUCAÇÃO – FE

JULIANE PEREIRA DE SALES

**PRÁTICAS DE LEITURA E MEDIAÇÃO PEDAGÓGICA COMO
FATORES FUNDAMENTAIS PARA O DESENVOLVIMENTO DA
COMPREENSÃO LEITORA NA ALFABETIZAÇÃO**

BRASÍLIA – DF

2013

JULIANE PEREIRA DE SALES

**PRÁTICAS DE LEITURA E MEDIAÇÃO PEDAGÓGICA COMO
FATORES FUNDAMENTAIS PARA O DESENVOLVIMENTO DA
COMPREENSÃO LEITORA NA ALFABETIZAÇÃO**

Trabalho Final de Curso apresentado à Banca Examinadora da Faculdade de Educação da Universidade de Brasília, sob a orientação da professora Doutora Paula Maria Cobucci Ribeiro Dias, como Requisito parcial para a obtenção do título de Licenciado em Pedagogia.

Orientadora: Professora Dr^a Paula Maria Cobucci Ribeiro Dias

BRASÍLIA – DF

2013

Sales, Juliane Pereira.

Práticas de leitura e mediação pedagógica como fatores fundamentais para o desenvolvimento da compreensão leitora na alfabetização/
Juliane Pereira de Sales– Brasília, 2013.

Monografia – Universidade de Brasília, Faculdade de Educação, 2013.
Orientadora: Doutora Paula Maria Cobucci Ribeiro Dias

1. Leitura 2. Mediação pedagógica 3. Compreensão leitora.

JULIANE PEREIRA DE SALES

**PRÁTICAS DE LEITURA E MEDIAÇÃO PEDAGÓGICA COMO
FATORES FUNDAMENTAIS PARA O DESENVOLVIMENTO DA
COMPREENSÃO LEITORA NA ALFABETIZAÇÃO**

Trabalho Final de Curso apresentado à Banca Examinadora da Faculdade de Educação da Universidade de Brasília, sob a orientação da professora Doutora Paula Maria Cobucci Ribeiro Dias, como Requisito parcial para a obtenção do título de Licenciado em Pedagogia.

Comissão Examinadora

Prof^ª Dr^ª Paula Maria Cobucci Ribeiro Dias
Orientadora

Prof^ª Dr^ª Maria Alexandra Militão Rodrigues
Examinadora

Prof^ª Dr^ª Miliane Nogueira Magalhães Benício
Examinadora

Prof^ª Dr^ª Vera Aparecida de Lucas Freitas
Suplente

Dedico à minha mãe, minha irmã, ao meu noivo e às minhas amigas que acompanharam toda a minha trajetória na Universidade de Brasília, estando presentes oferecendo apoio, conforto, alegrias e aprendizagens.

AGRADECIMENTOS

Agradeço primeiramente a Deus, por ter me proporcionado realizar o sonho de ingressar em uma universidade pública, algo que em alguns momentos pareceu distante da minha realidade.

Agradeço a minha família, mãe e irmã, por estarem sempre ao meu lado. Em especial a minha mãe, por ter me proporcionado uma boa educação e formação moral.

Agradeço ao meu noivo, por ser o meu melhor amigo e companheiro, me acalmando nos momentos difíceis, compartilhando conquistas e me fazendo feliz.

Agradeço aos meus avós, meus velinhos lindos que amo tanto.

Agradeço às minhas amigas de graduação, em especial, a Pâmela Rafaela, Elaine Lima e Suelene Nunes, que estiveram sempre ao meu lado, me apoiando e incentivando diante dos desafios encontrados durante a vida como universitária.

Agradeço a todos os professores da Faculdade de Educação que contribuíram para a minha formação profissional e pessoal. Principalmente à minha professora orientadora Paula Cobucci, por acreditar no meu potencial.

Agradeço à escola onde realizei essa pesquisa e as professoras que ali trabalham, por terem me recebido muito bem durante o estágio.

“Tudo começa quando a criança fica fascinada com as coisas maravilhosas que moram dentro do livro. Não são as letras, as sílabas e as palavras que fascinam. É a estória. A aprendizagem da leitura começa antes da aprendizagem das letras: quando alguém lê e a criança escuta com prazer.”

(Rubem Alves)

RESUMO

O presente trabalho apresenta as contribuições de se promover em sala momentos de leitura e o papel da mediação pedagógica para o desenvolvimento da compreensão leitora durante o período de alfabetização. Nesse sentido, foi utilizado como referencial teórico para se tratar da importância dos gêneros textuais para o ensino da leitura, um dos principais autores brasileiros sobre o tema, Marcuschi (2008). Também tomou-se como referência os descritores de leitura da Provinha Brasil, levando em consideração a relação entre a prática escolar e os descritores desta avaliação. Além disso, busca apresentar conceitos como compreensão e mediação pedagógica para assim subsidiar a reflexão a respeito de estratégias de leitura utilizadas pelo professor durante a mediação da leitura. Diante disso, em vista a alcançar o objetivo proposto, analisar como são desenvolvidas atividades de leitura e qual o papel do professor como mediador da leitura para o desenvolvimento da compreensão leitora, foi realizada uma pesquisa de abordagem qualitativa de cunho etnográfico em uma escola pública do Distrito Federal, nas turmas de 1º e 2º anos do Ensino Fundamental. Foram realizadas observações e também foram lecionadas aulas pela pesquisadora. Além disso, também foram utilizados como instrumentos de pesquisa: diário de bordo, questionário e análise documental dos exercícios produzidos pelas crianças. A partir dos resultados obtidos, foi possível concluir que o ensino da leitura e compreensão pautado em gêneros textuais, juntamente com a mediação do professor durante estas práticas viabiliza a alunos em processo de alfabetização ir se constituindo como leitores competentes.

Palavras-chaves: Leitura. Mediação Pedagógica. Compreensão Leitora.

ABSTRACT

This paper presents the contributions to promote reading in class moments and the role of pedagogical intervention for the development of reading comprehension during literacy. Thus, it was used as a theoretical framework to talk about the importance of textual genres for teaching reading, main Brazilian author on the subject, Marcuschi (2008). Also taken as reference reading descriptors Provinha Brasil, taking into account the relationship between school practice and the descriptors of this exam. It also introduces concepts of reading comprehension and pedagogical mediation so contribute to the reflection on the reading strategies used by the teacher during reading mediation. Therefore, to analyze how reading activities are developed and to analyze the role of the teacher as facilitator or reading comprehension, a qualitative ethnographic approach was conducted in a public school of Distrito Federal, in classes 1^o and 2^o years of elementary school. Observations were made and lessons were also taught by the researcher. Furthermore, were also used as research tools: logbook, questionnaire and document analysis of exercises produced by children. From the results obtained, it was concluded that the teaching of reading and understanding guided by textual genres, along with the mediation of the teacher during these practices enables the students in the literacy process will be constituted like competent readers.

Keywords: Reading. Pedagogical Mediation. Reading Comprehension.

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

FIGURA 1: Capa do livro <i>A cama que não lava o pé</i>	60
FIGURA 2: Capa do livro <i>Lilás</i>	63
FIGURA 3: Capa do livro <i>Balas, bombons, caramelos</i>	67
FIGURA 4: Exemplos de desenhos das crianças sobre o texto lido.	75
FIGURA 5: Fábula do Coelho com catapora.	81
FIGURA 6: Cartaz produzido pelas crianças sobre catapora	85
FIGURA 7: A história de Mariazinha	86
FIGURA 8: Exemplos de desenhos sobre como ficou o rosto de Mariazinha	88
FIGURA 9: Histórias montadas pelas crianças	90
FIGURA 10: Desenhos das crianças sobre a história produzida.	95
FIGURA 11: Ah, se eu te pego!	96
FIGURA 12: Exemplos de desenhos produzidos pelas crianças.	98

SUMÁRIO

PARTE I: Memorial educativo	12
PARTE II: Monografia	18
INTRODUÇÃO	18
Capítulo 1. O trabalho com gêneros textuais na alfabetização	22
1.1 O que são gêneros textuais?	22
1.2 Distinção entre tipo textual e gênero textual	25
1.3 Gêneros textuais e ensino: um caminho para o letramento	26
1.3.1 Gêneros textuais na alfabetização: a perspectiva do PNAIC	28
Capítulo 2. Leitura e os descritores da Provinha Brasil	31
2.1 Diretrizes e documentos norteadores	31
2.2 Os descritores da Provinha Brasil	33
Capítulo 3. Leitura e mediação pedagógica na alfabetização: os primeiros passos para o desenvolvimento da compreensão leitora das crianças	36
3.1 Mediação pedagógica: retomando conceitos	37
3.2 Estratégias de mediação da leitura e compreensão leitora.	38
3.2.1 O que é compreender?	38
3.2.2 A mediação da leitura na alfabetização	39
3.2.2.1 Antes da leitura	40
3.2.2.2 O momento da leitura	42
3.2.2.3 Após a Leitura	46
Capítulo 4. Contextualização da pesquisa	48
4.1 A escola	48
4.1.1 Estrutura Física	48
4.1.2 Organização administrativa pedagógica	48
4.1.3 O espaço escolar como ambiente alfabetizador e letrador	50
4.2 1º ano vespertino	52
4.2.1 A sala de aula	52
4.2.2 A turma	53
4.2.3 Rotina e professora	54
4.3 2º ano vespertino	55
4.3.1 A sala de aula	55

4.3.2 A turma	56
4.3.3 Rotina e professora	56
4.4 Metodologia de pesquisa e instrumentos utilizados	57
Capítulo 5. Análise e Discussão dos dados	60
5.1 Textos literários	60
5.2 Textos do patrimônio oral, poemas e letras de música	70
5.3 Texto com a finalidade de construir e fazer circular entre as pessoas conhecimentos escolar/científico.	81
5.4 Textos não verbais	86
5.5 Relações entre as práticas de leitura e os descritores da Provinha Brasil.	99
Considerações Finais	101
PARTE III: Perspectivas Profissionais	105
REFERÊNCIAS	106
APÊNDICES	109
ANEXOS	117

PARTE I

MEMORIAL EDUCATIVO

Não vejo como começar a minha história com a escrita e a leitura sem citar um acontecimento que antecede a minha entrada na escola regular. Na verdade aos 4 anos, acredito eu, enquanto ainda morava na cidade de Parnaíba localizada no estado do Piauí. Eu frequentei uma creche, contudo não recorro de absolutamente nada deste período, apenas das duas refeições que eram oferecidas.

Não sei ao certo quanto tempo frequentei esta creche. Apenas sei que, aos 5 anos de idade, meus pais se separaram e, então, eu fui morar com a minha avó materna, no interior do município de Luís Correia, enquanto que minha mãe veio para o entorno do Distrito Federal. Foi durante esse período de convívio com os meus avós que identifico a minha primeira prática de letramento à qual me referi no início deste texto. Lembro que um dia peguei um pedacinho de papel e escrevi (rabisquei) várias coisas e entreguei a minha avó alegando que isto era uma carta de uma mulher para o meu avô. Bem, ao lembrar isso, penso como eu era maliciosa. Todos, ao verem a minha pequena cartinha, riram da situação. Claro, como não rir de algo assim. É à qual me referi em um trabalho da disciplina Processos de Alfabetização sobre a escrita, descrevendo esse meu ato da seguinte forma:

“Lembro-me da minha primeira carta.

Foi destinada ao meu avô.

Nela escrevi bolinhas como se falassem de amor.

Claro que tive que decifrar o que significava.

Logo que ele não sabia o que representava

Que intrigante, o mesmo ocorreu no passado.

Quando os nossos antepassados utilizaram de desenhos que aceitavam vários significados.”

Não haveria como decifrar a minha carta, mesmo que fossem letras, pois os meus avós são analfabetos. Olhando para essa história, me pergunto como eu tinha ideia de escrita e de sua função, se naquele momento não tinha contado com muitos meios escritos. Assistir televisão era um luxo que eu dispensava para brincar com o resto da criançada.

Nesta época eu não estudava, pois a escola da localidade aceitava apenas crianças a partir dos sete anos de idade. Dessa forma, eu ingressei na escola apenas no ano seguinte, quando vim para o entorno do Distrito Federal ficar junto a minha mãe e a nova

família que ela me arrumara, uma irmã e um padrasto. No ano de 1998, ingressei na antiga alfabetização ou prezinho como era denominado no CAIC (Centro de Atenção Integral à Criança) da cidade de Santo Antônio do Descoberto – GO. Deste momento da minha história não me recordo de nada referente às aulas assistidas, mas apenas da estrutura física da escola.

No ano seguinte, nós nos mudamos para outra localidade do estado de Goiás, onde cursei a primeira série do Ensino Fundamental. Para a mesma disciplina do curso de pedagogia citada anteriormente, produzi uma carta para a minha professora da 1ª série, na qual revelelo:

“Lembro-me pouco da sua didática, acho que não passei mais do que um ano na escola. O que me lembro era da minha insegurança em ler e escrever. Não sei qual dos dois aprendi primeiro, ou se foram juntos. O que recordo são de atividades de cobrir letras. Não recordo de atividades que envolvessem buscas e tentativas. Infelizmente não recordo como foi o meu processo de aquisição desse bem cultural: a escrita. Contudo, me pergunto se me foi permitido construir alguma concepção acerca dela. Será que a senhora tratava os meus “erros” como construtivos ou não? Será que foi nessa época que me refugiei no silêncio por medo de errar? Sei que este silêncio esteve presente praticamente em toda a minha vida escolar. Lembro-me de que nas séries seguintes, no momento da leitura em voz alta eu sofria horrores (o terror do tomar a leitura). E, na hora de escrever uma redação, então, ficava sofrendo com medo de erros ortográficos e com medo de me expressar. Não era acostumada a escrever. Na verdade, vejo que por muito tempo estive acostumada a copiar”.

O que recordo acima perpassou a minha vida escolar por muito tempo. Lembro-me do dia em que a professora da segunda série, num momento de tomar a leitura constrangeu praticamente toda a classe que ainda tinha dificuldade de leitura. Nesta época eu estudava e morava na quadra 416 sul de Brasília. Durante os três anos permaneci na mesma escola, de onde tenho muitas recordações boas. A respeito da leitura e da escrita, também me recordo pouco. Apenas lembro da ida à biblioteca para pegar livros, o que não acontecia com muita frequência como hoje.

O segundo ciclo do Ensino Fundamental eu cursei no Centro de Ensino 214 Sul, onde permaneci por dois anos. Posteriormente fui transferida para o Centro de Ensino da 113 Sul, onde cursei a 7ª série/ 8º ano e 8ª série/ 9º ano. Durante este período, o meu contato com a leitura foi sendo reduzido. Lembro-me apenas de dois livros, que tenho até hoje, lidos no 7ª série/ 8º ano cujo nome é *O diário de Lúcia Helena* e *Dom Casmurro* no ano posterior. Alguns anos depois, eu os reli, acredito que já estava no ensino médio. A leitura destes livros foi recomendada pela a professora e com certeza foi cobrada em alguma avaliação.

No entanto, também durante este período do ensino fundamental, eu li o livro *A Droga do Amor*, de Pedro Bandeira. Esta foi realizada por conta própria, quando ganhei o livro de um morador do prédio onde morava. Durante o período em que morei neste prédio, muitos moradores davam livros para a minha família.

No ensino médio, eu li alguns livros, contudo a maioria foram aqueles necessários para o PAS (Programa de Avaliação Seriada). Dessa forma, eu li livros como: *Manifesto do Partido Comunista* (Marx e Engels), *Crepúsculo dos Ídolos* (Friedrich Nietzsche), *Incidente em Antares* (Erico Verissimo), *Saber Cuidar* (Leonardo Boff), *Dias e Dias* (Ana Miranda) e novamente *Dom Casmurro* (Machado de Assis). Destes, lembro que as leituras mais agradáveis foram *Incidente em Antares*, *Dias e Dias* e *Dom Casmurro*. Além destes também li outro que não recordo o título.

No 2º ano do Ensino Médio, descobri uma habilidade que eu acreditava não ter, logo que nunca tinha sido o meu forte. Participei de um concurso de redação promovido pelo Exército, cujo tema era Missão Cruz. Para minha surpresa, fiquei em primeiro lugar, sendo premiada com um notebook que tenho até hoje.

No final do 3º ano do Ensino Médio, eu comecei um estágio no Ministério Público do DF e Territórios. Foi de extrema importância para minha formação como pessoa, principalmente, porque vejo que essa experiência me fez ficar menos tímida. Na verdade, vejo que este foi o ponta pé inicial para que me tornasse mais independente no sentido de resolver problemas e ir atrás daquilo que se deseja.

Bem, chega então a entrada à universidade, porém, antes de tudo, vale ressaltar como ocorreu a escolha do curso. Eu tinha duas opções: pedagogia e administração. Durante esse momento eu fazia um curso técnico em contabilidade, do qual eu gostei muito e até pensei em continuar nesta área. A opção por administração decorria da vontade do meu padrasto. Já pedagogia era algo que realmente eu tinha vontade de cursar.

Eu passei para o curso de pedagogia pelo PAS. Para a minha família, era como se fosse uma obrigação e novidade, porque ninguém da família teve acesso ao ensino superior. Para mim foi uma realização. Atendia a um desejo de infância, onde prevaleceu as lembranças da brincadeira de escolinha com as minhas amigas.

No primeiro semestre me senti perdida assim como qualquer calouro. Porém, também foi nesse momento que eu comecei a desconstruir visões estereotipadas da profissão. As disciplinas eram boas, contudo não tão atrativas como eu imaginava. Na verdade lidar com decepções durante o curso foi comum, pois nós sempre criamos expectativas aos novos caminhos que trilharemos, não seria diferente com as disciplinas do curso.

De início tive aula com uma professora vista pelos estudantes como muito exigente e arrogante. Confesso que fiquei apreensiva quando soube de sua fama. Contudo, isso fez com que eu me dedicasse mais à disciplina. Sendo assim, obtive um resultado positivo e vejo que, com esta professora, aprendi muito, principalmente no que se refere à história da educação brasileira. Caloura e de certa forma ingênua, só ficava sabendo do “currículo” dos professores após a matrícula nas disciplinas. Entretanto, em nenhum momento isso me fez desistir ou trancar alguma disciplina.

No segundo semestre, a partir de algumas experiências vivenciadas em uma disciplina, os grupos formados começaram a se fortalecer. Assim, os grupos foram sendo formados a partir de critérios afetivos ou meramente de interesses estudantis.

Também foi nesse período que a minha família passou por um momento turbulento: a separação da minha mãe do meu padrasto. Com isso, cresceu a pressão para que eu começasse a trabalhar, pois minha mãe não teria condição de suprir as minhas necessidades, principalmente no que diz respeito aos gastos durante o curso na UnB. Sendo assim, fiquei sempre alerta, procurando estágios. Porém, nem sempre a oferta de disciplinas da Faculdade de Educação contribuía para isso, porque havia disciplinas que só tinham oferta à tarde.

O terceiro semestre, para mim, foi o mais produtivo e atraente. Disciplinas como Ensino e Aprendizagem da Língua Materna, Projeto 3 – Alfabetização e Linguagem e Ensino de Ciência e Tecnologia I, bem como a competência e o comprometimento das respectivas professoras Vera Freitas e Maria Helena Carneiro para com a formação do pedagogo despertaram em mim a professora que até então estava adormecida desde a época de brincadeira de escolinha. A produção de um livro paradidático de ciências, o planejamento de aulas de língua materna e o acompanhamento de uma criança em fase de alfabetização foram de extrema importância para a minha formação. Não foi à toa que fui monitora dessas professoras nos semestres seguintes.

No quarto semestre, me decepcionei com algumas disciplinas. No entanto, me encantei com Educação Matemática, que me deixou ainda mais em dúvida com relação à área com a qual eu queria trabalhar durante a minha vida acadêmica. Afinal, desde então já tinha vontade de ingressar num mestrado e posteriormente no doutorado, mesmo que isso não ocorra logo em seguida à finalização da graduação.

A necessidade de uma renda ainda me afligia, entretanto consegui participar do Programa Bolsa Permanência da Universidade de Brasília. Assim, comecei a trabalhar no Programa Infante Juvenil (PIJ). O Programa Infante Juvenil é um programa alternativo que

atende a crianças de 2 a 10 anos de idade. A estas crianças são proporcionadas atividades complementares como inglês, informática, educação física, natação, capoeira e arte. Além disso, o Programa busca ensinar valores às crianças.

Quando entrei nesse Projeto, pensei que nunca daria conta de atuar como professora na educação infantil. Fiquei muito assustada, não com as crianças, mas com a minha falta de habilidade para lidar com crianças entre 2 e 4 anos. Como bolsista, trabalhei no cargo de auxiliar de professor. Dessa forma, acompanhei e desenvolvi atividades com as crianças; ministrei aulas; orientei quanto a higiene e alimentação; participei das atividades externas, como os passeios; auxiliei as crianças na realização de suas tarefas escolares.

Desde que entrei no programa trabalho, em uma turma com crianças de 3 e 4 anos. Valiosa experiência que me fez refletir várias vezes sobre a minha escolha profissional. De certo tenho que me apeguei às crianças e que esse foi o momento de maior aprendizagem prática que tive. Atualmente, trabalho com uma professora recém-formada na UnB, com quem venho aprendendo muito.

Mesmo tendo maior contato com crianças pequenas de 3 e 4 anos, o meu desejo continua voltado para os anos iniciais do Ensino Fundamental, principalmente para a alfabetização. A disciplina Processos de Alfabetização juntamente com Ensino e Aprendizagem de Língua Materna e Projeto 3 foram as responsáveis por isso. Diante disso, no quinto semestre, busquei cursar um Projeto 4 que contemplasse esse meu desejo. Todavia apenas cursei o Projeto 4 no 7º semestre.

Em pleno sexto semestre, a dúvida rodeou os meus pensamentos novamente, isso em decorrência da disciplina Formas de Expressão da criança de 0 a 6 anos e da influência da professora Maria Fernanda Cavaton. Pensar sobre o desenho infantil foi o que mais me interessou.

Neste mesmo semestre, matriculei-me na disciplina Educação do Campo, cuja expectativa depositada foi enorme, assim como a frustração. A disciplina foi interessante, porém eu, como piauiense de raízes bem roceiras, buscava contemplar nesta disciplina o como trabalhar com crianças de escolas rurais, que na maioria das vezes, não têm os mesmos suportes materiais e culturais proporcionados por uma escola urbana. No entanto, o foco da professora era a educação de jovens e adultos do campo, o que também é importante.

No sétimo semestre, consegui encontrar um Projeto 4 que me completava. Assim, encontrei a professora Paula Cobucci que me fez acreditar que sou competente e capaz. A fase 1 foi ótima, pois fiz estágio na escola onde estudei, com uma professora disposta a ajudar uma educadora principiante.

Então, o oitavo semestre e uma decisão difícil: concluir ou não o curso de graduação em pedagogia? Bem, avaliando a minha vida, principalmente o que concerne à vida pessoal, decidi formar no 2º semestre de 2013, cursando ao mesmo tempo o Projeto 4 fase 2 e o Projeto 5. Só consegui chegar a essa decisão após uma autorreflexão sobre mim e, graças ao apoio da professora Paula, das minhas amigas e da minha família. Assim, confiei em mim e arregacei as mangas.

Para você leitor que está curioso para saber por que escolhi escrever sobre leitura digo-lhe que o tema desse trabalho foi uma das minhas fraquezas durante a minha vida escolar. Acredito que o não gostar de ler decorreu da falta de incentivo e de práticas escolares voltadas para isso. Por muito tempo não fui uma leitora assídua, na verdade, confesso que ainda estou em pleno desenvolvimento da minha compreensão leitora. Por isso, resolvi falar desse assunto, pois quero, no futuro, proporcionar aos meus alunos práticas que viabilizem o desenvolvimento de habilidades leitoras. Um professor leitor é essencial para a formação de leitores.

Não poderia finalizar o meu memorial sem citar o nome das minhas amigas Elaine Lima, Pâmela Alencar, Suelene Nunes, Vívica Lira, entre outras, que foram tão importantes e presentes durante a minha vida universitária. Foram tantos trabalhos em grupo, risadas, brincadeiras. Pâmela, conheço desde a 2ª série do Ensino fundamental, amiga de longa data; Elaine, a melhor conselheira que tive, ombro amigo; Suelene, a engraçada e sorridente; e Vívica, a preocupada com todo mundo. Futuras educadoras, assim como meu, responsáveis pela formação da nova geração.

PARTE II MONOGRAFIA

INTRODUÇÃO

A alfabetização é um momento de descobertas e construções. Durante esse processo, o sujeito está aprendendo a ler e a escrever, contudo não no sentido do treinamento dessas atividades, mas sim sob a égide da concepção do alfabetizar letrando, em que se busca que a criança aprenda a conhecer os sons e as letras que os representam e, ao mesmo tempo, se aproprie de habilidades de leitura e escrita essenciais para a formação cidadã do indivíduo.

Para tanto, é necessário que o ambiente escolar proporcione experiências de leitura e escrita para além da decodificação e codificação. O aprender a gostar da leitura é algo que deve ser presente no planejamento da escola. Contudo, a forma como o gosto pela leitura deve ser construído não deve ser imposta. Deve ser processual, sensibilizando nas crianças os sentidos da leitura para a vida, o que pode ser trabalhado por meio da utilização de textos presentes na realidade do dia a dia e não aqueles cartilhados, cuja única função era treinar a identificação de fonemas e grafemas.

Por muito tempo no Brasil, a maioria da população era analfabeta. Com a universalização do acesso à escola e com as políticas públicas voltadas para a educação, este panorama vem mudando. No entanto, mesmo tendo diminuído o percentual de analfabetos e aumentado o acesso à escola, é presente uma nova problemática denominada de analfabetismo funcional que, na verdade, aponta a deficiência do ensino brasileiro.

De acordo com os resultados do Indicador de Alfabetismo Funcional ¹(Inaf) de 2011/2012, apenas 26% da população encontra-se na categoria de alfabetizados plenamente, ou seja, atingiram o nível de habilidades de leitura e escrita plenas. Dessa forma, no que se refere à leitura, são pessoas capazes de interpretar e compreender diversos textos, comparando e analisando informações, realizando inferências e redigindo pequenos resumos, o nível esperado para uma pessoa que conclui a educação básica. A maioria da população encontra-se no nível básico, ou seja, no que se refere à leitura, são capazes de ler e compreender textos médios, localizar informações explícitas e realizar algumas inferências.

Se olharmos para os outros níveis, analfabeto e rudimentar, percebe-se que, da primeira edição da pesquisa até a atual, houve um decréscimo de 6% de brasileiros no nível analfabeto e de 5% no nível rudimentar, o que representa um bom resultado para um país que

¹ O Inaf foi criado em 2001 pelo Instituto Paulo Montenegro e tem como objetivo oferecer informações sobre as habilidades e práticas de leitura, escrita e matemática dos brasileiros entre 15 e 64 anos de idade, assim buscando evidenciar dados que estimulem o debate público e a formulação de políticas públicas na área de educação e cultura. Esse levantamento é realizado pelo Instituto Paulo Montenegro e a ONG Ação Educativa.

por muito tempo teve a maioria de sua população analfabeta. Todavia, vale ressaltar que esses números ainda são preocupantes, visto que essas pessoas não atingiram as habilidades elementares para a inserção plena na sociedade letrada em que vivemos. Além disso, demonstra que o acesso à escola não é necessariamente equivalente a uma educação de qualidade e que nem todos os brasileiros têm contato suficiente com materiais e eventos culturais letrados.

A análise dos níveis de alfabetismo por escolaridade aponta que há pessoas no nível rudimentar até mesmo no Ensino Superior. No entanto, o dado mais preocupante é o fato de 25% da população com Ensino Fundamental II ainda se encontrarem no nível rudimentar, sendo assim, têm habilidades simples de leitura, como localizar uma informação explícita em textos curtos e conhecidos. Quando se observam os dados do Ensino Fundamental I, cerca de 65% dos alunos são considerados alfabetizados funcionalmente, sendo que 21% destes encontram-se no nível analfabeto, ou seja, não realizam nem mesmo tarefas simples que envolvam leitura e escrita.

Diante disso, devemos pensar: será que não se está sendo trabalhada leitura na escola? Ou será que o trabalho realizado pela escola está sendo insuficiente para a formação de leitores competentes demandados pela sociedade contemporânea? Que práticas não estão sendo realizadas? Como está sendo desenvolvido o ensino da leitura e compreensão nos anos iniciais do ensino fundamental, primeiro momento de aproximação com a leitura de muitos brasileiros?

Diante disso, percebe-se que os problemas decorridos da alfabetização inicial acarretam dificuldades que perpassam pelos anos posteriores, causados principalmente pelo pouco contato com a leitura e pela pouca ênfase dada às práticas de compreensão de textos nos anos iniciais de escolarização, principalmente no que se refere à mediação da leitura. A compreensão leitora não ocorre apenas com a decodificação, mas sim decorre de práticas e contato com a leitura, e com a mediação do professor, como ponto crucial para a formação do bom leitor.

O professor, assumindo esse papel, deve desenvolver estratégias e situações didáticas que possibilitem aos alunos o contato com culturas de letramento, com a utilização dos mais diversos textos, como imagens, textos escritos e orais, gráficos etc. Para a leitura destes, são necessárias habilidades de leituras específicas, que devem ser desenvolvidas pela escola, pois estas são imprescindíveis para a inserção do indivíduo em diversas práticas sociais. Diante do papel do professor e do ambiente escolar enquanto elementos fundamentais na formação da compreensão leitora, busca-se, neste trabalho, responder em que medida estão

sendo desenvolvidas as práticas de leitura e a mediação pedagógica nos anos de alfabetização para a formação do leitor.

Perante isso, o presente trabalho tem como objetivo geral analisar como são desenvolvidas atividades de leitura e qual o papel do professor como mediador da leitura para o desenvolvimento da compreensão leitora. Tendo vista a alcançar esse objetivo geral, foram postulados os seguintes objetivos específicos:

1. Analisar a prática pedagógica da professora e da pesquisadora na mediação da leitura de diversos textos;
2. Investigar as estratégias de mediação da leitura adotadas pela professora e pela pesquisadora;
3. Observar o envolvimento dos alunos nos momentos de leitura em sala de aula;
4. Investigar em que medida a escola contempla projetos de leitura no cotidiano escolar;
5. Analisar a participação dos alunos durante momentos de contação de história, principalmente com relação às respostas dadas às perguntas feitas pela professora, bem como observar as falas espontâneas que citam experiências de vida;
6. Observar momentos individuais de leitura dos alunos, de forma a visualizar como eles fazem a leitura das imagens e dos textos dos livros;
7. Identificar se as atividades propostas e a mediação da professora e da pesquisadora atendem aos descritores de leitura propostos pela Provinha Brasil.

Para tanto, foi escolhida uma escola pública localizada em Brasília, mais especificamente na Asa Sul, onde a então autora da pesquisa estudou por três anos.

A monografia encontra-se dividida em seis partes. O primeiro capítulo *O trabalho com gêneros textuais na alfabetização* aborda o que são gêneros textuais e qual a relação destes com o ensino, mais precisamente no período destinado à alfabetização. O segundo capítulo *Leitura e os descritores da Provinha Brasil* visa discutir os descritores desta avaliação e as concepções de leitura adotados por documentos oficiais, como os Parâmetros Curriculares Nacionais. O terceiro capítulo denominado *Leitura e mediação pedagógica na alfabetização: os primeiros passos para o desenvolvimento da compreensão leitora das crianças* retoma alguns conceitos subjacentes à noção de mediação, explica o que é compreender e apresenta algumas estratégias de leitura utilizadas por professores em momentos de leitura. O quarto capítulo *Contexto de Pesquisa* apresenta a contextualização da

escola e das turmas pesquisadas e a metodologia adotada. O capítulo 5, *Análise e Discussão dos Dados*, apresenta a discussão e análise dos dados obtidos a partir da participação no ambiente escolar. E por fim, são apresentadas as considerações finais em que se faz uma reflexão sobre o tema da pesquisa.

CAPÍTULO 1. O TRABALHO COM GÊNEROS TEXTUAIS NA ALFABETIZAÇÃO

1.1 O que são gêneros textuais?

Tendo em vista que a língua se configura como uma ação comunicativa dotada de significados históricos culturais e sociais, a comunicação por meio desta se dá por meio de textos orais e escritos que são orientados por suas funções e características peculiares. É impossível haver comunicação sem a utilização de gêneros textuais.

Gêneros textuais são os textos correntes na sociedade, encontrados na vida cotidiana. Mais precisamente, pode-se dizer que gêneros textuais são fenômenos culturais maleáveis a situações vivenciadas pelo indivíduo, ou seja, estão vinculados à vida social e cultural. “Gêneros textuais são formas verbais de ação social relativamente estáveis realizadas em textos situados em comunidades de práticas sociais e em domínios discursivos específicos” (MARCUSCHI, 2007, p. 25). A todo o momento, estamos utilizando gêneros textuais diversos, alguns com muita propriedade, outros nem tanta. Pois, embora sejam utilizados pelos falantes de uma língua, nem todos são comuns à vida cotidiana de todos os indivíduos.

A proposta atual de ensino da língua reside na ideia de se trabalhar com textos desde a alfabetização. O trabalho com textos possibilita a exploração de qualquer questão linguística, ou seja, por meio do texto, é possível se trabalhar com a organização fonológica, morfológica, estruturas sintáticas, organização lexical, vocabulário, leitura e compreensão e estudo de gêneros textuais. Deve-se levar em consideração que, quando se fala em texto, não se está restringindo aos escritos, mas também aos não escritos compostos por imagens, gráficos e outros recursos multissemióticos, e aos orais. Por isso, é importante que a escola, além de capacitar as crianças para a leitura e a escrita, também promova espaços voltados para a oralidade.

A partir dessa perspectiva do trabalho com textos desde o início da escolarização, busca-se superar as práticas centradas na gramática, que pouco contribuíam para a formação de um sujeito letrado.

Diante disso, assim como apresenta Marcuschi (2008, p. 60), a língua deve ser vista como “atividade sócio-histórica, cognitiva e sóciointerativa”. Em suma, pode-se dizer que a língua é um sistema de práticas sociais situadas historicamente, bem como cognitiva, visto que é uma expressão do pensamento humano. Além disso, vale ressaltar o seu caráter cultural, pois é um artefato cultural do qual nos apropriamos por meio da socialização. Por

isso, desde muito pequenos já temos nossas capacidades de interação bem desenvolvidas. Nesse sentido, não seria esta a função da escola, o desenvolvimento das capacidades de interação, mas sim o uso social da língua enquanto meio de comunicação principal para o convívio em sociedade.

De acordo com Marcuschi (2008), a língua deve ser vista como prática sociointerativa envolvida historicamente e culturalmente em determinada sociedade. Diante disso, não se está negando o seu caráter sistemático coordenado pela gramática, mas sim demonstrando que o seu estudo deve estar acoplado ao seu funcionamento social. Dessa forma, o ensino não seria algo desgarrado da vida do aluno, já que estaria incorporando os eventos linguísticos do dia a dia, ou seja, aquilo que o cerca, ao cotidiano escolar. Por isso, atualmente, defende-se o ensino da língua portuguesa a partir de gêneros textuais.

Ainda sob a perspectiva do mesmo teórico (2008, p. 72), analisa-se o texto como “um evento comunicativo em que convergem ações linguísticas, sociais e cognitivas.” Partindo dessa ideia pode-se dizer que texto é uma ação comunicativa determinada pelo contexto de produção. O texto seria como uma teia de aranha. Esta é produzida por vários fios e tem uma finalidade. Um fio solto é suficiente para que o seu objetivo não seja alcançado. O mesmo ocorre com o texto, ele não terá sentido e não será compreendido se lhe faltarem os elementos necessários a sua realização. Uma unidade linguística isolada não é suficiente para a construção de um texto. Contudo, essa mesma unidade posta diante de um contexto torna-se dotada de sentido. Esse contexto engloba tanto os aspectos morfológicos e sintáticos da língua, como também, e mais importante para a compreensão, o fator cultural, a inserção deste texto no âmbito social como também o leitor e a sua leitura. Dessa forma, pode-se dizer que o texto é uma teia estruturada, dialeticamente entre escritor/falante e leitor/ouvinte (não podemos nos esquecer de que na fala estão presentes textos orais), a partir da bagagem sócio-histórica e cognitiva dos indivíduos envolvidos nessa interação. De forma geral, assim como afirmam Castanheira e Machado (2011, p. 12), “o texto é uma unidade de informação em um contexto de interação”.

O texto é um artefato empírico regido por práticas sociais. Por exemplo, quando temos como objetivo vender algo e buscamos fazer isso por meio de um texto escrito, temos que organizar as informações da ação de venda de tal forma que possa ser compreendido que a função daquele texto é vender algo. Quando falamos de práticas sociais do uso da escrita e da fala estamos falando de gêneros. Dessa forma, o texto é uma configuração determinada por uma prática social.

Os gêneros são determinados a partir de suas funções. Por isso, é importante também ressaltar que estes estão sempre vinculados a ambientes próprios. A apropriação dos gêneros textuais se dá por meio da socialização, da inserção social e cultural do sujeito em determinados ambientes onde se convém diferentes usos da língua materializados pelos gêneros ali utilizados. Por exemplo, numa universidade, os gêneros mais comuns são: monografias, dissertações, teses, relatórios, palestras, conferências, aulas expositivas, seminários entre outros. São gêneros comuns a esta instância discursiva. Há outros que estão presentes no cotidiano de praticamente todos os indivíduos, como telefonema, bilhete, recado, conversações etc., que não são específicos de determinado ambiente discursivo, mas que são incorporados diferentemente, de acordo com a necessidade de seu uso.

Marcuschi (2007), um dos principais especialistas brasileiros no assunto apresenta a seguinte definição para gênero textual:

são textos materializados que encontramos em nossa vida diária e que apresentam características sociocomunicativas definidas por conteúdos, propriedades funcionais, estilo e composição característica (...) os gêneros são inúmeros. Alguns exemplos de gêneros textuais seriam: telefonema, sermão, carta comercial, carta pessoal, romance, bilhete, reportagem jornalística, aula expositiva, reunião de condomínio, notícia jornalística, horóscopo, receita culinária, bula de remédio, lista de compras, cardápio de restaurante, instruções de uso, outdoor, inquérito policial, resenha, edital de concurso, piada, conversação espontânea, conferência, carta eletrônica, bate papo por computador, aulas virtuais e assim por diante (p. 23).

Além disso, vale ressaltar a importância do **suporte** na definição de gêneros textuais. Entende-se como suporte o meio onde se assenta o texto, ou seja, o material físico ou virtual em que o gênero encontra-se materializado como texto, por exemplo, o livro. Segundo Marcuschi (2008), há dois tipos de suportes: os convencionais e os incidentais. Os convencionais são aqueles que já foram produzidos para portarem textos. Já os incidentais são aqueles ambientes que são utilizados como suportes ocasionalmente. Suportes convencionais são os livros, jornal, revista, tablets, cartazes, rádio, televisão, telefone, outdoor, faixas, folders. Exemplos de suportes incidentais: roupas, pára-choque de caminhão, paredes, muros, árvores, calçadas e o próprio corpo humano. Talvez este último tenha sido o mais utilizado como suporte para diversos gêneros textuais tais como versículos bíblicos, letras de música, frases e poemas, além dos mais diversos desenhos que podem ser representados.

O suporte exerce influência na definição de um gênero, por exemplo, uma carta. Se ela é escrita a mão caracteriza-se como uma carta pessoal. Já se o mesmo texto é enviado via internet torna-se um e-mail. Muitos dos gêneros virtuais hoje tão comuns na nossa vida diária são decorrentes de adaptações de gêneros orais e escritos utilizados muito antes do aparecimento de tantos aplicativos virtuais de comunicação. Por exemplo, o bate

papo, embora apresente características específicas, decorreu da necessidade de se ter no ambiente virtual um instrumento que possibilitasse a interação entre duas pessoas, como se fosse uma conversação face a face, já que é instantâneo.

Além disso, é importante na leitura de gêneros textuais levar às crianças a refletirem sobre os seus outros elementos, como o público-alvo, o objetivo, a finalidade, o tema, os conteúdos e a estrutura do texto, visto que, para uma leitura eficaz, é essencial se conhecer estes elementos, pois a compreensão do texto também é mediada pelas particularidades de cada gênero.

Os gêneros sempre estão ligados ao uso social da língua, mais propriamente ao uso adequado da língua em determinadas situações. Os gêneros estão presentes na estrutura comunicativa da sociedade, sendo assim o ensino da língua sob essa perspectiva contribui na formação de cidadãos mais conscientes capazes de ler e escrever, adequadamente, diferentes textos conforme a necessidade comunicativa.

1.2 Distinção entre tipo textual e gênero textual

Quando se fala em gênero textual, sempre se remete à ideia de tipo textual, como se estes conceitos fossem sinônimos, o que acarreta muitas práticas pedagógicas errôneas, que ainda têm uma visão antiga sobre o ensino de língua centrado na forma e não na função.

Conforme apresenta Marcuschi (2007), a expressão tipo textual designa

uma espécie de seqüência teoricamente definida pela natureza lingüística de sua composição {aspectos lexicais, sintáticos, tempos verbais, relações lógicas}. Em geral, os tipos textuais abrangem cerca de meia dúzia de categorias conhecidas como: narração, argumentação, exposição, descrição, injunção. (p. 22)

Em outras palavras, defini-se tipo textual como os modos textuais. Por exemplo, uma carta de reclamação é um gênero, mas no interior dela há um trecho descritivo informando a data e local de onde se escreve; digamos que é uma reclamação à prefeitura sobre algum acontecimento, então vai ter um trecho narrativo em que apresenta como ocorreram os fatos; e também haverá argumentação se o escritor da carta visa, por meio desta, a uma solução por parte da prefeitura para resolver o problema. Como se observa, o tipo textual se refere ao caráter do texto, enquanto que gênero são as práticas sociais da língua. Um gênero pode utilizar vários tipos textuais na sua organização. Saber distinguir esses dois

termos que não são dicotômicos, mas sim complementares, é fundamental para a produção e compreensão de textos.

1.3 Gêneros textuais e ensino: um caminho para o letramento

De acordo com a perspectiva sociointeracionista, o ensino da língua deve ser tomado a partir de sua funcionalidade, o que diverge de práticas que propõem aos alunos o estudo centrado nas análises morfológicas e sintáticas sem referência ao seu uso enquanto prática social de comunicação. Diante disso, é que se defende o ensino a partir de gêneros textuais.

No entanto, vale ressaltar que esse trabalho com textos reais da vida cotidiana não pode ser realizado de forma aleatória. O trabalho com gêneros, em qualquer período de escolarização, requer do professor um bom planejamento. Além disso, os gêneros são práticas interativas influenciadas pelo seu contexto de produção. Dessa forma, é inadmissível que a sua produção, no âmbito escolar, seja voltada para o preenchimento de modelos e tão somente destinados a um mesmo leitor, o professor.

Os gêneros são flexíveis, não devem ser vistos como modelos prontos e fechados, pois sua forma é conduzida pela situação comunicativa que levou à sua produção. Visto dessa forma, não se visa a um trabalho com gêneros no qual os alunos preenchem um molde. Como afirma Mendonça (2007, p. 41), “os modelos fixos, portanto, podem ser uma armadilha, pois desconsideram que os gêneros são intrinsecamente ligados à situação de interação social e cultural específica, logo, são maleáveis até certo ponto.”

O trabalho com gêneros incumbe a ideia do trabalho com o cotidiano, logo que estes são partes integrantes da estrutura comunicativa de nossa sociedade. Além disso, permite englobar outros conteúdos de língua portuguesa, bem como com outras áreas do conhecimento, o que vislumbra o ideal da interdisciplinaridade na promoção do letramento.

Entende-se como letramento o conjunto de práticas sociais que fazem uso da leitura e da escrita. Mais precisamente, segundo Soares (2012, p. 39), “letramento é o estado ou condição que adquire um grupo social ou um indivíduo como consequência de ter-se apropriado da escrita e de suas práticas sociais”. Partindo desse conceito, observa-se que a função da escola enquanto *agente letradora* (Bortoni-Ricardo *et alii*, 2010) é promover a imersão dos alunos em práticas sociais de uso da leitura e da escrita, ou seja, utilizar de textos e de situações cotidianas para o ensino da língua, visando, assim, não somente o saber ler e escrever, mas também o apropriar-se da língua, ou seja, fazer uso adequado da língua.

A aquisição da língua não se dá desvinculada das práticas sociais. E estas estão diretamente ligadas aos gêneros, como bem afirma Marcuschi (2008, p. 154), “toda manifestação verbal se dá sempre por meio de textos realizados em algum gênero.”

Dessa forma, o ensino de gêneros deve ser pautado em situações problemas de produção e leitura em que os alunos são levados a refletir sobre os textos que circulam em nossa sociedade. A interação com diversos textos já pressupõe aprendizado sobre as propriedades de cada gênero. Contudo, vale ressaltar, que a mediação do professor é essencial para a compreensão do texto, bem como para a construção de capacidades e habilidades de ler e escrever diferentes textos.

No que se refere a quais gêneros escolher para se trabalhar em sala de aula, Mendonça e Leal (2007) salientam que essa escolha dependerá dos objetivos que o educador busca alcançar em cada ano escolar e o nível de aprendizagem dos alunos. O importante é ter consciência de que não é possível se trabalhar com todos os gêneros, afinal é até impossível contabilizá-los.

Além disso, não se pode ter uma ideia vaga do ensino de um gênero. Por exemplo, só porque determinado gênero foi trabalhado na série anterior agora não se pode utilizar o mesmo para determinada situação didática. O trabalho desenvolvido será diferente, afinal serão situações pedagógicas e comunicativas diferentes.

Mendonça e Leal (2007), apoiadas em Dolz e Schneuwly (2004), apresentam a proposta da aprendizagem em espiral em que um mesmo gênero pode ser estudado em diferentes momentos da escolarização, ou seja, em diferentes séries/anos. Contudo, deve-se levar em consideração que as abordagens não serão as mesmas, visto que no decorrer dos anos o gênero pode ser trabalhado de forma mais complexa, pois as competências e habilidades requeridas e formadas serão diferentes.

O trabalho com gêneros requer um bom planejamento, boas estratégias e bom material didático. A mediação pedagógica é de fundamental importância, mesmo os alunos já tendo vivenciado experiências com determinados textos. É importante que o professor leve os estudantes a se apropriarem de estratégias de compreensão e produção de diferentes textos imersos na esfera social. Portanto, é importante ampliar no ambiente escolar práticas de letramento em vista à formação de leitores e escritores competentes.

1.3.1 Gêneros textuais na alfabetização: a perspectiva do Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa – PNAIC

O Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa é uma política federal iniciada no ano de 2013, em que todas as unidades federativas firmaram um compromisso com o objetivo de assegurar que todas as crianças estejam plenamente alfabetizadas até os oito anos de idade, ou seja, até o 3º ano do ensino fundamental. O Pacto trabalha com quatro eixos para o ensino de língua materna: Leitura, Produção Textual, Oralidade e Análise Lingüística; sendo que em cada um deles há direitos de aprendizagens que devem ser assegurados às crianças pelas escolas. Para tanto, propõe que o ensino seja pautado a partir do trabalho com gêneros textuais desde o 1º ano de alfabetização, ou seja, busca-se trabalhar sob a perspectiva do alfabetizar letrando.

Sob essa visão, os anos de alfabetização não serão centrados apenas na aprendizagem do sistema alfabético, mas sim poderão viabilizar às crianças fazer uso da linguagem, mesmo que ainda não estejam alfabetizadas. Conforme aponta Mendonça (2007, p. 48),

não é preciso esperar que a criança esteja alfabetizada para deixá-la entrar em contato com textos dos mais diversos gêneros. Este é, a propósito, o princípio básico da proposta de alfabetizar letrando: a apropriação do sistema de escrita e a inserção nas práticas de leitura e escrita se dariam de forma simultânea e complementar.

É importante enfatizar na alfabetização o uso de textos correntes na vida social para assim evitar concepções antigas em que as crianças vivenciavam práticas desmotivadoras e artificiais centradas na memorização. Assim, o aprender a ler e escrever ganha significado, pois as crianças são levadas a reconhecer a função da escrita e da leitura.

Em muitos casos, é negado à criança ainda não alfabetizada o contato com textos devido a visões centradas apenas no ensino do texto considerando apenas o aspecto da decodificação. O que demonstra que ainda há muita dificuldade, por parte dos professores, em propor atividades de letramento atreladas a aprendizagem do sistema de escrita.

Uma proposta estimulada pelo Pacto é a produção de textos coletivos em que o professor atua como escriba. Atividades deste porte possibilitam que as crianças aprendam sobre o sistema de escrita, bem como atinjam direitos referentes ao eixo de leitura e produção textual, logo que as crianças são levadas a planejar, revisar e avaliar a escrita de um texto.

No que tange à leitura, é perceptível nos últimos anos que está sendo buscado pelos educadores a leitura de outros gêneros, tais como contos, poemas, adivinhações, parlendas, histórias em quadrinhos etc. Entretanto, deve-se questionar se estes textos estão

sendo trabalhados apenas para a apropriação do sistema de escrita ou busca-se trabalhar a compreensão do texto sob a perspectiva de sua função enquanto gênero, ou seja, será que são ensinadas estratégias de leitura adequadas a cada gênero? Mendonça e Leal (2007, p. 52) apontam que “se as características linguísticas e discursivas dos gêneros são diretamente relacionadas ao seu funcionamento social, as estratégias de leitura usadas e as atividades de compreensão de textos variarão, dependendo do texto”.

A proposta do PNAIC busca retratar a importância e organização do trabalho com gêneros textuais em vista a contemplar os quatro eixos para o ensino-aprendizagem de língua portuguesa. No que concerne a leitura, para a compreensão de diversos textos dos mais diferentes gêneros é preciso que se apresente o contexto de sua produção, suas características e seus propósitos. Segundo a perspectiva do PNAIC, o trabalho com gêneros apresenta duas dimensões: aspectos socioculturais relacionados a sua condição de funcionamento na sociedade; e aspectos linguísticos que se voltam para a compreensão do que o texto informa ou comunica. (BRASIL, 2012)

Além disso, uma prática pautada nos gêneros textuais organizada sob sequências didáticas², possibilita se contemplar os quatro eixos dessa política, visto que a partir de uma única sequência didática sobre algum gênero, é possível se trabalhar os direitos de leitura, oralidade, produção textual e análise linguística.

Segundo a proposta do Pacto, há onze agrupamentos de gêneros que devem em algum momento ser trabalhados pela escola. O trabalho sob esta perspectiva apresentada pelo Pacto busca garantir que diferentes finalidades sociais de leitura e escrita sejam ensejadas aos alunos em sala de aula. São eles:

Textos literários ficcionais: São textos voltados para a narrativa de fatos e episódios do mundo imaginário (não real). Entre estes, podemos destacar: contos, lendas, fábulas, crônicas, obras teatrais, novelas e causos.

Textos do patrimônio oral, poemas e letras de músicas: Os textos do patrimônio oral, logo que são produzidos têm autoria, mas, depois, sem um registro escrito, tornam-se anônimos, passando a ser patrimônio das comunidades. São exemplos: as trava-línguas, parlendas, quadrinhas, adivinhas, provérbios. Também fazem parte do segundo agrupamento os poemas e as letras de músicas.

Textos com a finalidade de registrar e analisar as ações humanas individuais e coletivas e contribuir para que as experiências sejam guardadas na memória das pessoas: Tais textos analisam e narram situações vivenciadas pelas sociedades, tais como as biografias, testemunhos orais e escritos, obras historiográficas e noticiários.

Textos com a finalidade de construir e fazer circular entre as pessoas o conhecimento escolar/científico :São textos mais expositivos, que socializam informações, por exemplo, as notas de enciclopédia, os verbetes de dicionário, os

² De acordo com a Unidade 6, Ano 1, do PNAIC (BRASIL, 2012e, p. 27), sequência didática é um procedimento em que um conteúdo é focalizado em passos ou etapas, de forma sequencial, estruturado para determinado tempo. As sequências didáticas ou Projetos didáticos podem ser elaboradas a partir de um gênero textual, de um tema ou de um conteúdo.

seminários orais, os textos didáticos, os relatos de experiências científicas e os textos de divulgação científica.

Textos com a finalidade de debater temas que suscitam pontos de vista diferentes, buscando o convencimento do outro : Com base nos textos do agrupamento 5 os sujeitos exercitam suas capacidades argumentativas. Cartas de reclamação, cartas de leitores, artigos de opinião, editoriais, debates regrados e reportagens são exemplos de textos com tais finalidades.

Textos com a finalidade de divulgar produtos e/ou serviços - e promover campanhas educativas no setor da publicidade: Também aqui a persuasão está presente, mas com a finalidade de fazer o outro adquirir produtos e/ou serviços ou mudar determinados comportamentos. São exemplos: cartazes educativos, anúncios publicitários, placas e faixas.

Textos com a finalidade de orientar e prescrever formas de realizar atividades diversas ou formas de agir em determinados eventos : Fazem parte do grupo sete os chamados textos instrucionais, tais como as receitas, os manuais de uso de eletrodomésticos, as instruções de jogos, as instruções de montagem e os regulamentos.

Textos com a finalidade de orientar a organização do tempo e do espaço nas atividades individuais e coletivas necessárias à vida em sociedade: São eles: as agendas, os cronogramas, os calendários, os quadros de horários, as folhinhas e os mapas.

Textos com a finalidade de mediar as ações institucionais: São textos que fazem parte, principalmente, dos espaços de trabalho: os requerimentos, os formulários, os ofícios, os currículos e os avisos.

Textos epistolares utilizados para as mais diversas finalidades: As cartas pessoais, os bilhetes, os e-mails, os telegramas medeiam as relações entre as pessoas, em diferentes tipos de situações de interação.

Textos não verbais: Os textos que não veiculam a linguagem verbal, escrita, tendo, portanto, foco na linguagem não verbal, tais como as histórias em quadrinhos só com imagens, as charges, pinturas, esculturas e algumas placas de trânsito compõem tal agrupamento. (BRASIL, 2012d, p. 8)

À luz do Pacto, observa-se um avanço no que diz respeito à alfabetização. Busca-se, por meio deste, ensinar a nossas crianças novas práticas escolares em que o ensino tenha sentido social. Não apenas rediscutir os ideais de alfabetização, mas contribuir na formação cidadã do sujeito visto que permite a vivência de situações que envolvam leitura e escrita, essenciais à vida em uma sociedade cada vez mais centrada no mundo das letras. De forma geral, o trabalho com gêneros na alfabetização pressupõe um planejamento pautado em situações de comunicação.

Enfim, deixar o aluno mergulhar nas possibilidades de uso da linguagem é uma das tarefas da escola. Sendo assim, é necessário proporcionar aos alunos práticas comunicativas que utilizem a escrita como principal meio. Isso se dá por meio dos gêneros, instrumentos construídos socialmente, apropriados por cada um a partir de sua vivência comunicativa. O ensino de língua por meio de gêneros facilita a apropriação destes como instrumentos comunicativos, bem como possibilita capacidades de linguagem no aluno, essenciais para formar os bons leitores e escritores demandados pela sociedade em que vivemos.

CAPÍTULO 2. LEITURA E OS DESCRITORES DA PROVINHA BRASIL

2.1 Diretrizes e documentos norteadores

A Provinha Brasil é uma avaliação diagnóstica, aplicada a alunos do 2º ano do Ensino Fundamental, que tem como objetivo avaliar o nível de alfabetização dos alunos no que diz respeito a habilidades de leitura e matemática. Diante disso, tem como proposta servir como instrumento pedagógico para professores e gestores que, respaldados pelos resultados, podem vir a planejar intervenções pedagógicas em vista a sanar as dificuldades apresentadas pelas crianças.

É aplicada duas vezes no ano, uma no início do ano letivo e outra no final. Dessa forma, além de possibilitar um diagnóstico inicial da turma, também possibilita que o professor auto-avalie a sua prática, visto que é possível identificar se as dificuldades foram superadas e se novas habilidades foram formadas.

Com a implantação do ensino fundamental de nove anos, a preocupação com a alfabetização inicial das crianças voltou a ser destaque. Além disso, o Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação, Decreto nº 6.094, de 24 de abril de 2007, apresenta, em seu artigo 2º, inciso II, como meta “alfabetizar as crianças até, no máximo, os oito anos de idade, aferindo os resultados por exame periódico específico”. Diante disso, em 2007 é instituída por meio da Portaria Normativa nº 10 do MEC, de 24 de abril de 2007, a avaliação de alfabetização Provinha Brasil, tendo como órgão responsável por sua elaboração o Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira – INEP.

Partindo do pressuposto de que a organização desta avaliação esteja em consonância com os Parâmetros Curriculares Nacionais, bem como com as Diretrizes do Bloco Inicial de Alfabetização³, política distrital, é necessário estabelecer então uma relação entre as concepções de leitura e de ensino destes documentos com a matriz de referência da Provinha.

No que concerne ao período de alfabetização, os Parâmetros Curriculares Nacionais de Língua Portuguesa (PCN) apresentam uma concepção de alfabetização que não está mais unicamente ligada ao aprendizado do sistema notacional de escrita. Dessa forma, propõem que, juntamente com este aprendizado, também seja possível aos alunos desenvolver habilidades de leitura e escrita requeridas para compreensão e produção de textos, o que não

³ Política distrital implantada pelo Distrito Federal a partir de 2008 que organiza os três primeiros anos do Ensino Fundamental em um ciclo destinado à alfabetização das crianças.

ocorre como consequência unicamente do aprendizado do sistema de escrita alfabético, mas sim pressupõe um trabalho pedagógico bem estruturado e voltado para a formação do sujeito letrado. Diante disso, os PCN apontam que refletir sobre a língua é condição importante para a capacidade de produzir e interpretar textos. Por isso, o então documento propõe como unidade de ensino textos dos mais diversos gêneros, textos de sentido social, diferentemente daqueles cartilhados. “Não se formam leitores oferecendo materiais de leitura empobrecidos, justamente no momento em que as crianças são iniciadas no mundo da escrita.” (BRASIL, 1997, p. 29).

Sob a perspectiva apresentada pelo documento,

A leitura é um processo no qual o leitor realiza um trabalho ativo de construção do significado do texto, a partir dos seus objetivos, do seu conhecimento sobre o assunto, sobre o autor, de tudo o que sabe sobre a língua: características do gênero, do portador, do sistema de escrita, etc. Não se trata simplesmente de extrair informação da escrita, decodificando-a letra por letra, palavra por palavra (BRASIL, 1997, p. 41).

Sendo assim, para uma prática pautada sob a égide do ensino a partir de textos é preciso que a escola ofereça práticas de leituras eficazes, assim disponibilizando diversos materiais para leitura.

Diante disso, é visível que o documento apresenta uma preocupação com a leitura nos anos de alfabetização. Não visa com isso apenas que os alunos decodifiquem palavras e frases, mas sim entender a leitura como uma interação entre texto e leitor, na qual prevalecem outros elementos além da decodificação que levam à compreensão e produção de sentido. Dessa forma, concebe a ideia de que o alfabetizar não pode estar distanciado dos usos da escrita, ou seja, não é preciso esperar que a criança esteja alfabetizada para lhe proporcionar momentos de leitura. Mesmo estas não sendo plenamente alfabetizadas, o professor leitor será o ponto inicial de um ensino voltado para a formação de leitores competentes. Assim como o PNAIC, Política apresentada no Capítulo 1 deste trabalho, também concebe.

De maneira geral, observa-se que os parâmetros curriculares propõem um trabalho com a leitura voltado para a compreensão, sendo assim resguarda que a decodificação é essencial para tal fim, porém há outros processos envolvidos no ato de ler.

As diretrizes do BIA – Bloco Inicial de Alfabetização se referem a leitura como

um processo de construção de sentido em constante elaboração, pois envolve a leitura de mundo e as experiências do sujeito leitor. Não há uma relação direta entre texto e leitor, ela é antes uma (re)construção realizada pelo sujeito leitor que ativa

seus conhecimentos de mundo para a construção e ampliação de novos saberes. (SEDF, 2012, p. 86)

Assim como os Parâmetros Curriculares, o BIA também propõe um ensino pautado nos gêneros textuais, assim defende o ideal de que textos são eventos sociocomunicativos que atendem a determinadas funções comunicativas do indivíduo. Proporcionar aos alunos, mesmo que ainda não alfabetizados, o contato com diversos textos, é proporcionar as crianças o contato com a dinâmica da língua enquanto atividade social de comunicação. Além disso, estimula o gosto pela leitura.

Nesse sentido, o trabalho com leitura visa que os alunos saibam construir sentido para aquilo que lê, sejam textos verbais ou não, o trabalho com leitura na alfabetização, como também no decorrer dos anos escolares, deve ser voltado para o desenvolvimento de habilidades de compreensão para os mais diversos gêneros textuais presentes no dia a dia.

2.2 Os descritores da Provinha Brasil

A matriz de referência da Provinha Brasil no que se refere às habilidades de leitura é dividida em dois eixos: apropriação do sistema de escrita alfabética e leitura. Ao todo são dez descritores, três referentes à apropriação do sistema de escrita alfabética e sete do eixo leitura.

No primeiro eixo, *Apropriação do sistema de escrita: habilidades relacionadas à identificação e ao reconhecimento de princípios do sistema de escrita*, buscam-se evidenciar habilidades relacionadas à identificação e ao reconhecimento dos princípios do sistema alfabético. Sendo assim, é requerido dos alunos as seguintes habilidades:

- D1: Reconhecer letras;
- D2: Reconhecer sílabas;
- D3: Estabelecer relação entre unidades sonoras e suas representações

gráficas.

No que tange ao eixo leitura, são requeridas as seguintes habilidades:

- D4: Ler palavras;
- D5: Ler frases;
- D6: Localizar informação explícita em textos;
- D7: Reconhecer assunto de um texto;
- D8: Identificar a finalidade do texto;

- D9: Estabelecer relação entre partes do texto;
- D10: Inferir informação.

A terceira habilidade do eixo de leitura corresponde à interpretação do discurso do autor, por meio da localização de informações explícitas no texto. Na descrição das habilidades seguintes, reconhecer assunto e finalidade do texto, a matriz aponta para uma tendência de utilização de diversos gêneros textuais, o que concerne com a visão de alfabetização presente atualmente tanto pelo PNAIC como também pelo Bloco Inicial de Alfabetização. Dessa forma, encontram-se nas provas textos tais como poemas, propagandas e textos não verbais como placas de trânsito e até mesmo tirinhas sem texto. Nas duas últimas habilidades testadas, estabelecer relações entre as partes do texto e inferir informações, percebe-se que chega-se a um nível de compreensão em que o leitor passa a interagir mais profundamente com o texto, visto que este estabelece relações entre o que está escrito e os seus conhecimentos prévios. Embora isso não seja mencionado no documento, a inferência relaciona os conhecimentos perpassados pelo texto e os conhecimentos enciclopédicos do leitor.

Se levarmos em consideração as Diretrizes Pedagógicas do BIA (SEDF, 2012), no que este apresenta sobre leitura, conseguimos organizar essas sete habilidades nas três etapas de leitura apresentadas pelo documento, exceto na última: leitura objetiva, leitura inferencial e leitura avaliativa. A leitura objetiva refere-se ao

que está explícito no texto, fazendo-se o levantamento do léxico contextualizado (palavras desconhecidas dos alunos) e dos organizadores textuais responsáveis pelo encadeamento das ideias no texto (elementos coesivos); além de inserir o texto no seu contexto e perceber a finalidade do autor, bem como o vocabulário utilizado que situará a época e o gênero daquele texto. (SEDF, 2012, p. 87)

Partindo desse pressuposto, podemos identificar os seis primeiros descritores do eixo de leitura como leitura objetiva, visto que é durante este primeiro momento de leitura que o leitor passa a interagir com as informações contidas no texto. No decorrer da leitura, o leitor também vai realizando inferências, pondo os seus conhecimentos à disposição para a interação com o texto. “É o momento de interação leitor-texto, onde se constrói o significado da leitura” (SEDF, 2012, p. 87).

Embora a terceira etapa aparentemente não seja contemplada pelos descritores da Prova, esta não deixa de acontecer, pois a leitura é um processo de interação em que o cognitivo do indivíduo leitor está totalmente envolvido. Assim, ele não deixa de ativar conhecimentos prévios trazidos pela sua vida bem como por outros textos lidos. Nesse

sentido, embora na prova não haja espaço para a explanação avaliativa sobre o texto, o leitor apresenta uma posição crítica a respeito do texto.

A Provinha Brasil serve como um instrumento pedagógico eficaz para professores alfabetizadores, principalmente quando levamos em consideração a organização do BIA. Por ser aplicada no 2º ano e duas vezes no ano, permite ao professor identificar quais habilidades já foram formadas e quais são necessárias formar, assim possibilitando que este ampare o seu trabalho pedagógico anual num diagnóstico norteador das condições atuais dos alunos bem como proponha atividades mais apropriadas para o crescimento educacional dos alunos. Além disso, possibilita que o professor do próximo ano escolar (3º ano) tenha um diagnóstico sobre o grupo de alunos que irá ensinar.

Uma ressalva muito importante é que as habilidades propostas pela Provinha Brasil são apenas as mais elementares. Nesse sentido, o professor deve ter noção de que o seu trabalho deve estar sempre voltado para o máximo de sua turma. Ficar preso apenas aos descritores desse teste é negar às crianças condições necessárias para um ensino provocador, inovador e enriquecedor.

CAPÍTULO 3. LEITURA E MEDIAÇÃO PEDAGÓGICA NA ALFABETIZAÇÃO: OS PRIMEIROS PASSOS PARA O DESENVOLVIMENTO DA COMPREENSÃO LEITORA DAS CRIANÇAS

Aprendemos a ler antes mesmo de entrar na escola. Por meio da interação com o mundo, aprendemos a ler o que nos rodeia, construindo sentido em tudo (FREIRE, 1989). Imersos numa cultura letrada, temos contato desde cedo com o mundo da escrita. Por exemplo, dependendo das experiências socioculturais da criança, esta ainda não alfabetizada, é capaz de reconhecer uma marca apenas olhando para o seu logotipo, principalmente aquelas mais presentes no seu cotidiano.

Além disso, vale ressaltar que o contato com a leitura e a escrita em muitos casos é promovido por outras instituições sociais como família e igreja. Ouvir histórias na primeira infância engendra a criança a começar a entender a função da escrita e da leitura.

Contudo, grande parte da população brasileira ainda tem seu primeiro contato com a leitura na escola, sendo esta, então, a principal agência de letramento responsável por promover o ensino da leitura e da escrita (BORTONI-RICARDO, 2010). Nesse sentido, a escola recebe sujeitos com diferentes vivências letradas, ou seja, com diferentes conhecimentos de mundo. Diante disso, cabe à escola “propor práticas de leitura na escola em consonância com as práticas desenvolvidas na vida social, de modo a torná-las mais significativas.” (SILVA; MARTINS, 2010, p. 27).

Na nossa vida, utilizamos a leitura para diversos fins. Lemos

para nos informarmos das notícias diárias, para exercer atividades rotineiras, como tomar um ônibus, escolher direções na cidade; também para entretenimento, como acompanhar a charge do jornal diário, os quadrinhos ou as colunas sociais e notícias que, com frequência, utilizam a piada, a ironia, de modo a colocar pelo avesso a realidade circundante (SILVA; MARTINS, 2010, p. 29)

Para tanto, são necessárias habilidades de compreensão que não são formadas sozinhas pelo sujeito, mas sim decorrem da interação com o outro, com o meio social do qual faz parte. Por isso, é fundamental que o trabalho com a leitura seja a partir de gêneros textuais, assim tornando as práticas escolares mais próximas daquelas com as quais o leitor se depara no seu dia a dia. É essencial que o professor planeje o trabalho com leitura, atuando como leitor e mediador para seus alunos, principalmente para aqueles em processo de alfabetização. “Para ser preparado para o mundo da escrita, é preciso então que a criança ouça a leitura de textos escritos e escreva textos com o auxílio do professor, mesmo antes de ser alfabetizada” (SILVA; MARTINS, 2010, p. 26). Como mediador, o professor deve ter a consciência de que a leitura precede a alfabetização, por isso não é preciso aguardar até que a

criança esteja plenamente alfabetizada para lhe proporcionar práticas de leituras voltadas para a construção de sua competência leitora.

3.1. Mediação pedagógica: retomando conceitos

A aprendizagem ocorre muito antes da entrada da criança na escola. Esse processo que aparentemente é função específica da escola está presente na vida do indivíduo desde seus primeiros dias de vida; mamar, sorrir, chorar, falar, andar são aprendizagens sociais, ou seja, decorrem da interação com o outro. Segundo a perspectiva vigotskiana, desenvolvimento e aprendizagem são processos interligados. De acordo com essa perspectiva, “o processo de aprendizagem é uma fonte de desenvolvimento que ativa numerosos processos, que não poderiam desenvolver-se por si mesmos sem a aprendizagem” (VIGOTSKI, LURIA; LEONTIEV, 2006, p. 115).

Diante disso, Vigotski apresenta um dos conceitos mais importantes de sua teoria. Segundo este teórico, a criança ao longo de sua história adquire habilidades e capacidades decorrentes das relações sociais vivenciadas que, por sua vez, são mediadas pela linguagem. Observa-se que, para tanto, foi necessária a ajuda de um outro até que a criança conseguisse executar determinada tarefa com autonomia. Dito isso, é notável caracterizar o exposto acima como *aprendizagem*. Sendo assim, Vigotski apresenta que o trabalho escolar não deve ser pautado no que a criança já realiza sozinha, mas sim no que ela tem condições de vir a fazer. Esse intervalo entre o que a criança sabe fazer sozinha e o que ainda precisa do auxílio de outrem é denominado *zona de desenvolvimento proximal*. Nas palavras do autor:

é a distância entre o nível de desenvolvimento real, que se costuma determinar através da solução independente de problemas, e o nível de desenvolvimento potencial, determinada através da solução de problemas sob a orientação de um adulto ou em colaboração com companheiros mais capazes (VIGOTSKI, 2003, p. 112).

Sendo assim, pode-se dizer que a zona de desenvolvimento proximal consiste nas funções que ainda estão em processo de maturação e por isso é necessário a assistência de um outro mais experiente. As funções em desenvolvimento seriam como brotos que necessitam ser regados para se desenvolverem e se tornarem flores.

Diante dessa perspectiva, a atuação pedagógica estará voltada para o amadurecimento das funções encontradas na zona de desenvolvimento proximal. Assim, “a aprendizagem escolar orienta e estimula processos internos de desenvolvimento” (VIGOTSKI; LURIA; LEONTIEV, 2006, p. 116)

Outro conceito relacionado ao de mediação pedagógica é o de *andaime*. Segundo Bortoni-Ricardo (2012),

andaime é um termo metafórico, introduzido por Bruner (1983), que se refere à assistência visível ou audível que um membro mais experiente de uma cultura presta a um aprendiz, em qualquer ambiente social, ainda que o termo seja mais empregado no âmbito do discurso de sala de aula (p. 6)

Nesse sentido, entende-se como andaime, no contexto escolar, a assistência fornecida pelo professor durante momentos de interação com os estudantes de forma a complementar e até mesmo agregar mais informações aos conhecimentos do aluno levando-o a reconstruir seu pensamento, ou mesmo fortificar uma ideia apresentada por ele. De forma geral, é uma intervenção pedagógica que visa auxiliar o aluno, presente em momentos de fala do professor durante a correção de atividades, leitura de textos, jogos em grupo, contação de histórias etc.

Como pode ser visto, por meio da mediação o professor influencia no desenvolvimento cognitivo do aluno. No que se refere à leitura, este promove nos momentos de mediação que o aluno se aproprie de estratégias de leitura. Conforme aponta Pimentel (2007, p. 152), o aluno passa a realizar a internalização da atividade, ou seja, a reconstruir internamente os processos construídos através da interação com o outro. Dessa forma, cabe ao professor possibilitar que o aluno avance intelectualmente. Assim, entende-se como mediação o suporte/assistência dada pelo professor ao aluno, em vista de que este atinja funções cognitivas superiores.

3.2. Estratégias de mediação da leitura e compreensão leitora

3.2.1. O que é compreender?

Compreender um texto é algo complexo, que não se limita a ação de decodificar. Certo de que esta é uma das habilidades essenciais requeridas no processo de leitura, contudo insuficiente para a compreensão do que se lê. Assim como cabe ao professor ensinar a decodificar e codificar, também é função deste proporcionar atividades de leitura que visem formar habilidades de leitura em seus alunos, assim formando leitores competentes.

Compreender, segundo Marcuschi (2008), é uma atividade colaborativa que se dá a partir da interação entre autor, texto e leitor. Dessa forma, caracteriza-se como um processo de diálogo complexo nunca definitivo, pois um mesmo texto pode produzir mais de um sentido. Nesse sentido, Marcuschi aponta,

se o autor ou falante de um texto diz uma parte e supõe outra parte como de responsabilidade do leitor ou ouvinte, então a atividade de produção de sentidos (ou de compreensão de texto) é sempre uma atividade de co-autoria. Em suma, os sentidos são parcialmente produzidos pelo texto e parcialmente completados pelo leitor. Nesta maneira de ver o funcionamento da língua, não é justificável buscar todos os sentidos do texto no texto, como se eles estivessem ali postos de modo objetivo (2008, p. 241).

Assim, observa-se que a construção de sentido para o texto depende de elementos linguísticos e do contexto, entendido por Koch (2002, p. 29) como “um conjunto de suposições trazidas para a interpretação de um enunciado”. Sendo assim, para essa autora,

a compreensão deixa de ser entendida como simples captação de uma representação mental ou como a decodificação de mensagem resultante de uma codificação de um emissor. Ela é, isto sim, uma atividade interativa altamente complexa de produção de sentidos, que se realiza, evidentemente, com base nos elementos lingüísticos presentes na superfície textual e na sua forma de organização, mas que requer a mobilização de um vasto conjunto de saberes (enciclopédia) e sua reconstrução deste no interior do evento comunicativo (2002, p. 17).

Diante disso, percebe-se que compreender um texto envolve as pistas dadas pelo autor, o gênero utilizado e os conhecimentos prévios do leitor, que por sua vez estão imersos num evento de construção de sentido.

Para ser considerado um leitor competente, é preciso que este tenha desenvolvido algumas habilidades de leitura. Um bom leitor:

- Decodifica rapidamente e automaticamente;
- Utiliza seu conhecimento prévio para situar a leitura e dar-lhe sentido; assim, chega a conhecimentos novos que se integram aos esquemas já existentes;
- Integra e ordena com certa facilidade as proposições dentro das orações e entre as orações distintas, reorganizando a informação do texto para torná-la mais significativa; supervisiona sua compreensão enquanto lê;
- Corrige os erros que pode ter enquanto avança na leitura, já que se dá conta deles;
- É capaz de extrair a ideia central do texto;
- É capaz de realizar um resumo da leitura;
- Realiza inferências constantemente;
- Gera perguntas sobre o que lê. (BORTONI-RICARDO; MACHADO; CASTANHEIRA, 2010, p. 55).

3.2.2. A mediação da leitura na alfabetização

O trabalho com leitura requer do professor, principalmente na alfabetização, um bom planejamento. É importante que este, enquanto formador de leitores, tenha clareza sobre os seus objetivos. Sendo assim, é necessário que este se atenha desde a escolha do texto até o momento da discussão com seus alunos, buscando, assim, evidenciar que habilidades e competências buscam formar em seus alunos, ou seja, estar atento no planejamento e durante o momento da leitura, especialmente na fala da criança.

Por meio da mediação, o professor ensina aos alunos a construção de sentidos para o texto. A interação com o outro é essencial para a ampliação da compreensão. Por isso, é de fundamental importância que a leitura de determinado texto seja seguida por um momento de conversa, na qual os alunos possam discutir sobre o que foi lido. Nesse instante, cabe ao professor ajudar as crianças a construir significados e ampliar sua compreensão. Além disso, conforme aponta Brandão e Rosa (2010, p. 73), “a conversa sobre os textos funciona como uma estratégia do professor para ensinar a compreensão, algo geralmente esquecido na escola”, bem como possibilita trabalhar a oralidade das crianças. A elaboração de perguntas e atividades significativas de leitura e produção textual são estratégias ótimas para desenvolver a compreensão leitora das crianças.

Uma estratégia subjacente a essa é a *leitura tutorial* “em que o professor exerce papel mediador durante o processo de leitura e compreensão; nessa proposta, o professor deve atuar fazendo intervenções didáticas, por meio das quais interage com os alunos”. (BORTONI-RICARDO, MACHADO, CASTANHEIRA, 2010, p. 51)

Sob a perspectiva apresentada por Bortoni-Ricardo *et alli* (2010), há algumas tarefas de mediação que podem estar presentes em três momentos: antes da leitura; no momento da leitura; e após a leitura, que serão discutidas a seguir.

3.2.2.1 Antes da leitura

Para que a atividade com leitura seja bem sucedida, é necessário que o professor tenha um planejamento com objetivos bem traçados, bem como é de fundamental importância que o professor tenha feito a leitura cuidadosa do texto aferindo se o texto é adequado ao nível da turma, quais conhecimentos prévios dos alunos deverão ser acionados, se o vocabulário faz parte do repertório das crianças, quais as possíveis dificuldades apresentadas durante a leitura. Conforme aponta Pimentel (2007, p. 162),

entende-se que, inicialmente, cabe ao professor, em seu papel de mediador, planejar/elaborar atividades de leitura potencialmente significativas e questionamentos, acerca do texto, que estabelecem motivações e necessidades, a fim de que a leitura do seu aluno não fique apenas num nível de decodificação, mas ultrapasse para um nível de compreensão. E para selecionar essas atividades e o material de leitura que será utilizado, o professor deve observar o conteúdo do texto, sua complexidade linguística e os conhecimentos prévios necessários à sua interpretação, com vistas a interagir com o seu aluno, removendo os obstáculos que possam prejudicar a compreensão.

Feito isso, passa-se ao momento da leitura, no entanto, antes de começar a leitura propriamente dita, é preciso que o professor realize algumas tarefas com o seu grupo de alunos. Esse é o momento primordial da leitura em que a criança é levada a começar a sua interação com o texto. Para tanto, o professor deve começar explicitando qual o objetivo da leitura, buscar aferir quais os conhecimentos prévios dos alunos sobre o assunto do texto, instigar previsões acerca do texto que podem ser feitas a partir de vários aspectos do texto: “formato do texto, estrutura textual, ilustrações, títulos, subtítulos” (BORTONI-RICARDO, MACHADO, CASTANHEIRA, 2010, p. 57).

Previsões do título são essenciais para a formação do leitor. Por meio destas, a criança ativa conhecimentos prévios, cria hipóteses sobre o que o texto vai falar, cria expectativas e desperta o interesse pela leitura. Aliado a isto, especialmente nos livros de literatura infantil, a realização de previsões (estratégia de predição) e inferências sobre as ilustrações da capa também é fundamental para o levantamento de hipóteses, bem como para instigar a curiosidade do aluno sobre o texto.

De acordo com Brandão e Rosa (2010), é essencial que o professor estabeleça um diálogo com as crianças durante todo o processo de leitura em vista a levá-las a interagir com o texto e, conseqüentemente, construir sentidos para este. A discussão e formulação de perguntas durante a leitura contribuem na formação de leitores que buscam produzir significados para aquilo que leem. Reagir diante das contribuições dadas pelas crianças é uma importante atuação do mediador, visto que por meio destas é possível assumir uma posição de guia em que se leva o aluno a avançar em suas inferências e previsões.

Ainda de acordo com essas autoras, há alguns tipos de perguntas que podem ser feitas antes da leitura. Baseadas em Dell’Isola, Marcuschi e Solé, elas apresentam algumas categorias de perguntas dentre as quais se destacam as perguntas de ativação de conhecimentos prévios e perguntas de previsão sobre o texto:

perguntas de ativação de conhecimentos prévios: tais perguntas são formuladas, em geral, antes da leitura do texto e têm o objetivo de convidar os leitores ou ouvintes a entrar no texto que será lido, trazendo para a situação de leitura conhecimentos que possam ser relevantes para sua compreensão. (BRANDÃO; ROSA, 2010, p. 78).

Por exemplo, se o texto a ser lido fala sobre a dengue, pode-se perguntar se as crianças já ouviram essa palavra antes, o que é dengue. Dependendo das respostas, pode-se avançar e formular perguntas a partir de experiências contadas pelos alunos, por exemplo, quando essa pessoa que você conhece teve dengue o que ela sentia? No que se refere às perguntas de previsão, as autoras apresentam que questões feitas a partir “do título, das ilustrações da capa do livro ou do nosso conhecimento sobre o autor, podemos fazer previsões

sobre o que o texto irá tratar. Ao longo da leitura também é possível formular perguntas de previsão” (BRANDÃO; ROSA, 2010, p. 78). Tomando o mesmo exemplo citado acima, pode-se perguntar sobre o que o texto vai falar, qual será o objetivo de um texto como esse título?

É importante que as previsões iniciais acerca da capa e do título, por exemplo, sejam retomadas ao final da leitura. Para tanto, o professor recorre a outras perguntas que levem a criança a verificar se as hipóteses levantadas inicialmente correspondiam ao que o realmente o texto busca passar ao leitor.

Além disso, vale ressaltar a importância de considerar características do gênero no processo de leitura. Já no início da conversa, o professor pode estimular as crianças a identificarem a qual gênero textual determinado texto pertence. Se for um já trabalhado anteriormente e conhecido pelos alunos, o professor buscará ativar seus conhecimentos prévios acerca daquele gênero textual. Todavia, se é um gênero textual pouco conhecido pela turma, cabe, nesta ocasião, um espaço para conversa sobre suas peculiaridades. Afinal, o gênero interfere decisivamente nas estratégias de leitura e compreensão do leitor.

3.2.2.2. O momento da leitura

No momento da leitura, o papel do professor torna-se crucial. Quando os alunos já são alfabetizados, é possível que a leitura seja feita individualmente em silêncio e em grupo, cada um lendo uma parte do texto. Quando estes ainda estão em processo de alfabetização, é preciso que o professor leia em voz alta, contudo pode se valer da contribuição das crianças em alguns momentos, por exemplo, leitura do título, de falas de personagens se houver, de informações explícitas nas ilustrações etc.

Nesse momento ainda serão feitas previsões acerca do texto, pois, durante a leitura, mesmo que seja lido por outra pessoa, o aluno ouvinte está em processo de construção de sentido que engloba atividades mentais de antecipação, previsão, autodireção e inferências. Conforme aponta Pimentel, estas são atividades essenciais do processo de leitura.

Para que promovam avanços no desenvolvimento da leitura, uma atividade importante e permanente, que deve ser feita com os alunos, é aquela que favoreça o uso de estratégias de leitura: previsão ou formulação de hipóteses acerca do que pode estar escrito; inferência através da qual o leitor completa, empregando seus conhecimentos prévios, a informação que o texto não apresenta; antecipação do que se encontrará escrito no decorrer do texto e autodireção, que o leva até a saltar partes que não necessita processar para compreender o texto. (2007, p. 161)

Durante a leitura, a conversa vai avançando conforme as estratégias do professor e o espaço dado às falas das crianças. “É preciso haver abertura para se ouvir, de fato, as falas das crianças, atenção para perceber o que pode estar dificultando sua compreensão e, principalmente, favorecer um diálogo criativo e agradável” (BRANDÃO; MARTINS, 2010, p. 85). A partir deste olhar cuidadoso do professor, este pode traçar estratégias de retomada ao texto após a leitura, por exemplo, ao repassar todo o texto junto com as crianças formulando perguntas e complementando ideias ainda não percebidas pelas crianças.

Uma das dificuldades de compreensão se encontra no vocabulário. Não conhecer o vocabulário empregado no texto dificulta o processo de compreensão. Quando se leva em consideração, especialmente nos textos das diversas disciplinas dos componentes curriculares oficiais, o conhecimento do vocabulário e os conhecimentos prévios são essenciais para a compreensão. Por isso, é de extrema importância que o professor saiba que o trabalho com compreensão não se limita apenas às aulas de português, mas sim deve estar presente no trabalho com os diversos textos do conteúdo escolar. Cabe ao professor utilizar estratégias adequadas para cada texto, assim favorecendo que a criança desenvolva os diversos letramentos necessários para a vida em sociedade.

No que se refere ao vocabulário, Bortoni-Ricardo (2007, p. 113) aponta

que textos cujo tema (e conseqüentemente o vocabulário) é familiar aos alunos são bem compreendidos e reproduzidos. A compreensão de textos com vocabulário muito distante do léxico produtivo e receptivo dos alunos fica muito dificultado, especialmente para crianças provenientes de grupos sociais com pouca participação em práticas letradas.

Nesse sentido, é essencial que o professor utilize estratégias de mediação que levem as crianças à compreensão de palavras e expressões desconhecidas pelos alunos. Isto pode ser feito durante a leitura, quando o professor percebe a necessidade de discussão sobre algum termo. Dar o significado do termo ou da expressão às crianças talvez não seja a melhor estratégia. Em vista a proporcionar que a criança interaja com o texto e construa sentidos para tal, é fundamental que o professor retome os conhecimentos dos alunos a respeito das palavras e expressões. Sendo assim, perguntas como “o que vocês acham que significam essas palavras?” Das respostas dadas pelos alunos emerge uma situação propícia para uma intervenção didática que leve o aluno ao significado do termo. Explicitar com situações do dia a dia é uma ótima estratégia para a compreensão de termos e expressões.

No caso da leitura de livros de literatura infantil, tão presentes na educação infantil e nos anos iniciais de alfabetização, é imprescindível que, durante a leitura, o professor mostre os desenhos presentes no livro se atendo à repercussão disto nas falas e na

compreensão das crianças. No caso deste gênero textual, as ilustrações são elementos importantíssimos para a compreensão. Explorar as ilustrações é uma ótima estratégia para o trabalho com leitura e compreensão. Na alfabetização, a leitura incidental (FERRARA *apud* SOUZA; SERAFIM) é muito presente, esta consiste na leitura das imagens, uma habilidade já desenvolvida pelas crianças que não deve ser esquecida pela escola, mas sim reforçada.

Visto que compreender não se resume apenas a habilidade de decodificação, é necessário que, durante esse momento, o professor esteja preocupado “com o desenvolvimento de uma compreensão daquilo que está explícito e também daquilo que está implícito no texto” (BORTONI-RICARDO; MACHADO; CASTANHEIRA, 2010, p. 58), ou seja, realizar inferências a partir das lacunas deixadas pelo autor. Segundo Marcuschi (2008, p. 249),

a contribuição essencial das inferências na compreensão de textos é funcionarem como provedores de contexto integrador para informações e estabelecimento de continuidade do próprio texto, dando-lhe coerência. As inferências funcionam como hipóteses coesivas para o leitor processar o texto.

De acordo com Castanheira e Machado (2011), durante a leitura, é preciso que o professor conduza dois tipos de leitura essenciais para a compreensão: leitura literal ou leitura objetiva (compreensão do explícito) e leitura inferencial (compreensão do implícito). A primeira consiste na recuperação, localização e análise de informações presentes explicitamente no texto. Já a segunda se refere às deduções realizadas pelo leitor a partir daquilo que está implícito, mas que pode ser compreendido a partir de algumas pistas deixadas pelo autor do texto. Para tanto o leitor recorre aos seus conhecimentos textuais e enciclopédicos. Dessa forma, “um dos fatores que indica a competência do leitor é ser capaz de preencher esses implícitos” (CASTANHEIRA, MACHADO, 2011, p. 10). Sendo assim, “para que o aluno atinja a compreensão inferencial, é essencial, especialmente nas séries iniciais do ensino fundamental, que o professor atue como mediador, desenvolvendo estratégias para que as lacunas do texto sejam preenchidas” (BORTONI-RICARDO; MACHADO; CASTANHEIRA, 2010, p. 58).

Além disso, cabe ressaltar a importância da leitura crítica, em que o sujeito analisa o texto lido de forma que consegue relacionar as informações ali presentes aos seus conhecimentos prévios e situações vivenciadas, bem como aquela em que o leitor reconhece

a pertinência dos conteúdos apresentados, tendo como base o ponto de vista do autor e a relação entre este e as sentenças-tópico, e essa pertinência permite estabelecer uma hierarquia entre a ideia mais abrangente e as que a subsidiam. (DAL BOSCO,; SILVA; KATO, 2012, p. 5)

Retomando o trabalho de Brandão e Martins (2010), como estratégias de mediação, o professor deve planejar perguntas literais ou objetivas e perguntas inferenciais.

Segundo as autoras, as primeiras são aquelas em que as respostas são encontradas explicitamente no texto. As perguntas inferenciais são aquelas que implicam o estabelecimento de relações por parte do leitor.

Ou seja, em alguns casos, a pergunta pode exigir apenas que se estabeleçam relações coesivas entre as informações dadas no texto, em que o leitor/ouvinte comumente se utiliza de seus conhecimentos sintáticos para estabelecer correferências. Outras perguntas inferenciais, porém, poderão exigir que ele preencha vazios e estabeleça relações entre os conhecimentos extratextuais e o texto, derivando uma proposição nova, ou seja, que não possa ser extraída diretamente do que está escrito. (BRANDÃO, MARTINS, 2010, p. 80)

Para a compreensão de um texto, mesmo que lido por outra pessoa, é preciso compreender o funcionamento dos textos em nossa sociedade, ou seja, compreender os mecanismos de textualização⁴ que o compõem enquanto instrumentos comunicativos sociais. Beaugrand e Dressler *apud* Dal Bosco, Silva e Kato (2012) descrevem os seguintes princípios de construção textual de sentido: coesão, coerência, intencionalidade, aceitabilidade, informatividade, situacionalidade e intertextualidade.

A coesão se refere aos elementos linguísticos utilizados, ou seja, a utilização de palavras e expressões que visam substituir um termo anteriormente citado ou mesmo termos utilizados para dar continuidade ao texto. Já a coerência diz respeito ao sentido dado ao texto a partir do uso adequado de elementos linguísticos.

A intencionalidade refere-se à intenção do autor ao produzir o texto, ou seja, o que ele pretendeu ao escrever determinado texto. Já a aceitabilidade se refere à atitude do leitor diante do texto, aceitando-o enquanto participante ativo do processo de leitura. Na verdade consiste no fato de o leitor analisar o texto averiguando se é coerente e assim buscando participar da construção do seu sentido.

A informatividade, segundo Marcushi (2008), diz respeito ao conteúdo apresentado pelo autor. No entanto, deve levar em consideração que as informações trazidas pelo texto nem sempre são óbvias, assim requerendo do leitor um papel ativo para extrair e inferir informações do texto.

A situacionalidade se refere à relação do texto ao momento em que ele é construído, são requisitos demandados pela situação de produção. Assim, este critério converge na ideia de apropriação de determinados gêneros a determinadas situações, ou seja, a adequação textual a situação de interação.

⁴ Um dos eixos do PNAIC para ensino da língua portuguesa, análise linguística, leva em consideração direitos relacionados a discursividade, textualidade e normatividade.

E a intertextualidade, de acordo com Dal Borco, Silva e Kato (2012, p. 4) “compreende as relações entre um dado texto e os outros textos relevantes encontrados em experiências anteriores, com ou sem mediação”. De forma geral, é a presença de um texto em outro.

Conforme pode ser observado, esses são elementos de textualidade imprescindíveis para a produção textual, bem como para a compreensão textual. Dessa forma, para se formar leitores críticos, é preciso viabilizar situações de leitura e problematização em que os alunos possam ir se constituindo como estrategistas perspicazes, capazes de identificar os critérios de textualização de um texto. Saber identificar elementos coesivos, se um texto é coerente ou não, a intenção do autor, o seu objetivo ao produzir o texto, identificar a presença de outros textos, extrair e produzir informações a partir da leitura são habilidades essenciais de um leitor competente.

Nesse sentido, está sendo proposto ensinar a leitura crítica em que a linguística textual fornece elementos que auxiliam na análise e compreensão dos diversos gêneros textuais circundantes em nossa sociedade. Dessa forma, o ensino da leitura crítica deve incluir a análise dos diversos gêneros textuais, suas finalidades, seus diferentes formatos e os diferentes recursos linguísticos utilizados.

Diante disso, durante a leitura, cabe ao professor cumprir o seu papel de mediador, levando os alunos a se apropriarem de estratégias de leitura para a promoção da compreensão leitora.

Nesse contexto, acreditamos que é preciso as escolas prepararem não apenas alunos leitores, mas *lifelong learners*, que saibam extrair e recuperar informações, interpretar e interagir o conteúdo presente em materiais escritos com que interagem no dia a dia, refletindo criticamente sobre estes de forma autônoma. (CARVALHO; SOUSA, 2011, p. 113)

3.2.2.3. Após a leitura

Esse é o momento de avaliação da leitura em que o professor deve estar atento para verificar se realmente ocorreu a compreensão do texto. O papel do professor será novamente crucial, visto que cabe a ele propor tarefas de avaliação significativas e, ao mesmo tempo, explicitar dúvidas ainda apresentadas pelas crianças.

Uma estratégia muito utilizada é a elaboração de resumos. Porém, há outras mais adequadas para turmas de alfabetização. Os recontos orais e o diálogo sobre o texto são estratégias boas para essa fase de escolarização, pois as crianças ainda não produzem textos escritos com autonomia. Diante disso, é uma importante estratégia também o reconto por

escrito tendo o professor como escriba. Neste momento, a função mediadora do professor será essencial.

Após o exposto pelos alunos a respeito do texto, é preciso que o professor respeite a diversidade de sentidos construídos, bem como valorize o diálogo entre as próprias crianças a respeito do texto, assim favorecendo a interação do grupo. Pimental (2007, p. 168) apresenta que

o professor não pode se esquecer de que ele não deve ser o único a interagir com o seu aluno para favorecer a construção da aprendizagem, por isso mobilizar a ajuda de outros alunos mais experientes, tendo consciência de que o conhecimento construído socialmente constitui-se numa etapa necessária para uma posterior interiorização do conhecimento escolar.

Outra estratégia interessante é propor às crianças a formulação de um novo título para o texto, assim o professor poderá identificar a compreensão global das crianças acerca do texto, ou seja, se o aluno identificou o tema e a ideia central do texto.

Enfim, quando o diálogo entre professor e seus alunos está presente nos momentos de leitura não se está apenas ensinando a compreender, visto que a criança se apropriará de estratégias utilizadas pelo professor nas suas leituras individuais, mas principalmente formando leitores competentes.

Vê-se assim que o papel do professor, enquanto mediador do processo de formação do leitor, está em organizar experiências de aprendizagem favoráveis à compreensão da leitura pelo aluno, favorecendo o diálogo desse aluno com o texto lido e criando um espaço para o leitor confrontar suas hipóteses e produções com outros modelos. Esse diálogo, mediado pelo professor, possibilitará ao aluno a construção de sentido com relação ao texto lido” (PIMENTEL, 2007, p. 161).

CAPÍTULO 4. CONTEXTUALIZAÇÃO DA PESQUISA

A pesquisa foi realizada numa escola pública da Secretaria de Educação do Distrito Federal localizada na Asa Sul, Brasília. O trabalho de campo foi contemplado durante os dois semestres de estágio obrigatório do curso de pedagogia da Universidade de Brasília.

Tendo em vista investigar as práticas de leitura e a mediação do professor durante essas atividades na alfabetização, foi escolhida uma turma de 1º ano do Ensino Fundamental do turno vespertino, observada durante a primeira fase do estágio. E onde também foi realizada a segunda parte do estágio em que a então pesquisadora atuou como docente. Nessa segunda fase o trabalho de docência também foi desenvolvido, em alguns momentos, na turma de 2º ano.

4.1 A ESCOLA

4.1.1 Estrutura física

A infra-estrutura da escola é muito boa. Possui oito salas de aula, uma sala de leitura, sala de coordenação e direção, secretaria, laboratório de informática equipado com 20 computadores, sala de orientação educacional, sala de recursos, cantina e um amplo pátio central.

As salas de aula acabaram de ser equipadas com carteiras novas adequadas ao tamanho das crianças. Embora sejam pouco ventiladas, todas possuem ventilador.

No pátio central são desenvolvidas algumas atividades coletivas escolares como reuniões e apresentações. Além disso, também estão dispostos jogos de amarelinha e um desenho de um campo para futebol, por exemplo, utilizados pelas crianças na hora do recreio, bem como também são fornecidos as crianças brinquedos como cordas, traves de futebol, totó entre outros.

4.1.2 Organização administrativa e pedagógica

A escola foi inaugurada em 27 de abril de 1977 e oferece do 1º ao 5º ano do Ensino Fundamental. A atual diretora trabalha há nove anos na escola. A última escolha da gestão ocorreu no ano passado por meio de eleição. A diretora é formada no Curso Normal de Magistério, em Pedagogia e fez especialização em gestão escolar.

Atualmente a escola tem 148 alunos matriculados, a maioria residentes da Vila Telebrasília, divididos em dois turnos: 72 no turno matutino e 76 no turno vespertino, distribuídos em 19 turmas. No turno matutino há 10 turmas, das quais 4 são turmas regulares e 6 são classes especiais. Já no turno vespertino há 9 turmas, sendo 4 regulares e 5 classes especiais. Com relação aos professores, há no total 19 professores, sendo 8 das classes regulares e 11 das classes especiais; 10 professores no turno matutino e 9 no turno vespertino.

A escola trabalha especificamente com alunos diagnosticados com autismo. As classes especiais são compostas por dois alunos cada. Para cada dupla há um professor. No entanto, a escola não trabalha unicamente com classes especiais, logo que há crianças incluídas nas turmas regulares. A escola também atende alunos que apresentam outras deficiências. Quanto à formação dos professores, todos os professores das classes de ensino especial e algumas das turmas regulares fizeram o curso de TGD (Transtornos Globais de Desenvolvimento), oferecido pela Escola de Aperfeiçoamento de Profissionais da Educação (EAPE).

A escola oferece aos alunos serviço de orientação educacional e sala de recursos. A orientação educacional é oferecida àqueles que são indicados pelas professoras. Normalmente são atendidos de dois a três alunos por turma. Pode-se observar que o serviço de orientação é muito importante na configuração da escola e assíduo na vida escolar das crianças. Já a sala de recursos tem como objetivo o trabalho com as crianças com necessidades educacionais especiais.

Conforme relatado pela diretora, não há atendimento psicológico na escola. Há apenas uma psicóloga da Equipe Especializada de Apoio a Aprendizagem que observa e avalia os alunos. É um serviço de apoio técnico pedagógico multidisciplinar executado por professores e psicólogos nas escolas da rede pública do DF.

Como a escola oferece os anos iniciais do ensino fundamental, a partir de 2008 ela aderiu à organização distrital no que se refere aos anos de alfabetização, ou seja, implantou o BIA – Bloco Inicial de Alfabetização. A concepção do BIA veio com a necessidade de implantação da Lei nº 3.483, de 25 de novembro de 2004 que estabelecia a implantação do ensino fundamental de nove anos no Distrito Federal. Desta forma, foi agregado ao ensino fundamental o terceiro período da educação infantil. Assim atendendo a Lei federal nº 11.274, de 6 de fevereiro de 2006 que dispõe sobre a organização do ensino fundamental de 9 anos, com matrícula obrigatória a partir dos seis anos.

O BIA preconiza uma organização em ciclo, desta forma os três primeiros anos do ensino fundamental compõe o BIA. Diante disso, objetiva-se que ao final deste ciclo a

criança esteja plenamente alfabetizada, por isso a retenção de alunos só ocorre no terceiro ano, o que diminui um dos maiores males da história educacional brasileira que era a alta taxa de reprovação na 1ª série.

Uma organização em ciclos prevê objetivos de aprendizagem bem definidos. O BIA, sendo um ciclo de aprendizagem prevê uma avaliação feita a partir da observação e do acompanhamento diferenciado de cada criança, ensejando assim mudanças no trabalho pedagógico de forma que durante o período de alfabetização seja possível buscar superar dificuldades enfrentadas pelos alunos, respeitando o tempo de cada um e requerendo uma auto-avaliação do docente sobre a sua prática.

Conforme prevê as diretrizes do BIA, as professoras das turmas de alfabetização, assim como o restante do corpo docente, buscam auxiliar aquelas crianças que apresentam mais dificuldades. Para tanto, estas dão aula de reforço no turno contrário. Contudo, nem todos os alunos que necessitam deste apoio podem frequentar as aulas de reforço promovidas pelas professoras, muitas vezes em decorrência da falta de acessibilidade a escola, principalmente porque não são todos os pais que detêm de tempo suficiente para levar seus filhos à escola mais de uma vez ao dia.

4.1.3 O espaço escolar como ambiente alfabetizador e letrador

A escola dispõe de vários murais que em sua maioria são organizados segundo um tema em comum, por exemplo: Copa das Confederações, Independência, Primavera entre outros. Para tanto a maioria das professoras privilegia o uso dos murais com produções das crianças e com informações atualizadas como, por exemplo, na época da Copa das Confederações de 2013 foram colocados nos murais notícias de jornais e pesquisas realizadas pelas crianças.

Além disso, a escola proporciona momentos que motivam a participação dos alunos em apresentações para toda a escola. Por exemplo, na Semana de Educação para a Vida as turmas foram convidadas a apresentar na hora do intervalo sobre um assunto específico. Desta forma, as crianças apresentaram sobre prevenção de acidentes e combate ao piolho.

Um projeto importante desenvolvido pela escola é a produção de uma jornal denominado Jornal dos Pimentinhas. Esse apresenta seções temáticas como saúde, curiosidades, esportes entre outros assuntos tratados. Nesse são contemplados atividades realizadas pelas crianças tais como desenhos e produções de texto, como também falas das

crianças a respeito de determinado assunto e acontecimentos. O jornal é distribuído para os alunos. Esse projeto favorece o envolvimento das crianças numa prática de letramento, onde eles reconhecem a função social da leitura e da escrita e do gênero jornal, já que as crianças são levadas a participar do processo de produção dos textos bem como reconhecem a funcionalidade do gênero.

Com relação a utilização de avaliações diagnósticas periódicas, a escola busca por meio destas identificar o nível de cada aluno nas habilidades de leitura e escrita, baseados na perspectiva da Psicogênese da escrita de Emília Ferreiro. Essas ocorrem nos momentos de reagrupamento, um dos principais princípios do BIA, em que os alunos das turmas de 1º e 2º ano vespertino são divididos em três grupos segundo a hipótese de escrita observada pela professora. A partir da perspectiva da psicogênese, as crianças são divididas em pré-silábicos, silábicos e alfabéticos.

O reagrupamento é organizado em dois momentos e ocorre às quintas-feiras. Há um momento intra em que as crianças ficam todas juntas e assim há uma atividade preliminar ao trabalho inter. No momento intra, por exemplo, é realizada uma contação de história que posteriormente será explorada no momento inter em que as crianças encontram-se em espaços separados conforme os níveis de Emília Ferreira. Nesses momentos as crianças realizam exercícios em que as professoras identificam as dificuldades e habilidades das crianças. Segundo as Diretrizes Pedagógicas do Bloco Inicial de Alfabetização (2012, p. 59), “o trabalho em grupo permite ao docente dar atenção diferenciada e individualizada, favorece a participação efetiva dos estudantes com diferentes necessidades e possibilidades de aprendizagem e a avaliação do desempenho no processo”.

A escola dispõe de uma sala de informática em que cada turma tem aula uma vez na semana. A aula é ministrada por uma professora específica e pela professora da turma. Observou-se que o planejamento e a aula são realizados de forma cooperativa, visto que a proposta é utilizar o computador como meio para exercício do conteúdo trabalhado em sala de aula. Desta forma, por exemplo, em uma aula a professora propôs uma pesquisa sobre sólidos geométricos, tema que estava sendo trabalhado nas aulas de matemática. Além disso, percebe-se que há uma ótima comunicação entre as professoras em vista a promover atividades lúdicas utilizando jogos educativos de alfabetização entre outros que envolvem as outras áreas de conhecimento, como matemática e ciências.

A sala de leitura possui um acervo bom e bem conservado, tendo uma professora responsável pelo trabalho realizado no espaço. É frequentemente visitada pelas professoras e pelos alunos. Além disso, no momento do recreio disponibiliza às crianças jogos

como dama. A sala de leitura realiza empréstimos a todas as crianças, logo que há momentos específicos para cada turma ir visitar e pegar livros para leitura em casa. Normalmente, esses empréstimos acontecem nas quinta ou nas sextas, assim as crianças ficam com os livros no final de semana.

A escola promove passeios pelo menos uma vez no bimestre. Normalmente são levados a cinemas e zoológico. Além disso, a escola também recebe visitas de alguns profissionais como contadores de história, músicos e dentistas.

A respeito das salas de aula observa-se que todas possuem livros, revistas, jornais, gibis, textos expostos, produções coletivas e individuais das crianças dispostas em murais, calendários e rotina.

A escola tem alguns projetos de leitura: Encantando Leitores, Hora do conto, Recreio com Leitura e Esperando com Leitura. Porém, pôde ser observado durante a pesquisa apenas como funcionam dois destes projetos. O projeto Esperando com leitura é destinado mais propriamente aos pais e responsáveis que vão buscar e deixar as crianças na escola, no entanto, também é utilizado por elas no momento da entrada. Diante disso, há uma estante na entrada da escola onde estão disponíveis revistas, gibis e jornais. O projeto Recreio com Leitura é desenvolvido pela professora responsável pela sala de leitura. Consiste na apresentação de uma história antes do recreio em que as crianças se encontram reunidas no pátio. A contadora, na maioria das vezes busca utilizar de objetos e encenação, visando assim, promover um momento lúdico e prazeroso para as crianças. As histórias contadas em alguns casos apresentam humor, bem como alguns valores como respeito, cuidado etc.

4.2 1º Ano Vespertino

4.2.1 A sala de aula

A sala de aula da turma do 1º ano vespertino é bem organizada, contém o alfabeto completo com letras maiúsculas e os objetos correspondentes visível a todos. Também há outro alfabeto completo onde estão dispostas as famílias silábicas com palavras que iniciam com estas, que em muitos momentos servem de consulta assim como favorecem o letramento das crianças.

Na sala há murais onde são colocados exercícios realizados pelas crianças, como cartazes e produções artísticas, bem como também é reservado um espaço para as datas de aniversário dos integrantes do grupo.

Também estão dispostos nas paredes os números em sequência com o nome e respectivas quantidades. No que diz respeito ao material destinado especificamente para a aula de matemática observa-se que a sala de aula dispõe de materiais para contagem, como o material dourado. E jogos educativos com temáticas aquém desta disciplina, que estimulam o letramento matemático das crianças, principalmente no que se refere a construção do número.

Há na sala um calendário, utilizado todos os dias pela professora no início da aula, um cartaz dos “combinados” onde estão escritos as regras de convivência da sala.

Vale ressaltar que a sala dispõe de um cantinho da leitura onde se encontram alguns livros infantis, bem como também foi construída pelos alunos uma gibiteca em que todos colaboraram levando gibis. Estes espaços são sempre frequentados pelas crianças seja nos momentos de contação de história como também nos momentos livres das crianças.

Além disso, na sala há outros livros de literatura infantil distribuídos às escolas pelo Pacto Nacional de Alfabetização na Idade Certa, frequentemente utilizados pela professora nas leituras em sala.

A sala dispõe de muitos jogos educativos, em sua maioria, aqueles que visam promover a reflexão sobre o Sistema de Escrita Alfabético. Por exemplo, há jogos decorrentes do Projeto Trilhas que tem como objetivo inserir alunos do 1º ano do ensino fundamental no universo letrado. Para tanto, esse disponibiliza às escolas livros infantis e jogos voltados a aprendizagem do SEA.

4.2.2 A turma

A turma do 1º ano, do turno vespertino, era no primeiro momento de observação composta por 11 alunos, em sua maioria, com seis anos de idade. A turma é reduzida, pois há uma criança incluída diagnosticada com autismo. Até esse momento eram oito meninos e três meninas. A maioria das crianças são residentes da Vila Telebrasília, entretanto há alguns que moram na Asa Sul e em outras regiões administrativas do Distrito Federal.

No segundo momento de contato com a turma, alguns alunos haviam mudado de escola e outros ingressados. Assim, no meio do ano de 2013 três crianças foram transferidas, e duas foram matriculadas. Desta forma, neste segundo momento a turma era composta por 10 alunos, sendo três meninas e sete meninos.

No que concerne a hipótese de escrita das crianças observa-se que a turma é heterogênea, havendo assim, segundo a teoria da Psicogênese da escrita, crianças pré-silábicas, silábicas e até mesmo silábicas alfabéticas.

4.2.3 Rotina e professora

Algumas atividades desenvolvidas pelas crianças correspondem a organização pedagógica do Distrito Federal que viabiliza o ensino nas chamadas Escolas Parques. Sendo assim, os alunos da escola frequentam uma Escola Parque localizada também na Asa Sul.

No tange a rotina da unidade escolar, há momentos comuns como as aulas de informática e a ida a sala de leitura para empréstimos de livro, ambas realizadas uma vez por semana por cada turma. Diante disso, a turma em questão tem aula de informática às terças-feiras e acesso a sala de leitura às quintas.

Com relação a organização da rotina da professora, observa-se dias específicos para algumas atividades como, por exemplo, na sexta-feira é dia de filme e do brinquedo, como também há um momento específico nas quartas-feiras destinado a jogos. Além disso, há atividades que se repetem mais vezes durante a semana como a contação de história e a “rodinha”. Este é um momento onde a professora explora a compreensão do texto, bem como também ensina às crianças momentos de fala espontâneo acerca de uma história ou sobre o fim de semana ou algum tema que visa ser trabalho em vista a identificar os conhecimentos prévios dos alunos.

Para cada dia da semana há uma ajudante, o que motiva a participação das crianças nas atividades desenvolvidas pela professora, como ajudar na distribuição de tarefas e auxiliar em momentos de fala.

Observa-se presente na rotina da turma a atualização do calendário e do “Quantos somos”, recurso utilizado pela professora para proporcionar momentos concretos de utilização dos conhecimentos matemáticos estudados, como adição e subtração. Já o calendário, além de apresentar às crianças um gênero textual importante, também proporciona adquirir noções de tempo. Posteriormente, há momento denominado higiene em que as crianças vão até o bebedouro encher as garrafas de água e ao banheiro.

Normalmente, as crianças realizam duas atividades diárias. Por fim, a professora explica a tarefa de casa das crianças, que é levada pelas crianças em quase todos os dias, exceto na sexta em que as crianças levam como tarefa a leitura de um livro emprestado

pela escola para posterior confecção de um desenho e pequeno texto a respeito da história lida. Essa tarefa é realizada num caderno próprio.

A professora é formada no Curso Superior Normal e fez graduação em Pedagogia. Além disso, busca sempre se atualizar por meio de cursos de formação continuada. Atualmente, ela participa do curso de formação do Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa.

Com relação a sua prática pedagógica, procura aproveitar eventos do cotidiano para ensinar as crianças, por exemplo, utiliza do momento do calendário para explicar sobre QU utilizando para isso os dias da semana quarta e quinta feira; bem como no momento do “Quantos somos” desafia as crianças com as situações diárias para realizar operações de subtração e adição. Vale ressaltar, também, o domínio de turma da professora que é muito bom.

De forma geral, pode-se dizer que a professora prioriza momentos de leitura, garantindo em seu planejamento o uso do cantinho da leitura por todas as crianças assim aproximando às crianças do universo literário, bem como possibilitando o acesso a outros gêneros como histórias em quadrinho e o próprio jornal produzido pela escola.

A aula de informática é um momento muito bem explorado onde as crianças podem ter acesso a jogos educativos como também são levados desde cedo a aprender a pesquisar. Além disso, a professora busca utilizar de um aplicativo para contar uma história: a medida que a professora vai contando a história as crianças vão produzindo desenhos a respeito do personagem, assim promovendo as crianças o contato com outras linguagens.

4.3 2º Ano Vespertino

4.3.1 A sala de aula

A sala de aula do 2º ano vespertino não difere muito da sala do 1º ano. Desta forma, também possui em sua organização dois alfabetos com desenhos respectivos as letras, porém estes apresentam os formatos da letra, ou seja, letras de forma maiúsculas e minúsculas e letras cursivas maiúsculas e minúsculas.

Também há os números em sequência visível a todos. Bem como também dispõe de materiais para contagem como palitos de picolé. Há na sala muitos livros disponíveis para leitura livre das crianças, bem como jogos educativos. A sala dispõe de murais onde são priorizadas produções escritas das crianças.

Assim, como a sala de aula do 1º ano há um calendário que é atualizado todos os dias e o Quantos somos. No entanto, a atualização desses é feita pelo aluno ajudante do dia com a ajuda da professora e dos outros colegas. Desta forma, é o ajudante que atualiza o calendário, conta quantos alunos há na sala e escreve a rotina. Diferentemente da outra turma que essas ações são realizadas pela própria professora. Isso se deve ao fato das crianças do 2º já estarem num nível de alfabetização mais avançado em que se exercita com mais frequência a produção de textos orais e escritos.

É importante ressaltar a utilização de fichas com os nomes completos das crianças, disponível para consulta a qualquer momento. Além disso, os objetos da sala estão nomeados. Outro ponto importante disposto na sala é um quadro onde se avalia o comportamento das crianças no que tange ao cumprimento das tarefas e o respeito com os colegas. Sendo que o mais importante desta estratégia é que são os próprios alunos que se avaliam, ou seja, eles fazem uma auto avaliação.

4.3.2 A turma

A turma do 2º ano vespertino é composta por 15 crianças, pois, assim como a de 1º ano, também é inclusiva. São seis meninas e nove meninos, a maioria também residente da Vila Telebrasil.

No que se refere a hipótese de escrita, observa-se que a maioria encontra-se nas fases silábica e silábica alfabética.

4.3.3 Rotina e professora

No que se refere a rotina da unidade escolar, a organização e participação da turma em outras atividades é similar a do 1º ano. Sendo assim, tem uma vez por semana aula na Escola Parque, aula de informática e acesso a sala de leitura para empréstimo de livros.

De forma geral, as aulas são iniciadas com a atualização do calendário, da rotina e do quadro “Quantos Somos” pelo o ajudante do dia. Posteriormente a isso, a professora corrige a tarefa de casa juntamente com as crianças sempre buscando incentivar a participação das crianças seja na leitura de algum texto ou até mesmo nas respostas dada a determinado exercício. Observa-se que a professora preconiza em vários momentos da aula a participação de todos os alunos, o que faz com que eles mesmos se sintam à vontade para participar desses momentos de interação.

A professora busca utilizar de situações reais do cotidiano para a elaboração de situações problemas. Trabalha com diferentes gêneros textuais, tendo sempre como estratégia não apenas o trabalho com o texto, mas também o conhecer o gênero e a interpretação do que foi lido. Também há momentos reservados a contação de histórias em que também é trabalhado, além da compreensão do texto, a oralidade das crianças no que diz respeito a posicionar-se a frente de um grupo num momento de fala opinando, argumentando e apresentando ideias.

4.4 Metodologia de Pesquisa e instrumentos utilizados

Em vista a investigar em que medida estão sendo desenvolvidas as práticas de leitura e a mediação pedagógica nos anos de alfabetização para a formação do leitor foi realizada uma pesquisa qualitativa de cunho etnográfico. Desta forma, foi feito a exploração e investigação de um espaço e do grupo de alunos (25 alunos) em processo de alfabetização situados no 1º e 2º anos do Ensino Fundamental. Segundo Bortoni-Ricardo,

o termo etnografia foi cunhado por antropólogos no final do século XIX para se referirem a monografias que vinham sendo escritas sobre os modos de vida de povos até então desconhecidos na cultura ocidental. A palavra se compõe de dois radicais do grego: *ethnoi*, que em grego antigo significa “os outros”, “os não gregos” e *graphos* que quer dizer “escrita” ou “registro”. (2008, p. 38)

Nesse sentido, segundo Gil (2010, p. 40), “a pesquisa etnográfica tem como propósito o estudo das pessoas em seu próprio ambiente mediante a utilização de procedimentos como entrevistas em profundidade e observação participante”.

Para tanto, foram utilizados procedimentos de observação, mas propriamente uma observação participante caracterizada pelo contato direto do pesquisador com o campo estudado, com a finalidade de obter informações acerca do espaço e o grupo social pertencente a este. Assim sendo, buscou-se caracterizar o contexto da escola e dos alunos participantes da pesquisa. Como as turmas pesquisadas eram compostas por poucos alunos e a pesquisa estava mais direcionada a atuação das professoras alfabetizadoras, não foi preciso fazer a seleção de uma amostra.

Embora o interesse inicial fosse estudar sobre interpretação de textos foi somente depois da entrada em campo que foi decidido a questão de pesquisa.

No primeiro momento de pesquisa foram assistidas 18 aulas da turma de 1º ano vespertino. Neste primeiro momento a pesquisadora buscou apenas observar as aulas, contudo também houve momentos de interação com os participantes principalmente no que concerne

ao auxílio dado durante as tarefas diárias das crianças. Diante disso, foram coletadas informações a partir da observação da prática da professora no que se refere à leitura, bem como os efeitos disso nas atividades realizadas pelas crianças, ou seja, o foco estava voltado para as estratégias de mediação da professora em vista a levar os alunos a compreender o texto lido. Foram momentos ricos para a pesquisa os momentos de contação de história.

No segundo momento a participação da pesquisadora foi mais efetiva, logo que estava cumprindo o seu estágio obrigatório de regência. Assim, a pesquisadora ministrou aulas voltadas para o seu foco de pesquisa. Desta forma, foram planejadas 18 aulas que foram ministradas em duas turmas: 1º e 2º ano. Foram treze aulas no 1º ano e cinco no 2º ano. Embora, o objetivo inicial fosse continuar apenas com a turma de 1º ano, devido à necessidade da escola e também por ser interessante para a pesquisa, a turma de 2º ano também participou desse segundo momento.

Essa foi uma etapa muito importante para a pesquisa, pois o trabalho desenvolvido em sala pela pesquisadora pôde ser direcionado para o tema da pesquisa. Contudo, por se tratar de um estágio, foi proposto um planejamento voltado para o tema de pesquisa conciliado com outros conteúdos e atividades para além da leitura e compreensão. Para tanto, foram planejadas sequências didáticas que objetivavam atender aos quatro eixos do PNAIC: leitura, produção textual, oralidade e conhecimentos linguísticos. Os dados coletados a partir dessa segunda etapa dependeram essencialmente do comportamento da pesquisadora, mais precisamente da mediação como professora.

Com o propósito de coletar mais dados sobre a instituição de ensino foi elaborado um questionário com questões a respeito da organização administrativa e pedagógica da escola que foi respondido pela a diretora. Já os dados referentes à professora e aos alunos foram coletados por meio de conversações informais.

Ao longo desse processo de coleta de dados foi utilizado um diário de bordo reflexivo (BORTONI-RICARDO, 2008) onde foram elaboradas as notas de campo da pesquisa. À vista disso, foi utilizado um gravador durante a pesquisa.

Concomitantemente a prática em sala de aula foi realizada uma pesquisa bibliográfica a respeito do tema, assim foi feito um levantamento de material já publicado sobre o assunto. E também uma análise de conteúdo dos documentos oficiais que respaldam o ensino e aprendizagem da língua portuguesa, principalmente no que se refere à alfabetização, bem como também foi utilizado como objetos de análise algumas das atividades realizadas pelas crianças durante a segunda etapa da pesquisa.

Em face de alcançar os objetivos da pesquisa, por fim, foi realizada uma análise interpretativa dos dados buscando explicar a relação da mediação da professora e as práticas de leitura em sala de aula com o desenvolvimento da compreensão leitora das crianças e com os descritores da Provinha Brasil.

CAPÍTULO 5. ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS DADOS

Em vista a atingir o objetivo central desse trabalho e levando em consideração o aporte teórico apresentado no capítulo sobre gêneros textuais na alfabetização, optou-se por utilizar na descrição e análise dos dados uma divisão dos momentos observados e vivenciados em sala de aula segundo a perspectiva do Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa, que apresenta como uma de suas propostas o trabalho a partir de gêneros textuais agrupados segundo suas finalidades. Diante disso, e da prática vivenciada durante a pesquisa, dividiu-se as atividades realizadas segundo os gêneros empregados em cada uma de acordo com os agrupamentos definidos pelo PNAIC.

Vale ressaltar que para descrever os diálogos entre a pesquisadora e as crianças participantes optou-se por utilizar a letra P (pesquisadora) e C(crianças), sendo que por se tratar de muitas crianças envolvidas, esta última vem acompanhada por um número que identifica interlocutores diferentes. Quando visto CS, isto significa uma fala coletiva das crianças. Para determinar certas ações, como mostrar imagens, ou silêncio, foram utilizados parênteses.

5.1 Textos literários

- **20 de junho de 2013 – 1º Ano: Leitura da história *A Cama que não lava o pé***

Essa foi uma leitura realizada pela professora da turma durante o período em que a então pesquisadora estava observando a turma, durante a primeira fase de seu estágio obrigatório do curso de pedagogia.

A professora nesse dia iniciou a aula contando a história *A cama que não lava o pé*. Para tanto a professora solicitou que as crianças sentassem em círculo. Ela iniciou a contação apresentando o título. Neste momento, ela poderia, ainda ter explorado a capa questionando às crianças a respeito do assunto que seria abordado pelo texto, de modo a trabalhar a inferência.



FIGURA 1: Capa do livro *A Cama que não lava o pé*

Fonte: pesquisa de campo 2013

A história fala sobre o menino Zé, que adorava pés. E que um dia começou a contar uma história sobre uma cama de nobre família, vinda de Jacarandá, e que está em seu quarto. Essa era uma cama que guardava sonhos e também parecia ter uma torneira que em algumas noites se abria. Na verdade, o Zé fazia xixi na cama, por isso achava que tinha uma torneira na cama.

Durante todo o processo de contação, a professora lia o texto e posteriormente apresentava a imagem às crianças. Em alguns momentos a leitura das imagens foi crucial para identificar alguns detalhes da história, como pode ser notado no trecho a seguir em que a professora busca retomar uma informação lida anteriormente:

P: A noite chegava e ao pé da cama o Zé estava. Misteriosamente a noite envolvia a cama e o colchão. E o menino de cobertas aquecendo os sonhos. E o Zé partia e com os pés de lado ia pela suave fantasia. Na noite e dia e dia e noite e a bica não se abria. O menino Zé já estava metendo os pés pelas mãos.

P: (Mostra as imagens)

C1: A ovelha ... ele tá sonhando.

C2: É carneirinho.

Nota-se que o livro, em alguns momentos, apresenta metáforas, que nem sempre são compreendidas com facilidade por crianças de seis anos de idade. No entanto, a compreensão foi facilitada quando foi mostrada a imagem. Quando no texto se diz que “o Zé ia pela suave fantasia”, busca-se, na verdade, dizer que este estava sonhando, o que só pôde ser percebido pelas crianças quando estas viram a imagem do menino dormindo com uma nuvem sobre a cabeça onde continha carneirinhos.

A professora colaboradora desta pesquisa também se ateu ao vocabulário utilizado pelo texto, buscando esclarecer possíveis dificuldades de interpretação.

P: E assim o menino Zé pensando no pé da cama foi abaixando a pestana. (Pestana é esta parte aqui do olho). Abraçando dona cama, dormindo, dormindo em mágico tapete sonhando. Voando, galopeando. Nos quatro pés, ele deslizando. Nas nuvens, escorregando e a chuva derrubando, molhando o Zé e o pé de Jacarandá da Bahia da cama, sementinha de tanta poesia.

P: (Mostrando a imagem) Será por que que a cama dele molhava?

C3: Porque ta fazendo pipi.

Cs: (Risos)

Logo em seguida a professora propôs que as crianças comentassem a história. Para tanto, foi fazendo perguntas a respeito da história. Nesse momento fez perguntas que

requeriam das crianças retomar informações contidas no texto e inferir sobre o principal enigma da história.

P: Aqui na nossa história começa assim: o menino que se chamava Zé que gostava de pé? O Zé gostava de pé de quê?

Cs: Chulé, pé de cama, pé de árvore, pé de onça, pé de elefante.

Retomando o final da história, a professora foi fazendo perguntas em que ela pudesse aferir se as crianças compreenderam a ideia principal do texto, conforme pode ser observado abaixo:

P: Será por que que o menino ficava lá no pé da cama achando que tinha uma torneira?

C1: Porque ele pensava que a cama tinha goteira.

C2: Porque tinha água.

P: De onde vinha essa água?

C3: Do colchão.

P: E por que que o colchão tinha água?

C1: Do colchão.

P: O que que o menino fazia no colchão?

C4: Fazia xixi

C3: Mijava

C1: Fazia xixi.

P: Por isso que estava molhado. O que que ele fazia no colchão?

Cs: Ele fazia xixi.

Além disso, vale ressaltar a utilização do texto para explicar às crianças o que são rimas, assim levando-as a associar os fonemas iguais presentes nas palavras, conforme pode ser observado no trecho a seguir da interação.

P: Tem algumas coisas aqui que o seu colega havia falado no meio da leitura. Ela falou “olha rima”. Rima é quando uma palavra rima com outra. O que é rima? Por exemplo: o que rima com feijão?

C5: Pé de feijão.

P: A rima é uma outra palavrinha que termina com o mesmo som. Feijão rima com quê?

C3: Limão, pão, balão.

C2: Manteiga

P: Manteiga tem o mesmo som?

C3: Escorpião, sabão e pião.

P: Olha o som ãO. Tudo termina com ãO, por isso que rima. Limão, pão, balão, escorpião, sabão e pião. Tudo isso rima. Agora pão rima com manteiga? O que rima com Zé?

C1: Pé.

No que se refere à leitura, a professora buscou na maioria das vezes fazer uma leitura objetiva do texto, fazendo perguntas cujas respostas se referiam a acontecimentos e detalhes presentes na história de forma explícita tanto no texto verbal, como também nas figuras. Contudo, a leitura desse livro também necessitou de uma leitura inferencial, principalmente para compreender a ideia central da história. O que pode ajudar a ampliar aspectos imprescindíveis para a formação de leitores competentes.

- **12 de setembro de 2013 – 1º Ano: *Leitura do Livro Lilás***

Como atividade a ser desenvolvida na função de estagiária foi escolhida, por sugestão da professora da turma, a leitura do livro *Lilás*, obra do acervo do PNAIC. A história falava sobre uma menina chamada Lilás, que era considerada diferente pelas outras crianças da escola em que estudava, sendo que o motivo dessa diferenciação era feita basicamente porque ela era novata na escola e agia de forma diferente dos seus colegas.

Inicialmente, a mediadora buscou levar as crianças a fazerem previsões sobre a história, reportando-se apenas ao título e à capa, bem como despertar a curiosidade pela leitura.

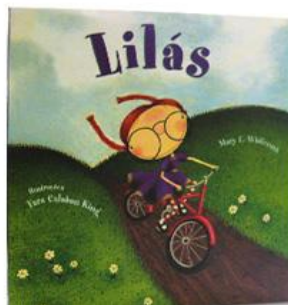


FIGURA 2: Capa do livro *Lilás*.

Fonte: pesquisa de campo 2013

P: O nome da historinha é Lilás. Do que vocês acham que esta historinha fala?

C1: Que o vestido é lilás.

C2: Que ela gosta de lilás.

C3: Que o livro é todo lilás.

C4: Fala sobre lilás.

Em seguida, a mediadora apresenta o nome do autor e do ilustrador, questionando as crianças quais eram suas respectivas funções. Tal leitura se faz necessária para que a criança conheça a estrutura do livro, compreendendo que este é um artefato feito por profissionais responsáveis por tarefas distintas.

P: O nome da autora é Mary. Vocês sabem o que a autora faz?

C2: Escreve.

P: Isso. E quem faz os desenhos se chama ilustrador. Quem ilustrou foi a Tayna.

C3: Ah, o nome da menina se chama Lilás.

Observa-se que as previsões iniciais dos alunos não retrataram exatamente por que foi atribuído o título Lilás. Porém, após uns minutos, uma das crianças analisou melhor a capa, concluindo que o texto falaria sobre uma menina chamada Lilás. A mediadora buscou reforçar a ideia presente no título ao iniciar a leitura propriamente dita, buscando conferir se as outras crianças tinham entendido o sentido do título.

P: O título completo da história é Lilás: uma menina diferente. Por que será que ela é diferente?

C4: É porque os olhos dela são grandes.

C2: Ela gosta de lilás.

[...]

Inicia a leitura apresentando quem é a personagem principal do texto.

P: Então lilás é o quê?

C1: É uma cor bonita.

Cs: É o nome da menina.

C5: (Observando a imagem) O nome dela é Lilás e o vestido também.

Prosseguindo com a leitura, é relatado no texto o dia do brincar da turma de Lilás. Nesse dia, a maioria das crianças levaram brinquedos, como carrinhos e bonecas, enquanto que Lilás levou uma planta que parecia uma estrela do mar, o que fez com que as crianças a comparassem com tal ser vivo.

Como de costume na contação de história a cada trecho lido era mostrada a imagem respectiva. Diante disso, vale ressaltar que, em alguns momentos, as crianças se

despertaram curiosas sobre algumas detalhes do desenho, como pode ser notado no trecho a seguir:

P: As crianças estão indo para o passeio da escola. Elas estão dentro do quê?

Cs: Ônibus

C4: E o ônibus não tem parede?

P: É porque o ilustrador fez sem um lado do ônibus para que vocês pudessem ver quem está dentro do ônibus.

É durante esse momento da história que se revela o porquê de a menina aparentemente diferente ter seu nome de Lilás. Esse nome decorreu do fato de que na manhã em que nasceu o céu estava lilás.

Continuando com a leitura do texto, chega-se ao momento em que a personagem Lilás ganha o concurso de desenho promovido por sua professora, mesmo tendo poucos lápis de cor, diferentemente da sua colega de classe Ângela, que possuía muitos lápis de cores, tintas e canetinhas. Após isso, Lilás faz sua festa de aniversário em sua casa e convida todos os seus colegas de turma. Num primeiro momento as crianças excitam em participar da festa por acreditarem em comentários maldosos sobre a casa de Lilás, que era afastada da cidade. No entanto, vão à festa e se divertem como nunca. Mais uma vez, as imagens vão complementando as interpretações construídas pelas crianças.

P: (Mostrando a imagem do quarto de Lilás)

C6: É até lilás a cama

C4: Olha, o travesseiro é lilás.

C6: Tudo dela é lilás.

Por fim, a história apresenta que mesmo sendo diferente em suas atitudes, Lilás era uma menina encantadora, que tinha uma coleção de pedras, a qual dividiria com a professora no último dia letivo.

P: A professora ganhou uma coleção de pedras. Será quem foi que deu a coleção de pedras para a professora?

Cs: Lilás.

Ao finalizar a história, tomou-se como estratégia retomar os acontecimentos do texto por meio de perguntas objetivas. Assim, pode ser observado no trecho abaixo que houve momentos em que a mediadora teve que desfazer algumas confusões feitas pelas crianças. Durante a conversa após a leitura, a mediadora também retoma alguns termos que poderiam não ser conhecidos pelas crianças.

P: No dia que era para levar o brinquedo favorito para a escola, o que a Lilás levou?

C2: Uma flor

C3: ...diferente.

P: É. Uma planta diferente. As crianças queriam brincar com ela ou ela brincava sozinha?

Cs: Brincava sozinha.

P: Por quê?

C1: Porque ela era diferente.

P: O que ela era diferente das outras crianças?

C1: Ela gostava de fazer coisas diferentes.

P: Isso! Porque ela gostava de fazer coisas diferentes. No dia do passeio... Aqui fala excursão. Excursão é a mesma coisa que passeio. As crianças estavam falando sobre apelidos e perguntaram para a Lilás qual era o apelido dela. O que ela falou?

C1: Que não tinha apelido.

P: E por que o nome dela era Lilás?

C1: Porque o pai dela escolheu o nome de Lilás.

C2: Porque no dia que ela nasceu ele viu umas nuvens, um pôr do sol lilás e chamou ela de Lilás.

P: Era o pôr do sol. Era quando estava amanhecendo. Foi de manhã que a Lilás nasceu.

C3: O pôr do sol quer dizer que vai embora.

P: O sol né?

Assim, a mediadora prosseguiu retomando os fatos da história. Em dado momento, a mediadora recorreu aos conhecimentos de mundo das crianças para buscar identificar se as crianças sabiam o que era uma coleção, descrevendo até mesmo fatos de suas vidas.

P: [...] A Lilás fazia coleção de quê?

Cs: Pedras!

P: Vocês sabem o que é fazer coleção? O que significa fazer uma coleção?

C1: É juntar um monte de coisas.

C2: Eu tenho uma coleção de tampinhas.

C4: Eu ainda não tenho.

C1: O meu coelhinho faz coleção de latinha.

C3: Eu tenho uma coleção de carrinho.

Como pôde ser observado algumas crianças apresentam mais facilidade em expor suas ideias, enquanto outras demonstram pouco o que apreenderam sobre a história, isso ocorre principalmente por serem tímidas. Além disso, é notável que retomar alguns pontos da história no coletivo é essencial para a compreensão das crianças, visto que o diálogo propõe a discussão de ideias e o repensar sobre o texto, bem como é um momento de esclarecimento de dúvidas. Observa-se que foram propostas questões para realizar a interpretação objetiva, a inferencial e a avaliativa ou crítica.

- **19 de setembro de 2013 – 2º Ano: Leitura do livro *Balas, bombons e caramelos*.**

Antes de começar a leitura propriamente do texto, a pesquisadora mostrando a capa do livro aos alunos os questionou sobre do que se trataria a história. Nesse momento, buscou-se por meio da leitura do título e da capa levar as crianças a realizarem previsões acerca do tema da história. .

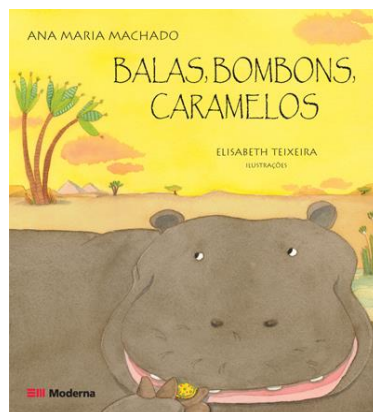


FIGURA 3: Capa do livro *Balas, Bombons, Caramelos*

Fonte: pesquisa de campo 2013

P: Do que vocês acham que fala a história?

C1: De doces.

P: Só de doces?

C2: De hipopótamo.

C3: De hipopótamo que come doces.

Em seguida, a mediadora apresentou o nome da autora, do ilustrador e da editora, buscando aferir por meio de questionamentos se as crianças conheciam qual era a função de cada um na elaboração do livro. Foi observado que elas sabiam a função da autora e

do ilustrador, isso porque a professora da turma realiza essa tarefa antes da leitura de histórias. Com relação à função da editora, houve uma confusão, pois associaram a esta a tarefa de escrever o texto do livro. Diante disso, as professoras presentes em sala explicaram à turma a função da editora. A professora da turma utilizou como exemplo a produção do jornal da escola, assim explicando as etapas de sua produção, dando ênfase à função da produção concreta do jornal, que é similar à de uma editora de livros.

Durante todo o momento de contação da história, após a leitura do texto, eram mostradas as imagens, o que levava as crianças a realizar comparações e perceber detalhes que não estavam presente no texto escrito, mas que favoreciam a compreensão do texto.

A história inicia apresentando a personagem principal, o hipopótamo Pipo. Assim, quando a figura foi mostrada, as crianças começaram a fazer comparações do Pipo com outros animais presentes na imagem, girafa e rinoceronte. Diante disso, foi perguntado pela mediadora se eles já haviam visto algum dos animais que aparecerem no livro. A maioria disse que viram no zoológico e acrescentaram citando outros animais que podem ser vistos no zoológico.

Continuando a história é apresentado um diálogo entre Pipo e a zebra em que o primeiro pergunta “quando as listras saírem de moda você vai usar flores?” As crianças começaram a rir, o que leva a crer que elas identificaram o humor da piada dita pelo hipopótamo, o que demonstra que elas reconhecem o gênero piada mesmo este estando presente em outro gênero textual. Também, nota-se que, nessa passagem do texto foi preciso realizar uma leitura inferencial sobre a fala da personagem, uma vez que, para a piada ter graça, é necessário conhecer as práticas de se vestir roupa de determinada modo e a mudança de moda, e compreender que a pele da zebra não poderia ser modificada conforme determinada moda.

Ao continuar a leitura, chega-se a uma informação de que o hipopótamo vive no Egito, o que despertou a reação de uma criança.

Cl: Eu achei que o hipopótamo morava na África.

Isto demandou da mediadora explicar que o Egito se localiza na África. Contudo, não foi feita uma explicação prolongada sobre o assunto, visto que, para a compreensão da relação existente entre país e continente, seriam necessários alguns conhecimentos que não poderiam ser exemplificados naquele momento.

Na sequência da história, Pipo foi convidado pelo crocodilo para mandar em todos. Pipo, como era um animal sossegado, não aceitou e continuou mastigando.

P: Será o que ele tanto mastiga?

Cs: Doces.

Observa-se nesse momento que a mediadora lançou uma pergunta de antecipação de uma informação ainda a ser descrita no texto, e ao mesmo tempo retomou as previsões iniciais da leitura do título e da capa.

Ao continuar a história, a personagem principal deu um grito, porém no texto ainda não era explicado o motivo. Contudo, quando foi mostrada a imagem, as crianças identificaram que a causa do grito residia nos dentes do hipopótamo, que estavam quebrados, o que mostra que, principalmente em livros de literatura infantil, a leitura do texto verbal e do não verbal são complementares e essenciais para o entendimento da história.

P: Será por que os dentes dele estão assim?

C1: Porque ele come muito doce.

A partir disso, iniciou-se uma discussão sobre saúde bucal em que as crianças demonstraram conhecer sobre como se prevenir contra cáries, o que se caracteriza como uma leitura crítica. Em outros momentos na escola, houve palestras de higiene bucal. Sendo assim, pode-se dizer que as crianças relacionaram o texto lido naquele momento a outros orais ouvidos nas palestras.

Por fim, todos os amigos do hipopótamo o ajudaram, chamando o doutor Camelo e posteriormente o dentista Pica-Pau. Assim, o hipopótamo teve seus dentes tratados e ganhou um vassourão enorme para cuidar dos dentes. Mas uma vez o texto juntamente com a imagem proporcionaram um momento de diversão às crianças, visto que elas acharam engraçado utilizar um vassourão para escovar os dentes.

Posteriormente à leitura, a mediadora retomou com as crianças alguns acontecimentos da história como pode ser observado no diálogo abaixo:

P: Ele passava o dia fazendo o quê?

C3: Na água.

C2: Comendo doces.

C4: Mastigando balas.

P: Os amigos sabiam?

C2: Não

P: O que eles achavam que ele mastigava?

C3: Capim.

P: E o que aconteceu com os dentes dele?

C3: Ficou cariado ...

C1: Por causa que ele comeu muito doce.

Ainda durante esse momento, aproveitando a fala do dentista presente no livro foi feita oralmente uma classificação de animais segundo o tipo de dente: afiados ou achatados.

P: Vocês se lembram que o Pica Pau disse que existem dois tipos de dentes para animais? Afiados e achatados e que isso tem a ver com o que se come. Vocês sabem me dizer animais com dentes afiados?

Cs: Leão, Tigre, Tubarão, Crocodilo, Rinoceronte.

Observa-se que a maioria associou o tipo de alimentação dos animais para poder fazer essa classificação, associando os dentes afiados aos carnívoros, mesmo que este conteúdo ainda não tenha sido trabalhado em sala de aula.

P: E que tem dentes achatados?

Cs: Zebra, Girafa, Vaca, Cavallo.

Por fim, foi realizada uma brincadeira a respeito do livro lido. As crianças formaram um círculo e brincaram de batata quente. Enquanto a música era tocada, eles passavam uma caixa com algumas perguntas sobre o texto lido. Quando a música parava, a criança que estivesse com a caixa em mãos retiraria uma pergunta e responderia. Praticamente todas as respostas eram informações explícitas no texto. Quando alguma criança apresentava alguma dificuldade em lembrar ou concluir uma idéia a mediadora intervinha a auxiliando. Em alguns momentos, essa intervenção era feita pelas próprias crianças.

5. 2 Textos do patrimônio oral, poemas e letras de música

- **11 de setembro de 2013 – 1º Ano: Leitura da Música *A Linda Rosa Juvenil***

As atividades com a música *A linda Rosa Juvenil* tiveram como objetivos apresentar o gênero canção às crianças; compreender a letra da canção; incentivar a participação das crianças; produzir textos orais, produzir textos coletivos com a ajuda da pesquisadora como coescriptor do texto. Levando em consideração os eixos do PNAIC, essa sequência buscou trabalhar com os eixos de leitura, produção textual, oralidade e análise lingüística. Sendo que este último foi contemplado por meio de uma atividade de escrita de algumas palavras referentes ao texto (Apêndice 1).

Para que todas as crianças visualizassem a letra da música, esta foi disposta em um cartaz. Antes de ouvir a música, foi realizada a leitura da letra juntamente com as crianças. Como a música era conhecida por alguns alunos, em certos trechos, como no refrão, eles

então cantavam. No decorrer da leitura, eles liam de forma ainda pouco fluente, ou seja, decifrando sílaba por sílaba, o que demandou da pesquisadora auxiliá-los na leitura de algumas sílabas e palavras. Posteriormente a esse momento, a mediadora inicia um diálogo com as crianças com objetivo de identificar o que as crianças tinham conseguido apreender da primeira leitura. Assim foi perguntado:

P: A letra da música fala de quê?

Cs: A linda rosa juvenil.

P: O que aconteceu com a Rosa?

C1: A bruxa muito má...

C2: fez ela dormir.

P: E depois que a Rosa adormeceu, o que aconteceu?

C1: Um belo príncipe.

P: Príncipe?

Cs: Belo rei

C3: Adormeceu

Cs: Despertou a linda Rosa Juvenil

P: Despertou. Mas antes disso aconteceu alguma coisa enquanto ela estava dormindo. O que aconteceu?

C3: Despertou.

P: Antes dela despertar.

C4: Dançou.

P: Antes de dançar. A bruxa foi lá e fez a Rosa adormecer. Enquanto a Rosa tava adormecida o que aconteceu?

C1: O belo príncipe chegou lá.

P: O mato ...

Cs: Cresceu ao redor.

P: Isso! O mato cresceu ao redor e o tempo passou a correr. O que quer dizer o tempo passou a correr?

C2: Que começou a passar o tempo e o mato cresceu.

P: Isso. Passou a correr quer dizer que passou muito rápido.

Observa-se que o objetivo dessa conversa inicial consistiu em observar se as crianças haviam compreendido a ideia central do texto, para tanto foram utilizadas perguntas objetivas, cujas respostas encontravam-se explicitamente no texto. Além disso, buscou-se

perceber se as crianças compreendiam o sentido da expressão “o tempo passou a correr” e o seu sentido no texto.

Após esse momento de conversa inicial, a música foi ouvida. Algumas crianças até cantaram durante a execução da música. Por sugestão da professora da turma, os alunos foram convidados a encenar a história presente na melodia. Dessa forma, os personagens foram distribuídos entre os alunos e a professora: Rosa, Bruxa, Mato, Rei e Tempo. Assim, foi explicado qual deveria ser a ação de cada personagem durante a música. Sendo assim, as crianças encenaram a história enquanto a música era tocada. A encenação da música foi muito divertida, tanto que a professora da turma repetiu a atividade no início da aula do dia seguinte, principalmente porque as crianças solicitaram a repetição.

Após essa atividade de descontração e de aprendizagem, a retomada do texto foi facilitada, embora os alunos tenham rejeitado no início a recontarem a história presente na música, ao se propor a auxiliá-los no reconto oral a turma sentiu-se mais a vontade para participar.

P: Agora vocês entenderam a história direitinho?

Cs; Sim!

P: Quem quer contar?

C1: Eu não...

P: Vamos contar todo mundo junto? Primeiro a Rosa estava onde?

C2: Na casa dela

C3: No lar.

P: E depois o que aconteceu com a Rosa?

C1: A bruxa veio ...

C2: ... e adormeceu ela.

P: Fez ela dormir né?

Cs: Sim!

P: E enquanto a Rosa tava dormindo o que aconteceu?

C1: O príncipe ...

P: Antes disso.

C2: O mato cresceu ao redor.

P: O que significa isso? Que o tempo passou, e o mato cresceu em volta da Rosa. E quem foi que despertou a Rosa?

C1: O príncipe.

Cs: O rei!

P: E depois que o Rei despertou a Rosa, o que aconteceu?

C1: Começaram a dançar.

P: E depois bateu palmas para quem?

Cs: Para o Rei e a Rosa.

Percebe-se que, no reconto oral coletivo direcionado por meio de perguntas objetivas, a professora buscou aferir se as crianças tinham compreendido o que estava explícito no texto. O texto utilizado é razoavelmente simples, então não havia muitos espaços a ser preenchidos. Contudo, a realização de inferências foi preciso para identificar o sentido atribuído a certas expressões como o “tempo passou a correr” e o “mato cresceu ao redor”.

Para finalizar o trabalho com essa música foi feita uma produção coletiva, em que a pesquisadora atuou comocoescritora; os alunos produziram desenhos sobre a música e, por fim, as crianças responderam dois exercícios em que no primeiro deveriam completar a letra da música escrevendo o nome de algumas figuras, como rosa, rei e palmas, e no segundo citar o nome de outras flores conhecidas por eles (Apêndice 1). Aproveitando essa última tarefa, a professora da turma solicitou que as crianças construíssem frases utilizando as palavras citadas. Nessa época a professora estava começando a trabalhar a elaboração de frases com os alunos.

A produção coletiva escrita no quadro branco pela mediadora também contou com a elaboração de um título ao final. No decorrer da escrita, a mediadora ia conduzindo a produção por meio de perguntas objetivas sobre a história. Nesse momento era solicitado às crianças que ditassem como deveria ser escrito o texto, como pode ser observado no diálogo abaixo:

P: Como é que a gente começa uma história?

C: Ela tava na casa dela.

C2: Era uma vez...

C1: ... uma rosa juvenil.

P: E qual o lugar onde ela morava?

C1: Na casa dela.

P: Vamos tentar pensar um lugar onde ela possa morar? Onde vocês acham que a Rosa mora?

C2: Na roça

C3: No rio

P: Perto do Rio ou na roça?

Cs: Perto do rio.

P:(Escrita do texto)

P: E depois?

C4: Aí a bruxa enfeitiçou ela.

P: Como eu escrevo isso?

C3: A bruxa enfeitiçou.

P: Vamos escrever “um dia a bruxa enfeitiçou a Rosa.”

P:(Escrita do texto)

C1: E o mato cresceu ao redor.

C3: E o mato começou a crescer.

P: O mato começou a crescer onde?

C2: Ao redor da Rosa.

P: Um dia a bruxa enfeitiçou a Rosa e o que aconteceu com a Rosa?

C1: Adormeceu.

P: E a Rosa então adormeceu, pode ser assim?

Cs: Sim.

P:(Escrita do texto)

P: E depois o que aconteceu?

C1: O rei despertou a Rosa.

P: Príncipe ou Rei?

Cs: Rei.

P: E depois o que aconteceu?

C4: Aí eles começaram a dançar.

Durante a elaboração do texto, a mediadora buscou que as crianças avaliassem o processo de escrita, retomando o texto e analisando qual seria a melhor forma de escrita. Propor aos alunos em processo de alfabetização a produção de textos coletivos proporciona a esses ir se apropriando de estratégias de escrita como planejar, revisar e avaliar o processo de produção textual. Além disso, o professor como escriba (coescritor), leva as crianças a aprenderem sobre o sistema de escrita alfabética. O reconto oral ou escrito é uma estratégia para avaliar a compreensão muito utilizada, quando realizada em grupo, faz com que as crianças entrem em conflito sobre a história e assim reformulem suas ideias.

Posteriormente à construção do texto, as crianças propuseram um título ao texto, o qual foi escolhido por meio de votação. E confeccionaram um desenho acerca da história produzida. A produção das crianças ficou da seguinte maneira:

O Rei e a Rosa

Era uma vez, uma rosa juvenil que morava perto do rio. Um dia a bruxa enfeitiçou a Rosa. E a Rosa adormeceu. O mato começou a crescer ao redor da Rosa. Um dia o rei despertou a Rosa. Então, a Rosa e o Rei começaram a dançar. Todos bateram palmas para o rei.

A produção de desenhos também é importante quando se trabalha com recontos, pois há crianças que nessa fase de escolarização se sentem mais a vontade desenhando do que escrevendo ou até mesmo participando de interações em grupo. Sendo assim, essas crianças tímidas têm no desenho outra forma de expressão. Trabalhar com diferentes tipos de atividade possibilita a exploração de diversas habilidades das crianças.



Figura 4: Exemplos de desenhos das crianças sobre o texto produzido.

Fonte: pesquisa de campo 2013

Segundo a criança do desenho à esquerda, o desenho de baixo representa o início da história em que a rosa encontrava-se feliz em seu lar. Já o desenho de cima se refere ao momento em que a bruxa enfeitiçou a rosa. A criança do desenho à direita, representou o final da história em que o rei e a rosa começam a dançar. Segundo ela, a dança foi iniciada durante o dia e acabou somente à noite. Nessa fase, a expressão por meio do desenho ainda é muito requerida pelo contexto escolar, embora essa tarefa vá se perdendo com o passar dos anos. Percebe-se, por meio do desenho, que uma das crianças identificou a personagem

principal como a planta, já a outra a desenhou como uma mulher cujo nome é Rosa. Esse detalhe não foi discutido em nenhum momento pelas crianças, cada uma ficou livre, atribuindo um sentido próprio para a personagem principal da música.

- **25 de setembro de 2013 – 1º Ano: Leitura do poema *A Língua de Nhem***

A leitura realizada no dia foi o poema *A Língua de Nhem*, de Cecília Meireles (Anexo 1). De início, houve uma conversa apresentando o gênero poema às crianças, dizendo-lhes algumas de suas características, como rimas, versos e estrofes. Nesse momento, as crianças relataram que a professora da turma já havia falado disso anteriormente. Continuando a conversa, as crianças foram questionadas sobre quem seria o leitor desse texto. Elas falaram jovens, crianças, adultos, demonstrando saberem que esse gênero é lido por um público diversificado.

A partir disso, a mediadora iniciou a leitura do poema. Quando era lido o verso “nhem,nhem,nhem”, as crianças começaram a rir. Posteriormente à leitura, a mediadora lançou algumas perguntas sobre o texto, em sua maioria cuja respostas encontravam-se explícitas no texto.

P: A velhinha ficava aborrecida por quê?

C1: Por causa do gato.

C2: Porque ela não falava com ninguém.

Observa-se que, quando trabalhamos em grupo exercícios de leitura, a mediação não fica restrita ao professor, pois a discussão de ideais e informações entre as crianças acarreta reflexões a respeito do texto. A contribuição de outrem possibilita ao indivíduo rever o seu pensamento, o que é evidenciado pela teoria da aprendizagem de Vigotski.

Ao continuar a conversa sobre o texto foi questionado as crianças qual o sentido da expressão “nhem,nhem,nhem” que era falada muitas vezes pela velhinha.

P: E qual foi o animal que começou a acompanhar ela?

C1: O gato.

P: E ele falava o quê?

C2: Nhem, nhem, nhem.

P: E quais foram os outros animais?

C3: Cachorro e galinha.

C2: Pato e cabra.

P: Esse nhem, nhem, nhem é porque ela tava alegre?

Cs: Triste!

P: Por que ela estava triste?

C3: Porque ela não falava com ninguém.

P: Será que ela morava sozinha?

Cs: Sim!

Pode-se observar que as crianças compreenderam o sentido da expressão “nhem, nhem, nhem” dado pela autora. Além disso, por meio das pistas deixadas pela autora, conseguiram fazer inferências como o próprio sentido da expressão falada pela personagem e o fato de a velhinha morar sozinha.

Após essa retomada do texto, foi proposto às crianças que lessem o poema em voz alta. Para tanto utilizou-se como estratégia a leitura jogralizada. Dessa forma, os meninos liam uma estrofe e as meninas a seguinte e assim por diante. Nesse momento, foi essencial o auxílio pela pesquisadora na decodificação de algumas palavras.

A partir disso, juntamente com as crianças, foram identificadas as rimas presentes no texto. Após isso, as crianças fizeram o reconto oral do poema. Muitos são tímidos, por isso pouco se dispuseram a falar. Porém, pode-se observar que a ideia central do texto foi compreendida por todos.

C3: Era uma vez uma velhinha que não conseguia falar com ninguém. E aí ela ficou triste e aí os animais pegou e seguiu ela.

P: E ela ficou feliz com a companhia dos animais?

C3: Sim!

Por fim, foi realizada uma atividade escrita com as palavras do texto em que os alunos tinham que citar palavras que rimavam com aquelas retiradas do texto, contar letras e formar frases (Apêndice 2). Aqueles que terminaram a atividades primeiro que os demais também fizeram um desenho sobre o poema lido.

- **26 de outubro de 2013 – 2º Ano: Leitura do poema *A foca* de Vinícius de Moraes.**

Utilizando praticamente as mesmas estratégias da leitura do poema realizada no dia anterior na turma de 1º ano, foi realizada na turma de 2º a leitura do poema *A foca* de

Vinícius de Moraes (Anexo 2). Contudo, a dinâmica de leitura, bem como a exploração do texto ocorreu de forma diferente da ocorrida com a outra turma⁵.

Para o trabalho com essa turma, foi entregue o poema para cada aluno. Primeiramente foi explicado como é a estrutura desse gênero textual, explicitando o que era verso e estrofe. Além do mais, foi questionado sobre o que o poema trataria, levando em consideração apenas o título. Dessa forma, as crianças apresentaram suas previsões sobre o texto, apontando, essencialmente, que o poema falaria sobre o animal foca, mais precisamente sobre suas características. Com o texto em mãos, cada estrofe era lida por um aluno que voluntariamente se oferecia para tal tarefa.

Partindo para a discussão do texto, a mediadora buscou fazer perguntas objetivas, assim requerendo das crianças uma leitura objetiva. Porém, devido ao tema abordado pelo texto, também levou as crianças a fazerem uma leitura crítica, em que avaliaram se era certo a foca morar no circo e precisar trabalhar para garantir o seu alimento. Ou seja, nesse momento, foi buscado levar as crianças a entenderem que o objetivo do autor ao descrever a vida da foca no circo era denunciar que os animais não devem ser maltratados.

Por se tratar de uma turma, em que a maioria já decodifica com facilidade um texto, foi questionado a elas qual o sentido da expressão “no seu nariz”, assim sendo perguntando de quem seria esse nariz. Essa pergunta teve como objetivo analisar os elementos coesivos utilizados pelo autor, requisito essencial de leitura e de fundamental importância para atividades de compreensão, pois avaliar um texto levando em consideração aspectos de textualização como coesão, coerência e intencionalidade é fundamental na formação de leitores autônomos e competentes.

- **13 de novembro de 2013 – 1º Ano: Jogo das adivinhas**

Com o objetivo de propor às crianças uma situação de leitura divertida, foi elaborado um jogo simples com adivinhações. O jogo poderia ser jogado por até cinco pessoas, sendo que uma seria responsável pela leitura das adivinhas. As respostas estavam em fichas dispostas sobre a mesa. Usou-se como estratégia jogar juntamente com os alunos, assumindo a posição de leitor das adivinhas. Inicialmente, o jogo contava com três participantes, visto que a professora da turma liberou os alunos que haviam terminado a tarefa anterior. Contudo, após algum momento, outra criança integrou o grupo. Ganhava o jogo

⁵ Por problemas no momento da gravação do áudio, não foi possível destacar aqui as falas dos participantes da aula.

aquele que acertasse mais adivinhas. No contexto do jogo, a criança poderia falar diretamente a resposta e posteriormente procurá-la na mesa. Ou então, como um dos participantes optou, lia as opções dadas pelas fichas espalhadas e assim identificava a resposta.

Durante o jogo, quando era percebido que as crianças não haviam compreendido o texto lido, a professora, atuando como mediadora, dava mais pistas, conforme pode ser observado no momento inicial do jogo:

P: O que é que tem capa, mas não é super herói. Tem folha, mas não é árvore. Tem orelha, mas não é gente. E é surdo, mas conta tudo?

Cs: (Silêncio)

P: O que é que tem capa, mas não é super herói. Tem folha, mas não é árvore. Tem orelha, mas não é gente. E é surdo, mas conta tudo? Pode olhar para as palavrinhas.

P: Vou dar uma dica. É uma coisa que tem aqui na sala e vocês usam.

C1: Cadeira

C2: Lápis.

P: Tem capa. Lápis tem capa?

C2: Livro.

P: Isso. Pega a palavra livro.

Para que as crianças identificassem do que a adivinha se tratava foi preciso que a mediadora auxiliasse as crianças diminuindo o seu campo de procura para um determinado contexto. Para tanto, utilizou da própria realidade das crianças. A leitura de adivinhas requer do leitor associações e inferências que busquem decifrar o enigma criado pelas pistas dadas. Por isso, é importante no trabalho com esse gênero estar atento às respostas dadas pelas crianças, assim pode-se verificar que possíveis relações estas estão realizando com as informações dadas pelo texto.

Durante o jogo foi possível observar outros momentos em que as pistas dadas pelas crianças contribuíram na compreensão delas. Já outros não foi preciso, seja porque já haviam ouvido anteriormente ou mesmo porque era fácil de ser compreendida.

P: O que é o que é. Me diga quem é aquele que num instante se quebra se alguém diz o nome dele?

C2: Vidro.

P: Não. Uma coisa que se quebra quando diz o nome dele.

C1: Vidro.

C2: Chuva.

P: Chuva? Chuva se quebra?

C2: O tempo.

C3: Pau

P: É uma coisa que a gente faz quando não quer barulho. Quando fica todo mundo quietinho. Ta todo mundo em?

C2: Silêncio.

P: Isso. Se tá todo mundo calado e alguém fala a palavra silêncio, o silêncio foi então quebrado né.

A partir desse momento, notou-se que a criança adotou como estratégia ir lendo as palavras presentes na mesa, para assim identificar qual se adequaria à adivinha lida, visto que suas respostas estavam sempre naquelas que estavam dispostas sobre a mesa.

Houve momentos durante o jogo em que a mediadora utilizou como dica dizer qual a primeira letra da palavra. Como, por exemplo, quando ditou: o que é que é, pode ser de ferro, de gelo e de chocolate ao mesmo tempo. Para levar as crianças a chegarem a resposta, a mediadora utilizou mais especificamente o chocolate, alegando que o chocolate poderia vir numa caixa ou então de outra forma, sendo preciso até mesmo desenhar o formado do objeto. Até que então uma das crianças identificou que se tratava de uma barra. Assim, a mediadora explicou que existem barras de ferro, de gelo e a mais conhecida pelas crianças a de chocolate.

Em um momento posterior, uma das adivinhas lidas foi logo respondida por umas das crianças participantes que, por sua vez, ainda explicou aos demais colegas como chegou a determinada conclusão.

P: O que é o que, quando parte uma partem as duas, quando chega uma chegam as duas?

C2: Pé

C4: Pernas.

P: Isso. Muito bem. Tá esperto, hein!

C4: Elas andam juntas.

Também foi requerido no momento do jogo que a mediadora explicasse um termo, visto que esse não era conhecido pelas crianças.

P: O que é que corre em volta do pasto inteiro sem se mexer? Vocês sabem o que é pasto? Pasto é um espaço aberto onde os bois se alimentam. É um terreno grande. O que tá ao redor do terreno sem se mexer

C1: Pau. Aquele pau.

P: Que pau? O que que a gente coloca ao redor do lote?

C2: Cerca.

Na leitura de adivinhas é requerido do leitor a capacidade de elaborar inferências, pois para se desvendar o enigma da pergunta, é preciso que o leitor relacione seus conhecimentos prévios com as pistas que o texto traz. Nesse sentido, procurou-se com esse jogo levar as crianças a exercitarem suas capacidades de inferir sobre determinado objeto. Para tanto, escolheu-se as adivinhas por se tratar de um gênero de tradição oral divertido que desperta a curiosidade das crianças, bem como desafia as crianças a buscar uma resposta por meio de associações. Dessa forma, observa-se que, para a compreensão desse gênero, é preciso que o leitor faça uma leitura inferencial do texto, associando os seus conhecimentos de mundo ao discurso do texto.

5.3 Textos com a finalidade de construir e fazer circular entre as pessoas conhecimentos escolar/científico.

- **18 de setembro de 2013 – 1º Ano: Leitura sobre catapora**

Com o objetivo de inicialmente chamar a atenção das crianças para o tema a ser trabalhado, bem como identificar o que as crianças sabiam a respeito do tema, foi contada uma pequena fábula, composta apenas por imagens, sobre um coelho que estava com catapora. Sendo assim, os acontecimentos eram narrados pela pesquisadora. A seguir podem ser observadas as imagens produzidas pela pesquisadora utilizadas para a contação da história.



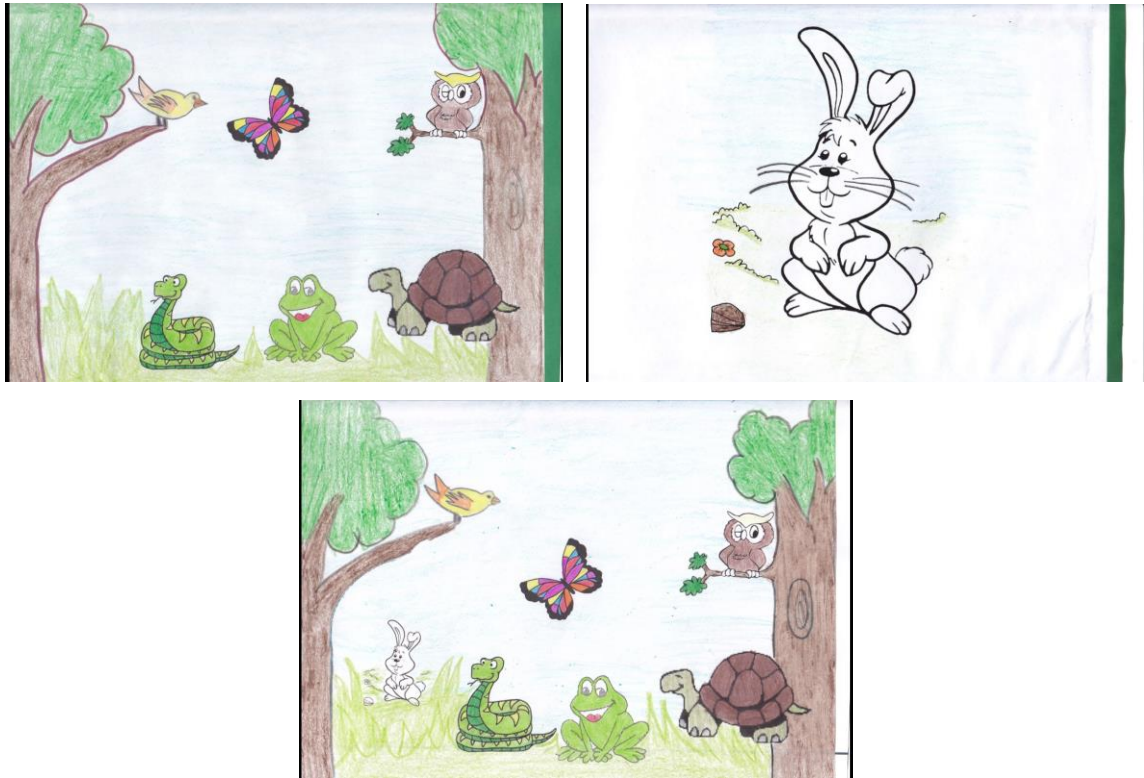


FIGURA 5: Fábula do Coelho com catapora

Fonte: desenhos produzidos pela pesquisadora

O Pardal, quando viu o coelho de pintinhas, acreditou que era um animal diferente. Assim, o Pardal, curioso e ansioso para contar aos outros animais da floresta, convocou uma reunião em que pretendia mostrar aos outros animais o tal animal diferente que havia visto. Contudo, o coelho não tinha mais as pintas vermelhas que tinha quando o Pardal o viu pela primeira vez.

Logo no início da contação da história, as crianças são levadas a levantar hipóteses sobre o bicho que tinha sido visto pelo Pardal. Elas citaram animais como bicho-preguiça, dragão, urso, cobra e tucano.

Ao mostrar a segunda imagem, as crianças logo identificaram por que o Pardal achava que o coelho era um animal diferente. Era um coelho de pintinhas. Continuando a história nas duas figuras seguintes, ocorre a reunião dos animais da floresta e o coelho reaparece. No entanto, sem as pintas vermelhas. Em vista que as crianças levantassem hipóteses sobre o que havia acontecido foi perguntado:

P: O coelho apareceu sem as pintinhas. O que será que aconteceu com as pintinhas do coelho?

C1: Era catapora.

Observa-se que a criança que identificou a doença catapora recorreu aos seus conhecimentos prévios sobre a doença, mais especificamente, sobre o seu principal sintoma. A partir disso, a mediadora questionou as crianças quem já havia ouvido alguma coisa sobre a catapora, assim buscando que elas fizessem uma leitura crítica sobre o texto relacionando-o aos seus conhecimentos prévios. A maioria disse que sim e imediatamente começaram a compartilhar os casos ocorridos nas suas famílias. Como pode ser observado, a criança apresenta uma nova informação sobre a doença que não estava presente na história, mas que seria retomada na leitura do texto didático. Nesse momento, a mediadora utilizou uma estratégia de convergência, em que se distancia do texto e se aproxima das experiências dos alunos.

C1: O meu primo quando tava com catapora corria atrás da gente.

P: Por que ele corria atrás de você?

C2: Para ele pegar catapora.

A partir da apresentação do acontecimento da vida da criança, a pesquisadora aproveitou a situação para iniciar a conversa sobre a catapora. Diante disso, a professora buscou aferir se as crianças sabiam quais eram os outros sintomas da catapora. Para tanto, foi preciso explicar a elas o que eram sintomas. Como poucas crianças haviam tido, não conseguiram citar os outros sintomas da catapora. A partir disso, as crianças começaram a citar os sintomas de outras doenças que já tiveram antes. Isso demonstrou que elas compreenderam o que são sintomas. Assim, a mediadora começou a explicar sobre os outros sintomas da catapora.

Posteriormente a essa fase de introdução do tema e apuração dos conhecimentos prévios das crianças acerca disso, passou-se a leitura do próximo texto (Apêndice 4). Por se tratar de uma turma de alfabetização e o texto ser um pouco longo para turma, decidiu-se por realizar a leitura em voz alta pela professora.

Após a leitura inicial do texto, a professora releu cada parágrafo fazendo pequenas pausas para explicar palavras desconhecidas pelos alunos. Conforme é apresentado por Bortoni-Ricardo (2007), a retomada do vocabulário é fundamental para a compreensão do texto, principalmente quando são de disciplinas como, por exemplo, ciências e geografia, que requerem do leitor conceitos específicos. Assim como pode ser observado no trecho a seguir:

P: Alguém sabe o que é um vírus?

C1: Não.

C3: Vírus de computador.

P: Tem o vírus de computador, mas também tem o que causa doença.

Observa-se que a criança tem um conceito formado sobre a palavra embora não seja o utilizado pelo texto. Para explicar, a mediadora retomou um fato ocorrido com um dos alunos alguns dias antes. Esse estava gripado. Dessa forma, apresentou que assim como a gripe, a catapora também é causada por um vírus, um microorganismo que quando em contato com o organismo humano causa doenças. Claro que não foram com essas palavras, pois não seria adequado ao nível da turma e tampouco ajudaria na compreensão do texto. Assim, reforçou a informação presente no texto.

P: Então, a catapora é causada por um ...

Cs: Vírus.

Continuando a discussão do vocabulário observou-se que as crianças não sabiam o que significava a expressão “doença contagiosa”, embora tenham exemplificado muito bem durante a conversa inicial sobre o tema.

P: Alguém sabe o que é uma doença contagiosa?

Cs: Não

P: É quando você pode pegar uma doença se ficar perto da pessoa que está doente. Se você não teve catapora antes e ficar perto de uma pessoa que está com catapora, você pode pegar.

C1: Se eu tiver pegado eu não pego né. Eu quero pegar logo pra quando alguém tiver eu possa visitar.

Retomando o texto, novamente é perguntado se elas sabem o que são sintomas. Houve um silêncio geral na sala. Para explicar o termo foi utilizado como estratégia novamente o exemplo da gripe, já que a maioria da turma mostrou conhecer a respeito. Assim, foi solicitado que citassem quais são os sintomas da gripe. Foram citados febre, tosse e corpo fraco. A partir disso, passou-se a discussão dos sintomas da catapora – febre, mal estar, dores de cabeça, cansaço, falta de apetite – sempre questionando às crianças como ficamos quando estamos com estes sintomas, como pode ser observado no trecho abaixo:

P: O que quer dizer falta de apetite?

C4: Não quer comer.

Para expor sobre o principal sintoma da catapora, a mediadora retomou a história contada inicialmente no momento de motivação para o tema.

P: O que o coelhinho tinha no corpo?

C2: Bolhas.

C4: Pintinhas vermelhas

Continuando a discussão do vocabulário, foram explicados termos como transmissão e imunizado. Por fim, as crianças ajudaram a listar o que é preciso para uma pessoa com catapora melhorar. Assim, foram citados beber água, não coçar, ficar de cama, comer frutas. Embora elas não tenham utilizado as mesmas palavras do texto, elas conseguiram identificar as ações a serem tomadas para se tratar de catapora, provavelmente porque as recomendações são comuns a outras doenças conhecidas pelas crianças.

Por fim, a professora explicou que o texto foi retirado de um site. Os conhecimentos dos alunos sobre o ambiente virtual mostrou-se muito bom.

A próxima parte da sequência didática sobre a leitura do texto foi responder algumas questões em que as respostas encontravam-se explícitas no texto. Visando proporcionar que as crianças se apropriassem de estratégias de leitura foi requerido que elas marcassem no texto algumas respostas às perguntas feitas como quais os sintomas da catapora. A última questão coloca um exemplo de situação em que uma pessoa que não tinha pegado catapora tinha um amigo com catapora. Assim, era perguntado se ela convivesse com esse amigo, ela pegaria catapora. O objetivo dessa questão foi levar as crianças a aplicarem a informação obtida por meio da leitura do texto a uma situação real.

Nesse momento, foi essencial o auxílio da professora na escrita das palavras. Como nem todos estavam no mesmo ritmo foi preciso ir acompanhando cada criança individualmente na leitura das perguntas e suas respectivas respostas. Em muitos casos, a resposta era escrita no quadro, no entanto, as crianças eram estimuladas a responder oralmente primeiro.

As atividades desenvolvidas a respeito do temática requeriram das crianças localizar informações explícitas no texto, bem como fazer uma leitura crítica associando a leitura aos seus conhecimentos de mundo.

Por fim, as crianças fizeram desenhos sobre os sintomas, a transmissão e as recomendações para tratamento da catapora que formaram um cartaz sobre o assunto.



FIGURA 6: Cartaz produzido pelas crianças

Fonte: pesquisa de campo 2013

5.4 Textos não verbais

- 2 de outubro de 2013 – 1º Ano: História de Mariazinha

A contação dessa história foi sugestão da professora da turma. A história consistia em imagens que mostravam um fato ocorrido com uma menina de cinco anos que era muito travessa e acabou mexendo na maquiagem da mãe. Contudo, o resultado dessa travessura não foi apresentado às crianças, ou seja, o último quadro seria confeccionado por elas.

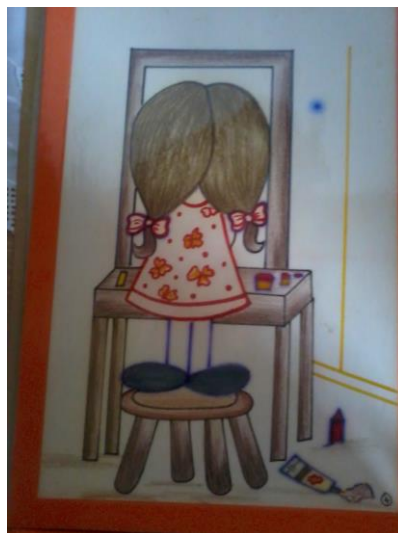




FIGURA 7: A história de Mariazinha.

Fonte: pesquisa de campo 2013

Durante a contação, as crianças foram levadas a antecipar o que ocorreria a seguir, como pode ser observado a seguir:

P: Um belo dia Mariazinha ficou observando a mãe se maquiar. Não saiu de perto enquanto sua mãe não terminava. Então quando sua mãe saiu de perto da maquiagem... O que será que Mariazinha foi fazer?

C1: Passar maquiagem.

Além disso, conforme era o objetivo da leitura do texto o final seria construído individualmente a partir das inferências levantadas pelas crianças.

P: Chegando lá ela começou a se pintar toda. Passou todo tipo de maquiagem no rosto. Será que ela sabe se maquiar?

Cs: Não!

C2: Ela viu a mãe dela, vai ver ela sabe.

P: (mostrando a imagem) Olha a reação da mamãe quando viu o rosto de Mariazinha. Como vocês imaginam que ficou o rosto de Mariazinha?

C1: Feio.

C2: Feio.

C3: Bonito.

C4: Bonito igual o da mãe.

P: Será? Se tá bonito por que a mãe ficou assustada?

C1: Porque ta feio.

C2: Sabe o que é Tia é porque ela mexeu sem pedir e ela deve tá com raiva.

Essa última fala da criança 2 acarretou uma discussão sobre mexer nas coisas dos outros sem pedir, levando as crianças a refletirem e emitirem suas opiniões sobre o assunto.

Como pode ser observado na fala das crianças, bem como nos desenhos produzidos por elas, cada um atribuiu um sentido ao texto. Uns acharam possível uma criança de cinco anos conseguir se maquiar sozinha após ver a mãe fazendo isso. Já outras acreditaram que ela se sujou toda.

Essa atividade possibilitou ao leitor interagir diretamente com texto, construindo-o, o que é de fundamental importância para as crianças irem construindo suas habilidades de leitura de textos não verbais e orais. A leitura de textos não verbais é imprescindível na formação de leitores competentes, visto que na nossa sociedade são muito presentes textos não verbais como propagandas, charges entre outros. A leitura de imagens é uma habilidade formada pelas crianças desde cedo, sendo assim, elas lêem com mais facilidade imagens do que textos nessa fase de escolarização.





FIGURA 8: Desenhos sobre como ficou o rosto de Mariazinha

Fonte: pesquisa de campo 2013

Observa-se nos desenhos produzidos pelas crianças que as duas primeiras inferiram que Mariazinha sabia se maquiar, já que havia visto como se fazia quando observava a mãe. Já as outras duas inferiram que ela se sujou toda ao utilizar a maquiagem da mãe. Sendo que o último, até mesmo a associou a uma série em que há monstros.

- **3 de outubro de 2013 – 1º Ano: Montar uma história a partir de imagens**

Diferentemente das outras atividades em que a professora foi agente participante na construção de sentido dos textos lidos, buscou-se com essa atividade observar a leitura de imagens das crianças, o que diz respeito as suas capacidades de organizar em seqüência fatos (Anexo 3). Além disso, foi solicitado que cada um escrevesse um título para a história. A produção de títulos vislumbra observar se o leitor conseguir identificar a idéia central do texto.

Primeiramente, a mediadora iniciou uma conversa sobre as imagens os questionando o que estava acontecendo em cada uma. A história escolhida dava espaço a atribuições de sentidos distintos. Além disso, trata-se de uma tirinha de humor.

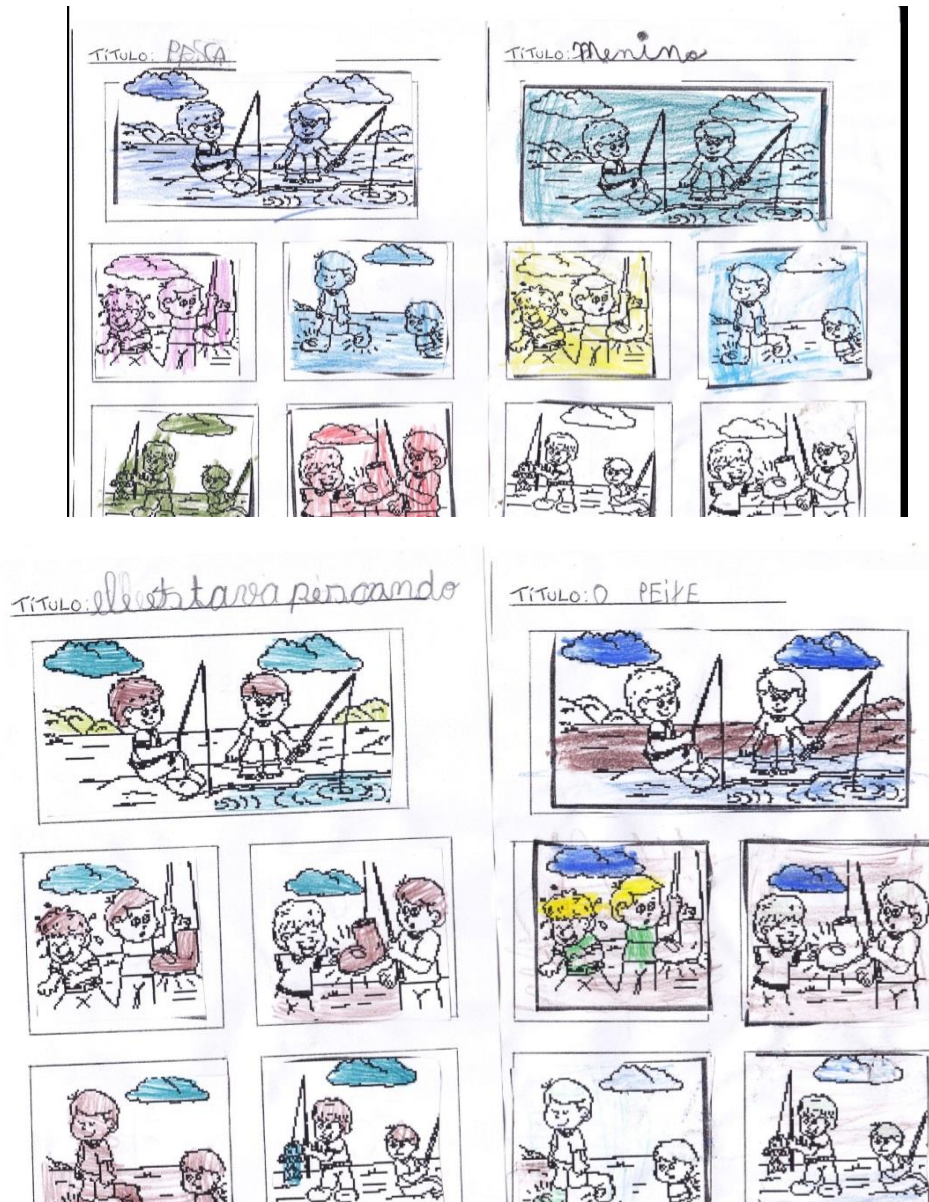


FIGURA 9: Histórias das crianças.

Fonte: pesquisa de campo 2013

Nota-se que as duas crianças na primeira imagem ordenaram a história da seguinte forma: eles estavam pescando. Então um deles pescou uma bota a calção e saiu andando. Contudo continuou pescando com o seu colega que pescou um peixe. Por fim novamente, ele pescou uma bota o que fez o seu amigo rir muito. Já os desenhos de baixo também iniciaram com os dois pescando. Então, o menino pescou uma bota e depois pescou outra. Como ele tinha duas, resolveu calça-las e sair andando. E por fim, o seu colega pescou

um peixe. Embora, cada criança tenha construído a sua história a partir das imagens, nenhuma ao ser lida ficou incoerente, mesmo que as duas figuras de baixo tenham se apropriado do sentido real dado a tirinha.

- **16 de outubro de 2013 – 1º Ano: Leitura de uma história em quadrinho.**

Para a leitura, foi escolhida uma história em quadrinho apenas com imagens (Anexo 4). Esta foi escolhida porque o objetivo era que as crianças construíssem o texto. Assim, utilizou-se como estratégia sentar em rodinha e ir contando a história juntamente com as crianças.

Iniciando a conversa, as crianças foram questionadas a respeito do que elas sabiam sobre as histórias da Turma da Mônica. A maioria respondeu que já leram essas histórias com os pais e sozinhas. Além disso, sabiam o nome do autor dessas histórias.

Como estratégia para a construção do texto oral, foram sendo mostradas as figuras uma de cada vez. Assim foi requerido que as crianças fossem dizendo o que estava acontecendo em cada uma.

P: Nesse primeiro quadrinho o que a Mônica está fazendo?

C1: Correndo.

C2: Ela tava brincando e depois saiu.

P: Tem uma gangorra né. Na gangorra a gente brinca sozinho?

Cs: Não.

C3: Ela tava andando e foi chamar os amigos para brincar.

Observa-se que a partir da pergunta feita pela a mediadora sobre a gangorra a criança 3 antecipou uma informação que estaria presente apenas no quadro seguinte.

P: Que amigos ela foi chamar para brincar?

Cs: Cascão, Cebolinha, Magali, Franjinha.

Nesse momento, nota-se que as crianças demonstram conhecer as personagens das histórias de Maurício de Souza, ou seja, seus conhecimentos prévios levou-os a inferir quem seria o amigo chamado por Mônica.

Mostrando o segundo quadrinho se estabeleceu o seguinte diálogo:

P: Vamos ver quem ela foi chamar?

Cs: A Magali!

P: Será que ela disse alguma coisa para a Magali?

C2: Ela está falando pras duas ir brincar de gangorra.

P: Como você sabe que ela está falando isso?

C2: Porque tá um desenho.

Observa-se que, por meio do balão com uma imagem de uma gangorra, a criança conseguiu perceber qual foi a fala da Mônica para a Magali, demonstrando conhecer e compreender a função do balão nas histórias em quadrinhos.

P: E a Magali aceitou ir brincar?

C3: Sim.

Cs: Aceitou!

P: Olha o rosto da Magali, acho que ela aceitou. Só que ela foi fazer alguma coisa antes. O que será que ela foi fazer?

C2: Ela foi comer alguma coisa antes de ir.

C4: Chamou outros amigos.

C3: Ela vai tomar um sorvete e depois pegar outro.

P: Por quê?

C1: Porque ela come tudo. Quando o Cebolinha tá com sorvete ela quer pegar um pedacinho, mas aí pega um pedaço até o sorvete acabar.

Observa-se que as crianças 1,2 e 3 realizaram inferências a partir dos seus conhecimentos prévios sobre a personagem Magali, decorrentes de leituras anteriores.

P: A C4 disse que ela vai chamar outros amigos. Quem será que ela iria chamar?

Cs: Cebolinha, Cascão e Franjinha.

P: (mostrando a figura). Quem ela chamou?

Cs: Cebolinha e Cascão.

P: Quantas pessoas brincam na gangorra?

C2: Eram para brincar duas, aí ficaram três.

P: Três?

C2: Quatro.

P: Quatro pessoas. Como é que vão brincar quatro pessoas na gangorra?

C1: Fácil Tia. É só arrumar outra gangorra.

P: Mas só tem uma gangorra?

C2: Cada um brinca de uma vez.

C1: Vai ficar dois de um lado e dois do outro.

P: E por que tem esse ponto de interrogação?

C2: Porque ela não sabia.

P: É. Ela ficou se perguntando por que a Magali tinha chamado mais gente se normalmente só brincam duas pessoas na gangorra.

Novamente as crianças são levadas a criar hipóteses acerca das novas informações apresentadas pelas imagens. Para tanto, a mediadora incentiva a leitura de outras informações como as expressões faciais dos personagens.

Mostrando o último quadrinho, a mediadora questiona novamente as crianças sobre o motivo que levou a Magali a chamar mais crianças para brincar.

P: Por que será que a Magali chamou mais amigos para brincar?

C5: Porque ela pesava. Porque ela é muito pesada.

C1: Gorducha! Dentuça! Gorducha! Dentuça!

Como pode ser observado na fala da criança 1, há uma associação com as falas dos personagens Cebolinha e Cascão nas Histórias da turma da Mônica, ou seja, para a compreensão do texto, especialmente deste, são essenciais conhecer as características e as relações entre os personagens. Assim, a compreensão parte do conhecimento prévio a respeito das histórias em quadrinhos da Mônica, bem como a própria representação dada as personagens por meio da leitura destas histórias.

Para finalizar a leitura coletiva, foi perguntado às crianças qual a reação da Mônica quando foram brincar de gangorra. Todas atribuíram o adjetivo brava a situação, sendo que houve um aluno que identificou isso não apenas pela expressão facial da personagem, mas também pelo símbolo utilizado acima da cabeça da personagem.

C1: Brava. Isso aí é brava.

Posteriormente a isso, como estratégia de retomada do texto, a mediadora propôs que uma criança começasse a história e outra daria continuidade e assim por diante. Para tanto foi essencial a mediação da professora guiando o reconto oral coletivo das crianças, logo que a partir das perguntas feitas ia-se organizando a seqüência lógica do texto.

P: Como que começa a História?

C4: Ela chama a Magali.

P: A Mônica queria brincar e chamou a Magali.

P: E depois que ela chamou a Magali. O que a Magali fez?

C5: Ela foi chamar o Cebolinha e o Cascão.

P: E a Mônica ficou como?

C5: Brava.

P: Quando a Magali foi chamar dois colegas. A Mônica entendeu alguma coisa?

C2: Ela ficou confusa, não entendeu nada.

P: Por que que a Magali chamou os dois?

C2: Porque ela era pesada.

Com pode ser observado, as crianças compreenderam o tom de ironia da história ao colocar a Mônica de uma lado da gangorra e os outros três do outro lado. Conforme pode ser evidenciado, os conhecimentos prévios acerca dos personagens possibilitou a produção de sentido, de forma que cada um teve espaço, enquanto participante ativo do processo de leitura, para inferir certos aspectos da história e lhe conferir sentidos próprios.

C1: A Mônica viu a gangorra e chamou a Magali. A Magali foi chamar o Cebolinha e o Cascão. E depois a Mônica ficou confusa. E foram brincar e ela era pesada. Fim.

C3: A Mônica tava andando sozinha. Aí depois ela chama a Magali. Aí a Magali tava tomando sorvete. Aí depois ela chama o Cebolinha e o Cascão.

P: Quem chamou?

C3: A Magali. Aí a Mônica, ela ficou confusa. Aí ela foi brincar com eles. Aí ela ficou brava.

C2: Ela tava brincando com a gangorra. Aí ela resolveu – “Vou pensar. Ah já sei! Vou chamar a Magali.” Aí ela chamou ela pra brincar na gangorra. Aí a Magali falou: “ – Espera aí que vou chamar mais amigos”. Aí ela chamou o Cebolinha e o Cascão. Aí depois ela ficou confusa.

P: Quem?

C2: A Mônica. Porque ela não sabia quem ia brincar. Aí depois ela foi pegar o sorvete. Ai depois ela tomou. Depois ela foi brincar de gangorra.

Por fim, foi produzido um texto coletivo em que a medição foi fundamental para ir direcionando as informações faladas pelas crianças, bem como para adequar a fala das crianças a um texto escrito. Após a produção coletiva a turma escolheu um título para a história e produziram desenhos.

A Mônica brincando de gangorra

A Mônica estava brincando sozinha de gangorra. Então ela resolveu chamar a Magali para brincar. A Magali pediu para a Mônica esperar. A Magali foi chamar o Cebolinha e o Cascão. A Mônica ficou confusa quando viu eles. Quando eles foram brincar o Cascão, o Cebolinha e a Magali ficaram de um lado e a Mônica do outro. A Mônica ficou irritada com a brincadeira.



FIGURA 10: Desenhos das crianças sobre a história produzida.

Fonte: pesquisa de campo 2013

- **30 de outubro de 2013 – 1º Ano: Leitura de uma imagem da Turma da Mônica**

A atividade consistia na elaboração de uma história a partir de uma única imagem retirada das histórias em quadrinhos da Turma da Mônica. Embora o texto trata-se de um texto multimodal⁶, optou-se por colocá-lo juntamente com os textos não verbais, visto que a imagem é essencial para a compreensão.

⁶ Textos multimodais são aqueles que apresentam tanto linguagem verbal e não verbal se articulando, assim constituindo um sentido.



FIGURA 11 : Ah, se eu te pego!

Fonte:<http://www.orkugifs.com>

Como pode ser observado, na figura, há um tom de humor ao se colocar a oração “Ah, se eu te pego!” Para compreender o sentido e a colocação dessa expressão, é preciso associar esta oração a um outro texto, uma música muito popular nos últimos anos, cantada por Michel Teló.

Assim, a figura, ao ser mostrada às crianças as fazendo sorrir. A partir disso, a mediadora busca identificar qual foi a leitura das crianças.

P: O que está acontecendo aqui?

C1: O Cebolinha ta subindo e a Mônica quer pegar ele.

P: Qual o nome disso aqui que ele está subindo?

C2: Tronco.

P: Vamos ler esta placa aqui?

Cs: Pau de Sebo

P: Vocês sabem o que pau de sebo?

Cs: Não

P: Pau de sebo é um pau que, quando a gente sobe, fica escorregando. É uma brincadeira de festa junina. Vocês estão vendo que a Mônica e o Cebolinha estão com roupas de festa junina?

P: Sim

P: Mas por que ele está tão desesperado para subir no pau de sebo?

C1: Porque a Mônica vai bater nele.

Observa-se que as crianças são levadas a identificar os elementos da cena, explicando sobre o pau de sebo já que as crianças demonstraram desconhecer a brincadeira. A

seguir a professora busca fazer com que as crianças realizem inferências a respeito do que ocorreu antes. Mais uma vez, conhecer sobre os personagens e as relações estabelecidas entre eles é fundamental para o levantamento de hipóteses.

P: Será o que ele fez para a Mônica querer bater nele?

C1: Ele tava rindo dela como sempre.

P: Pode ser. Com o que ela quer bater nele?

C3: Coelhoinho

P: Qual o nome desse coelho?

C4: Sansão

P: Por que ela queria bater nele?

C1: Por causa que ele tava zutando com a cara dela.

C4: É porque ta falando bem assim: dentuça, gorducha.

C6: Ah, eu já sei. Ele ta falando... Ela ta falando ah se eu te pego!

Novamente, a mediadora incentiva às crianças a produzir inferências a respeito de qual seria o motivo que levou a Mônica a querer bater no Cebolinha. Além disso, enfatiza qual o objeto utilizado pela Mônica, assim levando-os a perceber mais um elemento que pode ou não interferir nos sentidos atribuídos pelas crianças. Nota-se que a fala da criança 4 impulsionou a criança 6 a ler a frase presente na imagem e associar ao seu interlocutor.

P: Foi ela quem falou essa frase?

Cs: Aham

P: Vocês já ouviram essa frase em algum lugar?

Cs: Sim!

C6: A música.

As crianças identificam a presença de outro texto, ou seja, são levados a perceber que há intertextualidade no texto lido. Ao fazerem essa associação, começam a cantar a música e até mesmo citam o nome do cantor.

P: Então, quem está falando isso? É a Mônica ou o Cebolinha?

Cs: Mônica

P: Onde eles estão mesmo?

C1: Na festa junina.

C7: Se fosse ele... ele tava em baixo e ela em cima.

Percebe-se no trecho acima que a mediadora reforça o interlocutor da frase. Em seguida, retoma as hipóteses das crianças a respeito do que o Cebolinha havia feito para a Mônica que a fez querer bater nele. Observa-se abaixo que cada criança atribuiu um fato

diferente, contudo de acordo com o contexto das histórias em quadrinhos da Turma da Mônica.

P: Ele não conseguiu subir, por quê?

C6: Porque é pau de sebo.

P: Isso. Fica escorregando né. Mas o que aconteceu antes. O que o Cebolinha fez?

C7: Eu acho que ele pegou a boneca da Mônica e jogou fora no chão e ela quis bater nele.

C6: É coelho

C4: O Cebolinha amarrou as orelhas do coelhinho. E depois a Mônica apareceu. E depois queria bater nele.

C6: Ele chamou ela de dentuça e gorducha. Aí depois ela foi bater nele. Aí ele saiu correndo e subiu no pau de sebo.

C1: Roubou o coelhinho e depois a Mônica conseguiu pegar ele e o Cebolinha correu para subir aí ...só que tava escorregando

C5: Ele pegou o coelho. Depois ela pegou e ele subiu no tronco e escorregou.

Posteriormente a esse debate acerca do texto, as crianças produziram um desenho sobre o que o Cebolinha havia feito que levou a Mônica a querer bater nele. A produção também requeria que as crianças criassem um título para a história.



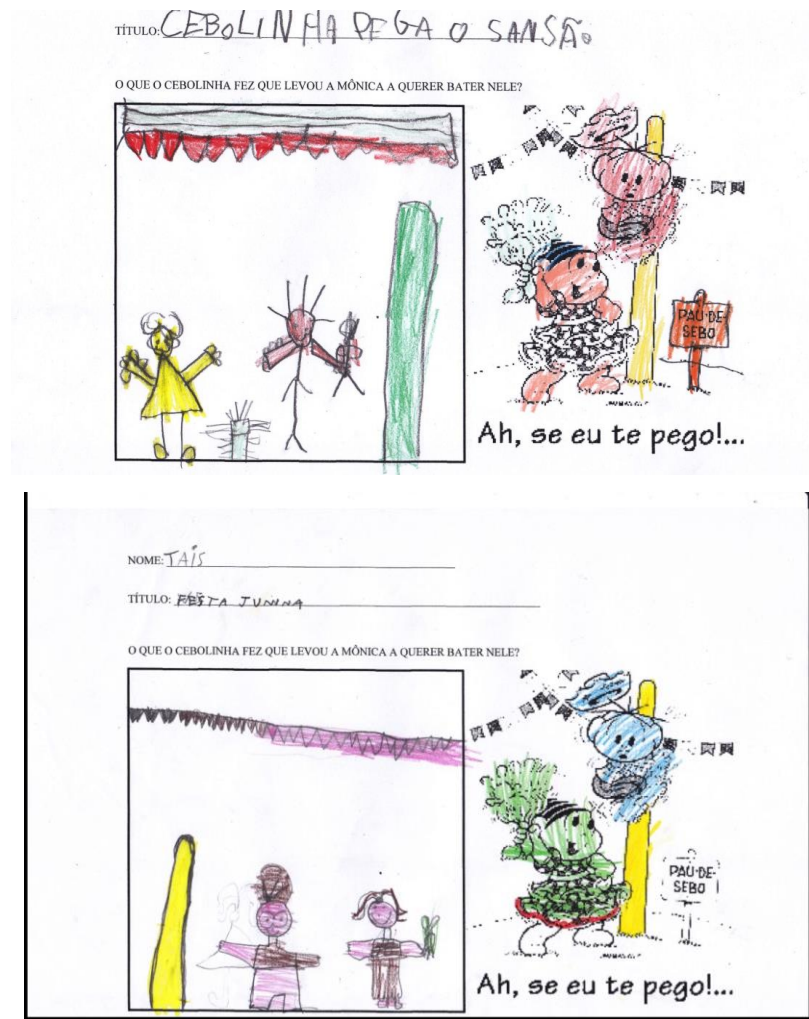


FIGURA 12: Exemplos de desenhos produzidos pelas crianças
Fonte: pesquisa de campo 2013

5.5 Relações entre as práticas de leitura e os descritores da Provinha Brasil

Levando em consideração os descritores da Provinha Brasil referentes a leitura e os momentos didáticos aqui apresentados, observa-se que as atividades promovidas contemplam os descritores dessa avaliação.

Sendo assim, nota-se que houve situações em que as crianças leram palavras e frases com autonomia, principalmente no 2º ano em que praticamente toda a turma lê razoavelmente bem, como pôde ser observado no tópico da leitura dos poemas *A Língua de Nhem* e *A foca*, como também em outros momentos tais como os recontos escritos produzidos coletivamente.

Após a leitura, era sempre proposta uma retomada do texto em que a mediadora fazia perguntas objetivas sobre o texto, referentes às informações explícitas no

texto, bem como propôs atividades escritas como na sequência sobre catapora, em que as crianças deveriam localizar informações explícitas no texto.

Além disso, observa-se momentos em que foram contemplados os seguintes descritores: reconhecer assunto de um texto e identificar a finalidade do texto. O primeiro sendo contemplado nas leituras dos textos literários, por exemplo. Já o segundo esteve presente no trabalho com o poema *A foca* e o texto sobre catapora.

Com relação ao descritor inferir informação, nota-se que este atravessou todo o trabalho vivenciado pela pesquisadora que buscava levar as crianças a levantar hipóteses a partir das pistas deixadas pelo autor.

Esses descritores da Provinha Brasil se referem apenas a habilidades básicas para a compreensão leitora. Levando em consideração o seu caráter diagnóstico, essa possibilita ao professor conferir que habilidades as crianças já possuem. Nesse sentido, não se trata de treinamento para a realização da prova, mas sim de uma avaliação e desenvolvimento da própria prática pedagógica, em que se confere se as habilidades esperadas para um aluno do 2º ano estão presentes no cotidiano escolar.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Somente a apropriação do sistema de escrita alfabética não é o suficiente para garantir que o aluno seja capaz de responder as demandas sociais que requerem do sujeito produzir e ler textos com competência. Por isso, hoje se defende a concepção de alfabetização que, além do objetivo de apropriação do sistema de escrita alfabético, também ressalta a importância de se pensar em práticas que viabilizem ao aluno fazer uso da linguagem. Visa-se, por meio dessa abordagem, alfabetizar letrando de forma a proporcionar às nossas crianças situações de uso da língua. Por isso, busca-se atualmente trabalhar com gêneros textuais, textos com significado social. Propor à criança alfabetizanda o contato com textos reais permite que estas reflitam sobre a função da escrita na sociedade que, cada vez mais, cobra leitores e escritores competentes.

Ler é uma atividade cobrada a todo momento na sociedade em que vivemos. Lemos de coisas simples a complexas. Lemos para pegar um ônibus, para nos orientarmos no trânsito, para reconhecermos o preço de nossos alimentos. Também lemos por prazer. Nessa ação construímos sentidos ao que nos rodeia. Compreender então não se limita a decodificar, mas sim engloba a construção de sentidos ao que se lê a partir de uma interação entre leitor, texto e autor. Essa é uma competência formada a partir da interação com o outro e com os diversos textos presentes em nossa sociedade. Dessa forma, é papel da escola proporcionar a seus alunos situações de leitura e escrita que envolvam os diversos gêneros, assim fomentando uma educação para a vida.

Nesse sentido do alfabetizar letrando a partir da presença de diversos gêneros textuais no âmbito escolar, é preciso que o professor, assumindo a sua função de mediador e agente de letramento, proponha atividades significativas a seus alunos, em vista a formar as habilidades de leitura essenciais para a compreensão leitora.

Sendo assim, o presente trabalho apresentou algumas práticas de leitura de diversos gêneros textuais divididos sob o prisma dos seguintes agrupamentos propostos pelo PNAIC: textos literários; textos do patrimônio oral, poemas e letras de música; textos com a finalidade de construir e fazer circular entre as pessoas conhecimentos escolar/científico; e textos não verbais. Os textos literários trabalhados foram: *A Cama que não lava o pé*, *Lilás e Balas*, *Bombons e Caramelos*. No segundo agrupamento apresentado acima estão a leitura da letra da canção *A Linda Rosa Juvenil*, os poemas *A Língua de Nhem* e *A Foca* e o jogo das adivinhas. Para se trabalhar com textos que circulam conhecimentos escolares foi escolhido

um texto didático sobre catapora. E por fim, textos não verbais, como A história de Mariazinha e histórias em quadrinho da Turma da Mônica.

Diante disso, retomando o objetivo geral da pesquisa, analisar como são desenvolvidas atividades de leitura e qual o papel do professor como mediador da leitura para o desenvolvimento da compreensão leitora, observou-se nas turmas de 1º e 2º ano observadas que o compromisso com a formação leitora dos alunos é um ponto importante do planejamento das professoras. Assim, analisando a prática das professoras da escola, bem como a prática da pesquisadora ao atuar em sala de aula, observou-se que a elaboração de atividades de compreensão de textos e os momentos de leitura observados nas turmas, bem como a mediação da professora nos momentos de leitura facilitam o desenvolvimento de habilidades de leitura necessárias para a formação do leitor.

Levando em consideração o primeiro objetivo específico, analisar a prática pedagógica da professora na mediação da leitura de diversos textos, descrito na introdução deste trabalho e os resultados obtidos após a vivência no contexto pesquisado, constata-se que na maioria das vezes, a professora, durante a leitura de histórias infantis, utiliza de perguntas que levam a inferências sobre os próximos acontecimentos da história, ou mesmo que visem retomar informações explícitas já lidas pela professora.

Com relação ao segundo objetivo específico, verificou-se que foram utilizadas, durante a pesquisa, estratégias de mediação da leitura, como: contextualização da leitura; interpretação do título e do tema; exploração de inferências textuais; realização de intertextualidades; interpretação de textos multimodais; análise do gênero textual, seu propósito, linguagem e características composicionais; e análise de termos enciclopédicos.

A respeito desse mesmo objetivo, observou-se que a compreensão de um texto apresentado pela professora e pesquisadora é facilitada quando utilizados recursos lúdicos, como o jogo das adivinhações e a encenação da música *A linda Rosa Juvenil*, vivenciados pelas crianças junto à professora e à pesquisadora.

Referente ao terceiro objetivo, conferiu-se que os alunos gostam de ouvir histórias e sentem-se motivados a participar ativamente nos momentos de leitura e de outras atividades realizadas pela professora e pela escola.

No que se refere ao objetivo direcionado à observação do contexto escolar, notou-se que a escola adota projetos de leitura vinculados ao Ministério da Educação, como também elabora seus próprios projetos. Assim, a escola confirma que um dos alicerces de seu projeto enquanto instituição de ensino é a formação de leitores assíduos e competentes, bem

como envolvidos no prazer da leitura. E que um ambiente letrador favorece a formação das crianças.

No que diz respeito ao quinto objetivo, analisar a participação dos alunos durante momentos de contação de histórias, principalmente com relação às respostas dadas às perguntas feitas pela professora, bem como falas espontâneas em que citam experiências de vida, notou-se que os momentos de fala dos alunos durante a leitura em grupo evidenciam seus conhecimentos de mundo e como estes estão compreendendo o texto. Além disso, possibilitou à mediadora criar intervenções didáticas que tinham como objetivo fazer com que as crianças realizassem uma leitura objetiva, inferencial e crítica sobre o texto, ou seja, o atermo às falas das crianças facilitou o trabalho de mediação da pesquisadora. Reconhecer o que é trazido pelos alunos é essencial para se construir situações de reflexão acerca da leitura, importante para a compreensão.

Retomando o penúltimo objetivo específico da pesquisa, é confirmado que no início da escolarização, as crianças têm bem consolidadas habilidades de leitura de imagens, principalmente em textos de literatura infantil, conforme foi percebido pela análise da contação da leitura dos textos literários infantis em que a compreensão do texto verbal era complementada pelo não verbal.

Por fim, constatou-se que, ao buscar identificar se as atividades propostas e a mediação da professora atendem aos descritores da Provinha Brasil, as professoras do 1º e 2º ano têm em seu planejamento atividades que contemplam os descritores referentes aos procedimentos de leitura previstos por essa avaliação da alfabetização. E que a mediação da professora nos momentos observados e praticados pela pesquisadora demonstrou envolver as habilidades de leitura elementares de um leitor nessa fase escolar que, assim, possibilita aos alunos atenderem à demanda exigida pela Prova.

O trabalho com leitura, principalmente na alfabetização, exige do professor um bom planejamento com objetivos bem definidos voltados para a compreensão leitora e também para o gosto pela leitura. Dessa forma, a intervenção do professor nesse processo é essencial em vários momentos, iniciado na escolha do texto e planejamento da leitura, das estratégias a serem utilizadas e que leituras serão demandas pelo texto.

Além disso, o trabalho com leitura desenvolvido a partir da contação de histórias e o trabalho com diversos gêneros, deve ser respaldado pelo prazer, pela diversão impressas na leitura.

As estratégias utilizadas pela professora na mediação da leitura ensejam aos alunos se apropriarem de estratégias de compreensão essenciais para ler diversos textos. Além

disso, proporciona à criança perceber o caráter interacional da leitura em que o leitor tem papel importante na produção de sentido. Com relação ao trabalho pedagógico, observa-se que, no trabalho desenvolvido na pesquisa a partir da leitura de diversos textos, pode-se contemplar outros eixos imprescindíveis para a formação cidadã do sujeito, como a oralidade, a análise linguística e a produção textual. O que demonstra que o trabalho sob o prisma da comunhão desses eixos facilita o ensino e, conseqüentemente, a aprendizagem.

Enfim, o trabalho pautado na leitura de gêneros reais contribui para o ideal da pedagogia do alfabetizar letrando, pois não só possibilita o conhecimento do sistema de escrita alfabética, mas também o uso social da leitura e da escrita. Nesse sentido, é voltado para a formação de habilidades de leitura de diversos textos presentes socialmente no nosso dia-a-dia. Pensar sob essa perspectiva é perceber que a leitura é uma atividade de prazer que nos leva a conhecer o mundo. Possibilitar ao aluno mergulhar nas possibilidades de uso da linguagem é a principal tarefa da escola e do professor.

PARTE III

PERSPECTIVAS PROFISSIONAIS

Quando entrei no curso de Pedagogia da Universidade de Brasília me imaginava trabalhando em órgãos públicos responsáveis pela administração da educação, como o Ministério da Educação. Também me imaginava como diretora de alguma escola. De forma geral, acreditava que me sentiria mais à vontade e bem preparada se trabalhasse na área administrativa.

Todavia, no decorrer do curso, em especial, após cursar algumas disciplinas como Ensino e Aprendizagem da Língua Materna, Ensino de Ciência e Tecnologia, Educação Matemática e Projeto 3 – Alfabetização e Linguagem, me descobri como professora. Por isso, não me vejo trabalhando em outro local que não seja a escola, preferencialmente atuando em sala de aula como alfabetizadora.

Diante disso, pretendo passar num concurso público para professores, em especial, no concurso da Secretaria de Educação do Piauí, já que possivelmente vou morar neste estado.

Além disso, quero fazer mestrado e doutorado na área de alfabetização e letramento. Acredito que a partir da minha futura experiência como educadora terei base, então, para ingressar no mestrado. Em decorrência disso, me vejo trabalhando com na formação de profissionais da educação em vista a promover maior qualidade na educação do Piauí, onde ainda há carência de profissionais capacitados, principalmente nos povoados e vilas mais distantes.

REFERÊNCIAS

BRASIL. Ministério da Educação. **Matriz de referência para avaliação da Alfabetização e do Letramento Inicial.** Disponível em: www.inep.gov.br/educacao_basica/provinha_brasil/matriz_referencia/2009/matriz_de_referencia_provinha_brasil.pdf+&cd=1&hl=pt-BR&ct=clnk&gl=br Acesso em: out. 2013

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais: língua portuguesa.** Brasília: 1997. Disponível em: portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/livro02.pdf Acesso em: set. 2013

BRASIL. Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, Diretoria de Apoio à Gestão Educacional. **Pacto nacional pela alfabetização na idade certa:** alfabetização para todos: diferentes percursos, direitos iguais: ano 01, unidade 01. Brasília: MEC, SEB, 2012a. Disponível em: <http://pacto.mec.gov.br/2012-09-19-19-09-11> Acesso em: ago. 2013

_____. Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, Diretoria de Apoio à Gestão Educacional. **Pacto nacional pela alfabetização na idade certa:** alfabetização para todos: diferentes percursos, direitos iguais: ano 01, unidade 05. Brasília: MEC, SEB, 2012b. Disponível em: <http://pacto.mec.gov.br/2012-09-19-19-09-11> Acesso em: ago. 2013

_____. Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, Diretoria de Apoio à Gestão Educacional. **Pacto nacional pela alfabetização na idade certa:** alfabetização para todos: diferentes percursos, direitos iguais: ano 02, unidade 05. Brasília: MEC, SEB, 2012c. Disponível em: <http://pacto.mec.gov.br/2012-09-19-19-09-11> Acesso em: ago. 2013

_____. Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, Diretoria de Apoio à Gestão Educacional. **Pacto nacional pela alfabetização na idade certa:** alfabetização para todos: diferentes percursos, direitos iguais: ano 03, unidade 05. Brasília: MEC, SEB, 2012d. Disponível em: <http://pacto.mec.gov.br/2012-09-19-19-09-11> Acesso em: ago. 2013

_____. Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, Diretoria de Apoio à Gestão Educacional. **Pacto nacional pela alfabetização na idade certa:** alfabetização para todos: diferentes percursos, direitos iguais: ano 01, unidade 06. Brasília: MEC, SEB, 2012e. Disponível em: <http://pacto.mec.gov.br/2012-09-19-19-09-11> Acesso em: ago. 2013

BORTONI-RICARDO, Stella Maris; MACHADO, Veruska Ribeiro; CASTANHEIRA, Salete Flores. **Formação do professor como agente letrado.** São Paulo: Contexto, 2010, 187p.

BORTONI-RICARDO, Stella Maris et al. (Orgs.) **Leitura e mediação pedagógica.** São Paulo: Parábola, 2012, 256p

BORTONI-RICARDO, Stella Maris. Compreensão de leitura: da palavra ao texto. *In:* GUIMARÃES, Eduardo; Mollica, Maria Cecília (Orgs.) **A palavra: forma e sentido.** Campinas: Pontes, 2007, p. 99-107.

BORTONI-RICARDO, Stella Maris. **O professor pesquisador: introdução à pesquisa qualitativa.** São Paulo: Parábola Editorial, 2008.

BRANDÃO, Ana Carolina Perrusi; ROSA, Ester Calland de Sousa. A leitura de textos literários em sala de aula: é conversando que a gente se entende. . *In*: BRASIL, Ministério da Educação. **Literatura: ensino fundamental**. Coleção Explorando o ensino, vol. 20, Secretaria de Educação Básica – Brasília: MEC/ SEB, 2010. Disponível em: <http://www.tvbrasil.org.br/fotos/salto/series/150630AlfabetizacaoeLetramento.pdf> Acesso em: set. 2013

CARVALHO, Carolina; SOUSA, Otília Costa e. Letramento e ensino da compreensão na leitura. *In*: **Revista Interações**. n. 19. 2011, p. 109-126.

CARVALHO, Marlene. **Alfabetizar e letrar: um diálogo entre a teoria e a prática**. 8. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2011

CASTANHEIRA, Salete Flores; MACHADO, Veruska Ribeiro. **Formação continuada de professores na perspectiva do letramento**. 2011, 18p.

DAL BOSCO, Eulene Rosa dos Santos; SILVA, Edna Francisca; KATO, Ademilde Aparecida Gabriel. **A lingüística textual como apoio ao ensino-aprendizagem de leitura crítica**. Anais do X Encontro do CELSUL – Círculo de Estudos Linguísticos do Sul UNIOESTE - Universidade Estadual do Oeste do Paraná :Cascavel-PR, 24 a 26 de outubro de 2012

DOLZ, Joaquim; SCHENEUWLY, Bernard. **Gêneros Orais e Escritos na escola**. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2004.

FREIRE, Paulo. **A importância do ato de ler**: em três artigos que se completam. São Paulo: Autores Associados: Cortez, 1989.

GIL, Antônio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisas**. 5. ed. São Paulo: Atlas, 2010, p. 25-155.

INSTITUTO PAULO MONTENEGRO. **Alfabetismo funcional**. Disponível em: http://www.ipm.org.br/ipmb_pagina.php?mpg=4.02.00.00.00&ver=por Acesso em: 9 nov.

KOCH, Ingedore Grunfeld Villaça. **Desvendando os segredos do texto**. São Paulo: Cortez, 2002, 168p.

MACHADO, Veruska Ribeiro. **Compreensão leitora no PISA e práticas escolares de leitura**. Brasília: Líber Livro; Faculdade de Educação/Universidade de Brasília, 2012

MARCUSCHI, Luiz Antônio. **Produção textual, análise de gêneros e compreensão**. São Paulo: Parábola Editorial, 2008, 296p.

MARCUSCHI, Luiz Antônio. Gêneros textuais: definição e funcionalidade. *In*: DIONISIO, Ângela Paiva; MACHADO, Anna Rachel; BEZERRA, Maria Auxiliadora. **Gêneros textuais e ensino**. 5. ed. Rio de Janeiro: Lucerna, 2007, p. 19-36.

MENDONÇA, Márcia. Gêneros: por onde anda o letramento? *In*: SANTOS, Carmi Ferraz; MENDONÇA, Márcia. **Alfabetização e letramento: conceitos e relações**. Belo Horizonte:

Autêntica, 2007, p. 37-56. Disponível em: http://www.ceelufpe.com.br/e-books/Alfabetizacao_letramento_Livro.pdf Acesso em: set. 2013

MENDONÇA, Márcia; LEAL, Telma Ferraz. Progressão escolar e gêneros textuais. *In*: SANTOS, Carmi Ferraz; MENDONÇA, Márcia. **Alfabetização e letramento: conceitos e relações**. Belo Horizonte: Autêntica, 2007, p. 57-72. Disponível em: http://www.ceelufpe.com.br/e-books/Alfabetizacao_letramento_Livro.pdf Acesso em: set. 2013

OLIVEIRA, Ana Arlinda. O professor como mediador das leituras literárias. *In*: BRASIL, Ministério da Educação. **Literatura: ensino fundamental**. Coleção Explorando o ensino, vol. 20, Secretaria de Educação Básica – Brasília: MEC/ SEB, 2010. Disponível em: <http://www.tvbrasil.org.br/fotos/salto/series/150630AlfabetizacaoeLetramento.pdf> Acesso em: set. 2013

PIMENTEL, Susana Couto. **Mediação para compreensão leitora: uma estratégia didática**. *In*: Sitientibus, Feira de Santana, n. 37, p. 151-171. jul/dez 2007. Disponível em: www2.uefs.br/sitientibus/pdf/37/mediacao_para_compreensao_leitora.pdf Acesso em: jul. 2013

SEDF. **Diretrizes Pedagógicas do Bloco Inicial de Alfabetização**. 2. ed. Brasília: 2012. Disponível em: www.cre.se.df.gov.br/ascom/documentos/public/diretrizes_pedag_2012.pdf Acesso em: set. 2013

SILVA, Márcia Cabral. MARTINS, Milena Ribeiro. Experiências de leitura no contexto escolar. *In*: BRASIL, Ministério da Educação. **Literatura: ensino fundamental**. Coleção Explorando o ensino, vol. 20, Secretaria de Educação Básica – Brasília: MEC/ SEB, 2010. Disponível em: <http://www.tvbrasil.org.br/fotos/salto/series/150630AlfabetizacaoeLetramento.pdf> Acesso em: set. 2013

SOARES, Magda. **Letramento: um tema em três gêneros**. 3. ed. 1. reimp. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2012, 128p.

SOUZA, Helen Danyane Soares Caetano de; SERAFIM, Mônica de Souza. A mediação da leitura na educação infantil: onde a leitura de mundo precede a das palavras. *In*: BORTONIRICARDO, Stella Maris et al. (Orgs.) **Leitura e mediação pedagógica**. São Paulo: Parábola, 2012, p. 19-41.

VIGOTSKI, Lev Semenovich (1986-1934). Interação entre aprendizado e desenvolvimento. *In*: _____. **A formação social da mente: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores**. São Paulo: Martins Fontes, 2003, p. 103-119.

VIGOTSKI, Lev Semenovich; Aprendizagem e Desenvolvimento intelectual na idade escolar. *In*: VIGOTSKI, Lev Semenovich; LURIA, Alexander Romanovich; LEONTIEV, Aléxis N. **Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem**. 10. ed. São Paulo: Ícone, 2006, p. 103-117.

APÊNDICE 1


Atividade elaborada pela pesquisadora aplicada aos estudantes com o objetivo de trabalhar análise linguística a partir da letra da canção *A Linda Rosa Juvenil*.




NOME: _____

1 - COMPLETE A LETRA DA MÚSICA A LINDA ROSA JUVENIL, ESCRREVENDO O NOME DOS DESENHOS.

A LINDA  _____ JUVENIL, JUVENIL, JUVENIL

VIVIA ALEGRE EM SEU _____,  EM SEU  _____,


E UM DIA VEIO UMA _____ MÁ, MUITO MÁ, MUITO MÁ (2x)
QUE ADORMECEU A ROSA ASSIM, BEM ASSIM, BEM ASSIM
QUE ADORMECEU A ROSA ASSIM, BEM ASSIM
E O TEMPO PASSOU A CORRER, A CORRER, A CORRER
E O TEMPO PASSOU A CORRER, A CORRER
E O MATO CRESCEU AO REDOR, AO REDOR, AO REDOR
E O MATO CRESCEU AO REDOR, AO REDOR

  
E UM DIA VEIO UM BELO _____, BELO _____, BELO _____ (2X)
QUE DESPERTOU A ROSA ASSIM, BEM ASSIM, BEM ASSIM
QUE _____ DESPERTOU A ROSA ASSIM, BEM ASSIM


BATEMOS _____ PARA O REI, PARA O REI, PARA O REI (2X)

2 – ESCRIVE O NOME DE OUTRAS FLORES QUE VOCÊ CONHECE.

APÊNDICE 2

Atividade elaborada pela pesquisadora aplicada aos estudantes com o objetivo de trabalhar com rimas.

NOME: _____

TURMA: _____

1) ESCREVA OUTRAS PALAVRAS QUE RIMEM COM:

VELHINHA _____

GATINHO _____

2) ESCOLHA 3 PALAVRAS DA ATIVIDADE ANTERIOR E COMPLETE O QUADRO:

PALAVRAS	QUANTAS CONSOANTES	QUANTAS VOGAIS	QUANTAS LETRAS

3) PINTE DA MESMA COR AS PALAVRAS QUE RIMAM:

BOLA	DOR	COZINHAR	FELIZ
NARIZ	BALÃO	FALAR	FLOR
ARRANHAR	CORAÇÃO	COLA	CANTAR

4) ESCOLHA DUAS PALAVRAS QUE RIMEM DA ATIVIDADE ANTERIOR E FORME FRASES.

APÊNDICE 3

Atividade elaborada pela pesquisadora aplicada aos estudantes com o objetivo de trabalhar com rimas.

NOME: _____

TURMA: _____

1) ESCREVA OUTRAS PALAVRAS QUE RIMEM COM:

SARDINHA _____

ESCADA _____

2) SEPRE AS SÍLABAS DAS PALAVRAS ABAIXO:

PALMINHA

--	--	--

SARDINHA

--	--	--

GAROTADA

--	--	--	--

DESENGONÇADA

--	--	--	--	--

CIRCO

--	--

3) PINTE DA MESMA COR AS PALAVRAS QUE RIMAM:

BARRIGA	PULAR	PALMINHA	FELIZ
NARIZ	GAROTADA	CORAÇÃO	ARRUMADA
SARDINHA	TRABALHAR	PERDÃO	BRIGA

4) CONTINUE ESCREVENDO FRASES QUE RIMEM COM
EU GOSTO MUITO DA ESCOLA

APÊNDICE 4

Atividade elaborada pela pesquisadora aplicada aos estudantes com o objetivo de trabalhar o tema catapora e a interpretação do texto.

Nome: _____

A catapora, também chamada de varicela, é uma doença causada por um vírus. É uma doença contagiosa, que tem como primeiros sintomas febre, mal-estar, dores de cabeça, cansaço e falta de apetite.



Quando uma pessoa adquire o vírus que causa a catapora, começam a aparecer manchinhas vermelhas no corpo.

A transmissão dessa doença ocorre através do contato com uma pessoa doente por meio da tosse e do espirro, por exemplo.

A catapora é uma doença muito comum na infância, mas ela também pode se manifestar em adultos. Se você pegar catapora uma vez, nunca mais irá pegar novamente, pois seu corpo estará imunizado.

Os médicos recomendam que enquanto a criança estiver com catapora, o melhor a se fazer é manter repouso, tomar muita água, comer alimentos leves e evitar coçar as feridas que se formaram. É muito importante não coçar as feridas, pois quando coçadas as feridas podem virar cicatrizes na pele que não somem nunca mais

Fonte: <http://www.escolakids.com/catapora.htm>

1) Qual o tema do texto?

2) Quais são os sintomas da catapora?

3) Como que uma pessoa pega catapora?

4) Complete as frases:

a) A catapora é causada por um _____

b) A catapora também pode ser chamada de _____

5) A tia Ju pegou catapora quando tinha 7 anos. Se na casa dela tiver alguém com catapora a tia Ju vai ficar doente de novo?

APÊNDICE 5

Atividade elaborada pela pesquisadora aplicada aos estudantes com o objetivo de analisar a interpretação das crianças a respeito do texto trabalhado.

NOME: _____

TÍTULO: _____

O QUE O CEBOLINHA FEZ QUE LEVOU A MONICA A QUERER BATER NELE?



APÊNDICE 6

Tendo em vista enriquecer o meu trabalho final de curso, em que desenvolvo uma pesquisa sobre leitura, venho por meio dessa pedir a V. S^a que possa contribuir com algumas informações importantes sobre a escola. Não será mencionado o nome da instituição de ensino e tão pouco os colaboradores da pesquisa serão identificados.

Para cumprir este objetivo, espero contar com o apoio de V. Sa. no desenvolvimento dessa atividade acadêmica.

Na expectativa de poder contar com a colaboração de V. Sa. nesta importante atividade de formação de professores, agradeço antecipadamente.

Atenciosamente,

Juliane Sales.

1) Formação da Diretora :

2) Há quanto tempo trabalha na escola?

3) A escolha do diretor ocorreu por meio de eleição? ()SIM ()NÃO

4) Quando ocorreu e última escolha da direção na instituição?

5) Há quanto tempo está no cargo?

6) Há quanto tempo a escola funciona?

7) Quantos alunos há na escola?

a) Total Matutino: _____

b) Total Vespertino: _____

8) Quantas turmas existem por turno na escola? Quantas regulares e especiais?

9) Quantos professores há por turno? Quantos na classe regular e quantas nas classes especiais?

10) De que local a maioria dos alunos são residentes?

11) A escola oferece aos seus alunos alguns destes serviços?

a) Serviço de Orientação Educacional ()SIM ()NÃO

Como funciona?

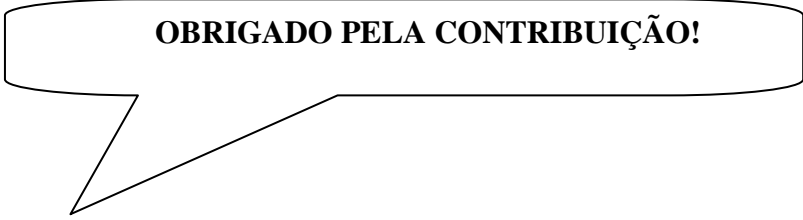
b) Atendimento Psicológico ()SIM ()NÃO

Como funciona?

c) Assistente Social ()SIM ()NÃO

Como funciona?

d) Outros



ANEXO 1

Poema A Língua de Nhem de Cecília Meireles utilizado para leitura na atividade do dia 25 de setembro de 2013

A LÍNGUA DE NHEM

Havia uma velhinha
que andava aborrecida
pois dava a sua vida
para falar com alguém.
E estava sempre em casa
a boa velhinha
resmungando sozinha:
nhem-nhem-nhem-nhem-nhem-nhem...
O gato que dormia
no canto da cozinha
escutando a velhinha,
principiou também
a miar nessa língua
e se ela resmungava,
o gatinho a acompanhava:
nhem-nhem-nhem-nhem-nhem-nhem...
Depois veio o cachorro
da casa da vizinha,
pato, cabra e galinha
de cá, de lá, de além,
e todos aprenderam
a falar noite e dia
naquela melodia
nhem-nhem-nhem-nhem-nhem-nhem...
De modo que a velhinha
que muito padecia
por não ter companhia
nem falar com ninguém,
ficou toda contente,
pois mal a boca abria
tudo lhe respondia:
nhem-nhem-nhem-nhem-nhem-nhem...

ANEXO 2

Poema A Língua de Nhem de Cecília Meireles utilizado para leitura na atividade do dia 25 de setembro de 2013.

A FOCA

VINÍCUS DE MORAIS
QUER VER A FOCA
FICAR FELIZ?
É PÔR UMA BOLA
NO SEU NARIZ

QUER VER A FOCA
BATER PALMINHA?
É DAR A ELA
UMA SARDINHA

QUER VER A FOCA
COMPRAR UMA BRIGA?
É ESPETAR ELA
BEM NA BARRIGA

LÁ VAI A FOCA
TODA ARRUMADA
DANÇAR NO CIRCO
PRA GAROTADA

LÁ VAI A FOCA
SUBINDO A ESCADA
DEPOIS DESCENDO
DESENGONÇADA

QUANTO TRABALHA
A COITADINHA
PRA GARANTIR
SUA SARDINHA

ANEXO 3
Tirinha utilizada para a atividade realizada no dia 3 de outubro de 2013



Fonte: <http://kariliaeducacao.blogspot.com.br/2011/05/tirinhas-e-desenhos-para-producao.html>

ANEXO 4
 História em quadrinho utilizada para leitura do dia 16 de outubro de 2013.

