

UNIVERSIDADE FEDERAL DE PERNAMBUCO
CENTRO DE FILOSOFIA E CIÊNCIAS HUMANAS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM PSICOLOGIA COGNITIVA

ELINE DE MELO SANTOS

**Práticas de leitura no 1º ano do ensino fundamental:
processos de mediação e compreensão textual em sala de aula.**

RECIFE,

2013.

ELINE DE MELO SANTOS

**Práticas de leitura no 1º ano do ensino fundamental:
processos de mediação e compreensão textual em sala de aula.**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação
em Psicologia Cognitiva da Universidade Federal de
Pernambuco, como parte dos requisitos necessários à
obtenção do título de Mestre.

Área de concentração: Comunicação Oral e Escrita

Orientadora: Profª Sandra Patrícia Ataíde Ferreira.

RECIFE,

2013.

Catálogo na fonte
Bibliotecária Divonete Tenório Ferraz Gominho.CRB-4 985

S237p Santos, Eline de Melo.

Práticas de leitura no 1º ano do ensino fundamental: processos de mediação e compreensão textual em sala de aula / Eline de Melo Santos.
– Recife: O autor, 2013.
132 f. il. ; 30 cm.

Orientadora: Profª. Drª. Sandra Patrícia Ataíde Ferreira.
Dissertação (mestrado) - Universidade Federal de Pernambuco, CFCH. Programa de Pós-Graduação em Psicologia, 2013.
Inclui bibliografia, apêndices e anexos.

1. Psicologia. 2. Ensino fundamental. 3. Leitura – Prática de ensino.
4. Compreensão na leitura. 5. Sala de aula, ambiente de. I. Ferreira, Sandra Patrícia Ataíde. (Orientadora). II. Título.

150 CDD (22.ed.)

UFPE (CFCH2013-38)

FOLHA DE APROVAÇÃO

Eline de Melo Santos

"Práticas de Leitura no 1º Ano do Ensino Fundamental: processos de mediação e compreensão textual em sala de aula"

Dissertação apresentada ao
Programa de Pós-Graduação em
Psicologia Cognitiva da
Universidade Federal de
Pernambuco para obtenção do
título de Mestre.
Área de Concentração: Psicologia
Cognitiva

Aprovado em: 25 de fevereiro de 2013

Banca Examinadora

Dra. Sandra Patrícia Ataíde Ferreira
Instituição: U.F.PE

Assinatura:

Dra. Ester Calland de Sousa Rosa
Instituição: U.F.PE

Assinatura:

Dra. Síntria Labres Lautert
Instituição: U.F.PE

Assinatura:

DEDICATÓRIA

Aos meus pais, Erivan e Laudicéa,
pelo incentivo constante em minha vida
escolar e acadêmico-profissional.

AGRADECIMENTOS

A Deus, fonte inesgotável de graça, Senhor da minha história que me sustém todos os dias, me amparando e fortalecendo no trilhar desse caminho que planejou para mim. Sem Ele nada faz sentido. Concluir essa pesquisa é motivo de engrandecê-Lo mais uma vez, porque foi o maestro principal nesse processo, reabastecendo-me diariamente e me fazendo crer que era possível alcançar mais esse sonho.

Agradeço também aos meus amados pais Erivan e Laudicéa, por sempre me apoiarem nos processos de conquistas, participando comigo e motivando-me a avançar. Nesse sentido, também me ajudou minha querida irmã Liliane, meu incrível cunhado Diôgo e o lindo sobrinho Luiz Henrique que, compreenderam, acima de tudo, a minha necessidade de focar nos estudos por diversas vezes, afastando-me um pouco do convívio familiar.

Não poderia deixar de agradecer à minha prima Priscila, por sua amizade e companheirismo em tantos momentos da minha trajetória, com quem tenho aprendido o real valor de uma amizade.

Aos amigos mais chegados, da época da adolescência e os mais recentes em minha história, presenteados por Deus nos diferentes lugares por onde passei (igreja, colégio, trabalho, Universidade...), muito obrigada por me fortalecerem com orações, palavras de ânimo ou mesmo apenas com o silêncio, escutando-me quando eu mais precisava. Foi nesse caminho difícil do curso do mestrado que confirmei a grandiosidade de cada um de meus amigos, vendo o florescer das lindas amizades que Deus me presenteou.

Em especial, à amiga Natália Santos que, sobretudo, me inspirou com o seu exemplo de garra e determinação, demonstrando com sua vida que é possível ser forte e confiante mesmo em meio a situações tão difíceis. Obrigada, Naty! Compartilhar com você sempre foi um privilégio! Deus abençoe você e sua família.

À professora Sandra Ataíde, essencial à minha trajetória acadêmica que, primeiramente, me cativou, na sala de aula da graduação por ser uma grande educadora e, por chamar a atenção de todos à admiração de seu lado humano, sendo tão amável e compreensiva. Sandra, eu tive ‘a boa sorte’ de te conhecer e vou continuar levando você em meu coração! Muito obrigada pelos incentivos constantes que contribuíram para que eu me tornasse uma aluna melhor, não medindo esforços para me ajudar no processo de aprendizado, da graduação (das minhas primeiras pesquisas) a esta dissertação. Eu não teria conseguido sem você! Sou muito grata pela sua disposição, seu cuidado revelado a mim e por ter se tornado uma grande amiga ao longo desses cinco últimos anos. Com você venho aprendendo que é importante acreditar em meu potencial, buscando uma atitude positiva e confiante diante dos desafios e metas na Universidade.

Agradeço também à instituição onde foi realizada a pesquisa e aos participantes desse estudo, assim como os pais de alunos e a equipe pedagógica do colégio que contribuíram diretamente para o desenvolvimento deste trabalho, possibilitando que fossem investigadas as questões que geraram essa pesquisa. Em especial, à professora da turma observada, por sua disponibilidade, atenção e colaboração.

A todos que fizeram parte da construção desse sonho, muito obrigada!

RESUMO

SANTOS, Eline de Melo. **Práticas de leitura no 1º ano do Ensino Fundamental: processos de mediação e compreensão textual em sala de aula**. 2013. 132 f. Dissertação (Mestrado) – Programa em Psicologia Cognitiva, Universidade Federal de Pernambuco, Recife.

O aprendizado da leitura é um dos múltiplos desafios da escola, talvez o mais cobrado e valorizado pela sociedade (Foucambert, 1994). Na concepção de Fávero (2005), a atividade humana é mediada sócio culturalmente e no que se refere à atividade de leitura, entende que o leitor comunica-se com o texto, não apenas o decifra. Assim, esta é tomada como compreensão, como atividade inferencial. A linguagem, por sua vez, é concebida como criação de sentido, encarnação de significação, que dá origem à comunicação. A língua é um conjunto de atividades sociais e históricas (Leite, 2000; Marcuschi, 2008), ela não se resume a um simples código autônomo preexistente e exterior ao falante (Marcuschi, 2008). Logo, compreender é uma relação dialógica entre leitor-texto-autor, sendo o processo inferencial um fator relevante e essencial na compreensão de textos (Bronckart, 2003). A partir do exposto, teve-se por objetivo geral: conhecer e analisar as práticas de leitura suscitadas por uma professora em sala de aula e entender como se dá o processo de compreensão leitora compartilhada entre os alunos de uma turma do 1º ano do 1º ciclo. Como objetivos específicos buscaram-se: (a) analisar a compreensão em leitura dos estudantes frente aos textos utilizados em sala de aula; (b) verificar se há produção de sentidos compartilhada e a geração de inferências; (c) descrever e analisar as práticas de leitura e a mediação realizada por uma professora do 1º ano do 1º ciclo; (d) conhecer a concepção da professora acerca do ensino da língua e da leitura. Para tal, realizou-se um estudo qualitativo do qual participaram catorze alunos de uma escola particular da cidade do Recife, frequentando o 1º ano do 1º ciclo, a respectiva professora (regente) e uma auxiliar de sala. A idade média dos alunos é de 6 anos. Como técnicas de coleta de dados, foram realizadas oito observações em sala de aula para descrever e analisar as práticas de leitura da docente e a produção de sentidos dos alunos na relação com os textos e com o contexto. Também foi realizada uma entrevista com a professora (regente), a fim de coletar alguns dados pessoais, informações sobre a formação profissional, aspectos da concepção de ensino da língua e da aprendizagem da leitura, assim como dados referentes à sua trajetória de leitura e acesso a outras linguagens. Como instrumentos utilizaram-se uma câmera de vídeo para registro das aulas observadas, um MP4 para gravação de áudio (entrevista com a docente) e, como material, roteiro semiestruturado de entrevista, papel e caneta para anotações e registros. A análise dos dados foi de natureza qualitativa, objetivando-se duas etapas de análise. A primeira etapa teve como objetivo realizar uma análise geral das situações coletadas em sala de aula, descrevendo-as detalhadamente, objetivando interpretar as ações observadas, buscando os significados destas atividades. Nesta etapa, foi utilizada a análise microgenética (Meira, 1994). A segunda etapa de análise, por sua vez, teve como objetivo apreender os sentidos que constituem o conteúdo do discurso do sujeito informante (docente) através de ‘núcleos de significação’ (Aguiar & Ozella, 2006). Os resultados obtidos demonstraram uma forte ligação entre discurso e prática pedagógica, revelando uma relação de influência entre o ensino que a professora recebeu, enquanto aluna, e a prática e mediação que adota no ensino da leitura com os seus alunos. Quanto às situações de leitura, a mediação da professora objetivou, na maior parte do tempo, favorecer e verificar a compreensão literal dos textos. Verificou-se a necessidade de se validar o processo de construção da compreensão compartilhada, assim como, a elaboração de inferências nas atividades de leitura na sala de aula.

Palavras-chave: práticas de leitura; compreensão textual; sala de aula; mediação pedagógica.

ABSTRACT

SANTOS, Eline de Melo. **Reading practice in the 1st year of elementary school: mediation processes and reading comprehension in the classroom**. 2013. 132 f. Thesis (Master's) – Program in Cognitive Psychology, Federal University of Pernambuco, Recife.

Learning to read is one of the multiples challenges of the school, perhaps the most demanded and valued by society (Foucambert, 1994). According to Fávero (2005), human activity is mediated by culture and society. With regard to the activity of reading, the author explains that the reader communicates with the text, not only deciphers it. This way, reading is taken as comprehension, as inferential activity. The language, in turn, is conceived as the creation of meaning, in other words, significance of incarnation, which leads to communication. Language is a set of social and historical activities (Leite, 2000; Marcuschi, 2008); it is not just a simple independent preexisting code outside the speaker (Marcuschi, 2008). Therefore, understanding is a dialogical relationship between reader-text-author with the inferential process as relevant and essential in understanding texts (Bronckart, 2003). From the foregoing, the general objective was to know and analyze the reading practices raised by a teacher in the classroom and to understand how the process of reading comprehension is shared among the students in a class of 1st year 1st cycle (Elementary School). The specific objectives were: (a) to analyze the students' reading comprehension of the texts used in the classroom, (b) to check for production of shared meanings and the generation of inferences, (c) to describe and analyze reading and mediation practices conducted by a teacher of 1st year 1st cycle (Elementary School), (d) to find out the teacher's conception of language teaching and reading. In order to meet the objectives, a qualitative study of fourteen students who attended the 1st year 1st cycle (Elementary School) at a private school in the city of Recife, their teacher (conductor), and a teaching assistant was carried out. The average age of students is 6 years old. As part of the techniques for data collection, eight observations were done in the classroom to describe and analyze the reading practices of teaching and students' production of meaning in relation to the text and the context. An interview with the teacher (conductor) was also done in order to collect some personal data, information on vocational training, aspects related to the conception of language teaching and the learning of reading as well as data on her trajectory of reading and access to other languages. As survey instruments, a video camera was used to record the lessons observed as well as an MP4 audio recording (interview with the teacher). As survey material, semi-structured interview, paper and pen for notes and records were used. The data analysis was qualitative, aiming at two stages of analysis. The first step was to conduct a general analysis of situations collected in the classroom and describe them in detail in order to interpret the observed actions and seek the meanings of these activities. In this step, we have used the microgenetic analysis (Meira, 1994). The second stage of the analysis, in its turn, aimed at understanding the meanings that constitute the content of the subject speech informant (teacher) through 'core meaning' (Aguilar & Ozella, 2006). The results demonstrated a strong link between discourse and pedagogical practice and revealed a relationship of influence between the teaching the teacher received while a student and the practice and mediation adopted in the teaching of reading to his/her students. As for the reading situations, the teacher's mediation aimed, most of the time, at facilitating and understanding the literal comprehension of text. There was a need to validate the process of construction of shared understanding as well as the elaboration of inferences in reading activities in the classroom.

Keywords: reading practices; reading comprehension; classroom; pedagogical mediation.

SUMÁRIO

1. INTRODUÇÃO	12
2. MARCO TEÓRICO	21
2.1 A mediação docente e o processo de ensino-aprendizagem da leitura	22
2.1.1 A mediação e o processo de significação	22
2.1.2 A mediação pedagógica no ensino da leitura	27
2.2 Língua(gem), leitura, texto e gêneros textuais	35
2.3 Compreensão e processo inferencial	38
3. MÉTODO	47
3.1 Objetivos	49
3.2 Participantes	50
3.3 Materiais e procedimentos	50
3.4 Observações	51
3.5 Entrevistas	53
3.6 Contexto de pesquisa	54
4. PROPOSTA DE ANÁLISE	56
4.1 <i>Análise qualitativa das práticas de leitura observadas em sala de aula</i>	57
4.2 <i>Análise qualitativa da entrevista (docente participante)</i>	59
5. ANÁLISE DOS DADOS	62
5.1 Situações de leitura	63
5.1.1 Descrição do contexto da escola e sala de aula	63
5.1.2 Observação das aulas	65
Situação de leitura 1: “O sonho de Beto”	67
Situação de leitura 2: poema de Bartolomeu Campos de Queirós	80
Situação de leitura 3: “O que cabe no meu mundo”	86
Breve história profissional e acadêmica da professora	90

5.2.1 Análise da entrevista: formação dos núcleos de significação	91
a) “Eu não era a top, mas eu dava conta”	92
b) Planejamento pedagógico e concepção de leitura	100
6. CONSIDERAÇÕES FINAIS	107
REFERÊNCIAS	115
APÊNDICES	121
APÊNDICE A: Entrevista semiestruturada (professora)	122
ANEXOS	123
ANEXO A: Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (Professora)	124
ANEXO B: Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (Auxiliar de sala)	126
ANEXO C: Termo de Consentimento Livre e Esclarecido aos responsáveis pelos alunos participantes da pesquisa	128
ANEXO D: Capa do livro “O sonho de Beto”	130
ANEXO E: Ficha de atividade gráfica: leitura com perguntas de interpretação	131
ANEXO F: Capa do livro “O que cabe no meu mundo: dez histórias sobre valores”	132

LISTA DE FIGURAS

FIGURA 1 – Respostas copiadas no quadro pela professora	84
FIGURA 2 – Capa do livro “O sonho de Beto”	130
FIGURA 3 - Capa do livro “O que cabe no meu mundo: dez histórias sobre valores”	132

LISTA DE QUADROS

QUADRO 1 – História “O sonho de Beto”	68
QUADRO 2 – Poema	80
QUADRO 3 – História “Amizade”	86
QUADRO 4 – Pré-indicadores do discurso da professora	91
QUADRO 5 – Indicadores do discurso da professora	92
QUADRO 6 – Ficha de atividade gráfica	131

1. INTRODUÇÃO

Não se pode negar que a criança começa a pensar sobre escrita antes mesmo de chegar à escola. É através do contexto em que está inserida que ela vai construindo hipóteses sobre esse fenômeno a partir de uma reflexão ainda assistemática. Nesse sentido, o adulto é tido como exemplo referencial, ele é imitado pela criança que tenta compreender, através de hipóteses e deduções, os variados mecanismos de comunicação e os atos de leitura. Afinal, é a imersão na escrita e nas práticas de leitura (contextualizadas com as práticas sociais) vivenciadas pelas crianças que suscitam a aprendizagem e o desenvolvimento de capacidades relacionadas à leitura (Ferreira & Dias, 2002).

Quando o tema é leitura, defende-se que o seu ensino é primordial e fundamental ainda nos primeiros anos de escolarização das crianças. A aprendizagem da leitura, na maioria das vezes, é vista como aprendizado de um código a ser decifrado, resumindo-se, muitas vezes, a uma tarefa árdua e tardia para os alunos. O processo de ensino da leitura e escrita há muito tempo teve como base princípios metodológicos tradicionais, que primaram pela memorização de letras e sílabas, assim como em cópias de palavras sem contextualização e reflexão.

Portanto, o aprendizado da leitura é um dos múltiplos desafios da escola, talvez o mais cobrado e valorizado pela sociedade (Foucambert, 1994). Ao conceber a leitura como uma atividade social e compartilhada, é necessário propor, em seu ensino, atividades em que os alunos possam compreender que o significado do texto é construído a partir dos objetivos e das perguntas do leitor, dependendo também da natureza do texto e de sua macro e superestrutura. Nesse sentido, o adulto assume o papel de orientador da criança, servindo-lhe de guia e suporte para a sua aprendizagem (Ferreira & Dias, 2002).

Embora, muitas escolas compreendam que ler é ‘entender um texto’, contradizem essa concepção quando não consideram como prioridade que as crianças compreendam o que

lêem. Assim, foca-se no estudo das letras, na leitura em voz alta e na precisão da pronúncia em detrimento da compreensão do que se lê (Colomer & Camps, 2002).

Nesse sentido, as instituições escolares possuem um sistema de relações, concepções e ações que regem o trabalho de formação dos alunos que dela participam (Sawaya, 2008). No entanto, ressalta-se que o ensino e a aprendizagem da leitura e da escrita se fazem através de uma ou mais instituições sociais (família, escola, igreja, etc.), dotadas de culturas próprias.

No que se refere especificamente à leitura, esta é tomada neste trabalho como objeto de conhecimento e instrumento necessário para a realização de novas aprendizagens. Ela envolve não apenas o significado atribuído pelo autor do texto, mas também se fazem importantes as experiências e os conhecimentos prévios do leitor (Marcuschi, 2008).

Na concepção de Fávero (2005), partindo da perspectiva de que a atividade humana é sempre mediada sócio culturalmente, a leitura é entendida como uma atividade por meio da qual o leitor comunica-se com o texto, não apenas o decifra. Assim, o texto possui uma função sócio comunicativa, pois vai além do sentido de veicular a informação, visando transformá-la e criar outros significados. Sob este ponto de vista, o texto não apenas é um mediador no ato da comunicação, mas sim um interlocutor no processo de comunicação (interação) e criação de novos sentidos. O texto é um instrumento de mediação semiótica, gerador de significados (Fávero & Trajano, 1998). Assim, neste espaço semiótico, são gerados diversos meios mediacionais para a comunicação no interior das interações humanas, “(...) de modo que a interação entre a forma de cada tipo de meio mediacional e o conteúdo mediado constitui um texto dentro de um texto” (Fávero, 2005, p. 19).

O texto pode ser entendido como toda e qualquer produção de linguagem situada, seja oral ou escrita. Cada texto exhibe um modo determinado de organização de seu conteúdo

referencial, apresentando mecanismos enunciativos que possibilitam que sua coerência interna seja assegurada, havendo também uma relação de interdependência com as propriedades do contexto em que cada texto é produzido (Bronckart, 2003). Sob esta perspectiva, o texto é visto como polissêmico e a leitura como um processo de negociação de sentidos entre interlocutores (Ferreira & Dias, 2004; Marcuschi, 2008).

Nesse sentido, os gêneros textuais são um importante facilitador da leitura, dotados de características próprias, sendo previstas maneiras especiais de serem compreendidos, estando presentes nos diferentes tipos de discurso (Santos & Ferreira, 2010). Os gêneros de textos, segundo Bronckart (2006a), são unidades comunicativas globais, articuladas a um agir de linguagem. O texto, por sua vez, é uma unidade comunicativa, determinado pela ação que o gerou, assim ele não é, em si mesmo, uma unidade linguística (Bronckart, 2006a; Marcuschi, 2008). Nessa perspectiva, a linguagem:

(...) não é (somente) um meio de expressão de processos que seriam estritamente psicológicos (percepção, cognição, sentimentos, emoções), mas que é, na realidade, o instrumento fundador e organizador desses processos, em suas dimensões especificamente humanas (Bronckart, 2006a, p. 122).

A linguagem é, pois, criação de sentido, encarnação de significação, que dá origem à comunicação. Não é a simples emissão de sons, tampouco apenas um sistema convencional. A língua é um conjunto de atividades sociais e históricas (Leite, 2000; Marcuschi, 2008). Desse modo, a leitura é assumida como compreensão, como um processo interacional entre leitor-autor-texto, que possibilita a construção de novos sentidos. Segundo Marcuschi (2008), compreender exige habilidade, interação e trabalho. A interpretação de enunciados é fruto do trabalho do interlocutor, não é uma mera extração de informações do texto.

Ao compreender, entram em ação conhecimentos prévios do leitor e informações contidas no texto. Enquanto lê, o leitor testa hipóteses elaboradas e constrói ideias, produzindo inferências também a partir de sua história de vida (Foucambert, 1994; Marcuschi, 2008). Afinal, ler é ser questionado a partir do que se lê, e para que isso ocorra entram em jogo as histórias de leitura e o contexto social e cultural do sujeito-leitor (Kleiman, 1997).

O processo inferencial é um fator relevante e essencial na compreensão de textos e, neste processo, o conhecimento prévio ou a experiência discursiva figura-se como um elemento essencial no processo de produção de leitura e, portanto, de compreensão textual (Bronckart, 2003).

Assim, compreender é inferir e, nessa atividade, o leitor participa numa ação colaborativa, concebendo compreensão como construção coletiva. “As inferências funcionam como hipóteses coesivas para o leitor processar o texto. Funcionam como estratégias ou regras embutidas no processo” (Marcuschi, 2008, p. 249).

O domínio do sistema de escrita alfabético e a leitura rápida são fatores que beneficiam a leitura, podendo ser facilitadores do processo de produção de sentidos e da compreensão do que se lê. Todavia, é importante frisar que a atividade de decodificação não é suficiente para garantir uma boa compreensão, já que compreender não é apenas decodificar e sim compreender (Marcuschi, 2008).

No que se refere à prática pedagógica, as atividades em magistério em uma escola privada, em classe que antecede o 1º ano, permitiram um amplo contato da pesquisadora com situações pedagógicas que beneficiam a construção da base alfabética. Foi possível vivenciar, então, práticas de leitura que são eficazes e que oportunizam, durante o ano letivo, a

formação de leitores e escritores. Nesse cenário de experiência pessoal enquanto professora-estagiária, foram observadas diferentes práticas que favorecem o processo de compreensão textual, suscitando a produção de inferências, como durante os momentos de contação de histórias. Acredita-se que a formação de leitores é uma meta que pode ser iniciada ainda na Educação Infantil através de atividades de letramento, que vão sendo intensificadas no decorrer dos anos, visando atividades específicas para o letramento e a alfabetização, ensinando estratégias de compreensão leitora e validando o processo inferencial.

A partir do levantamento inicial da literatura e das vivências da pesquisadora enquanto professora, ressalta-se, pois, a relevância da leitura e da compreensão que vai além do processo de decodificação, assim como a mediação docente nas práticas de leitura, contribuindo para a formação de um sujeito autônomo, de um leitor maduro e eficiente. A preocupação da escola com a formação de um leitor competente, desde as salas iniciais do Ensino Fundamental, contribui para um maior sucesso dos educandos nas tarefas de leitura e produção de sentidos. Assim, conceber a leitura como processo interacional possibilita a construção de múltiplos significados, permitindo a interação entre pares e o compartilhar de experiências e sentidos que vão além do texto.

Portanto, faz-se necessário investigar as práticas de leitura e produção de sentidos em sala de aula, observando a mediação docente e a construção de sentidos de leitura em um grupo-classe.

Deste modo, a partir do levantamento da literatura nacional sobre o tema em bases de dados (SciELO, Pepsic), observou-se que os estudos realizados envolvendo a temática de compreensão de leitura estavam voltados aos seguintes temas: avaliação da compreensão e tempo de leitura de palavras isoladas (Salles & Parente, 2002); compreensão do conteúdo durante a leitura e estratégias de aprendizagem espontâneas mencionadas por alunos do

ensino fundamental (Boruchovitch, 2001); compreensão em leitura e o desempenho em escrita (Guidetti & Martinelli, 2007); capacidade em estabelecer inferências durante a leitura de um texto, utilizando a metodologia *on-line* (Spinillo, 2007); habilidades metalinguísticas e cognitivas e as correlações entre fluência, precisão, velocidade e compreensão de leitura (Mousinho, Mesquita, Leal & Pinheiro, 2009); e avaliação da compreensão de leitura por crianças com distúrbio de aprendizagem (Machado & Capellini, 2011).

Não foram encontrados, até o momento, estudos que investigassem o processo de compreensão de leitura na coletividade do grupo-classe, com crianças do 1º ano do Ensino Fundamental, e que verificassem a mediação docente (em atividades de leitura e compreensão textual) atrelada à concepção de leitura e trajetória profissional. Observou-se a relevância social de pesquisar esta temática, considerando a importância da formação de leitores críticos e reflexivos, que compreendem e compartilham significados de leitura, utilizando os seus conhecimentos prévios no processo de construção de sentidos na leitura.

A partir do exposto, foram levantadas as seguintes questões: Que mediação docente favorece a produção de sentidos/compreensão em sala de aula pelos alunos? Como se dá o processo de compreensão dos alunos na sala de aula? Quais sentidos e inferências são produzidos na coletividade do grupo-classe? Qual a concepção de ensino de língua e leitura defendido pela professora?

Considerando as questões levantadas, este estudo tem por objetivo geral: conhecer e analisar as práticas de leitura suscitadas por uma professora em sala de aula e entender como se dá o processo de compreensão leitora compartilhada entre os alunos de uma turma do 1º ano do Ensino Fundamental. Como objetivos específicos buscaram-se: (a) analisar a compreensão em leitura dos estudantes frente aos textos utilizados em sala de aula; (b) verificar se há produção de sentidos compartilhada e a geração de inferências; (c) descrever e

analisar as práticas de leitura e a mediação realizada por uma professora do 1º ano do Ensino Fundamental; (d) conhecer e analisar a concepção da professora acerca do ensino da língua e da leitura.

Tendo em vista a justificativa apresentada e os objetivos a serem alcançados, este estudo pretende abordar a temática apresentada a partir dos seguintes tópicos: Marco teórico; Método e Análise dos dados.

O marco teórico está organizado em três seções: a primeira intitulada “A mediação docente e o processo de ensino-aprendizagem da leitura”, aborda a importância da mediação pedagógica no ensino da leitura. Apresenta o conceito de linguagem e ensino que envolve: indivíduo, história, cultura e sociedade (Brait, 2000), assim como ressalta a importância da interação com os parceiros sociais (mediação semiótica) para o desenvolvimento humano (Bronckart, 2006b).

A segunda seção apresenta as concepções e conceitos de “Lingua(gem), leitura, texto e gêneros textuais”, explicitando que a linguagem é uma atividade social e histórica, conceituando a língua como uma atividade sócio-histórica, cognitiva e sócio interativa, um sistema de signos específico, histórico e social. Traz ainda a definição de gênero textual e seu importante papel condicionante na leitura. Além disso, concebe a leitura como o processo de constituição e negociação de sentidos que ocorre durante a interação leitor-texto-autor; apresentando conceitos complementares e que se relacionam a outros já apresentados.

A terceira seção, por sua vez, discorre sobre “Compreensão e processo inferencial”. Concebe a compreensão como uma relação dialógica entre leitor-texto-autor, que depende do conhecimento compartilhado entre autor e leitor, pois cada um possui uma representação de mundo (Leffa, 1996). Defende que o processo inferencial permite que o leitor construa e

(re)organize sentidos, a partir de conhecimentos prévios e de sua experiência (Foucambert, 1994; Ferreira & Dias, 2004; Marcuschi, 2008), havendo uma relação dialética entre o texto e o leitor, durante a leitura. Esta mesma seção apresenta alguns estudos encontrados na literatura nacional referentes à temática da compreensão textual.

Já no tópico “Método”, apresentam-se os participantes do estudo, o material e o procedimento, enfatizando os objetivos da observação das aulas, assim como o que será tratado na entrevista com a docente. Em seguida, no tópico “Análise dos dados”, faz-se a descrição da análise qualitativa da observação das aulas e da entrevista. No último tópico, “Considerações Finais”, apresentam-se os principais resultados obtidos através deste estudo, algumas implicações e questões para pesquisas futuras.

2. MARCO

TEÓRICO

2.1 A mediação docente e o processo de ensino-aprendizagem da leitura

2.1.1 A mediação e o processo de significação

Vygotsky empreendeu esforços de investigação em torno dos processos psicológicos eminentemente humanos, dando ênfase ao papel dos signos¹ nesses processos. Sua teoria considera que o desenvolvimento do pensamento e da linguagem depende da experiência sociocultural da criança. O sujeito é assim constituído através da experiência social e histórica, estabelecendo relações com a experiência de outros sujeitos e também por meio da intersubjetividade (Minick, sd).

Para Vygotsky (como citado em Lucci, 2006), a consciência humana é um produto da vida material dos homens que, por sua vez, explica a sua história. A linguagem materializa e constitui as significações construídas no processo social e histórico; e, concomitantemente, é constitutiva da atividade social e dos mundos formais que constituem o contexto. Nesse sentido, ressalta-se a importância da interação com os parceiros sociais (mediação semiótica) para o desenvolvimento humano.

Sob essa perspectiva, considera-se o sujeito como um ser único, singular e histórico que se vincula com: historicidade social, ideologia e relações sociais. Um sujeito que é capaz de produzir os significados sociais e os sentidos subjetivos. Sujeito semiótico constituído na e pela linguagem, sendo resultante da relação constitutiva ‘Eu-Outro’, numa relação dialética (Lucci, 2006). O indivíduo é (...) “um membro de algum grupo social em cujo contexto ele

¹ Signos são meios de comunicações e conexões (mediadores internos) das funções psicológicas superiores, que dirigem e controlam as ações psicológicas do indivíduo. Eles estão presentes em todo o processo de constituição do sujeito.

segue a estrada do desenvolvimento histórico, a composição de sua personalidade e a estrutura de seu comportamento reveste-se de um caráter dependente da evolução social cujos aspectos principais são determinados pelo grupo” (Vygotsky, 2004, p.2).

Considerar a relação constitutiva ‘Eu-Outro’ é, pois, uma concepção fundamental na teoria vygotskyana. Compreende-se que o ‘Eu’ se constrói em um sistema de reflexos reversíveis², em que a palavra desempenha a função de contato social; ressaltando-se o papel da linguagem como constituinte do comportamento social. Afirma-se que os fenômenos subjetivos não existem por si mesmos e nem estão afastados da dimensão espaço-temporal e de suas causas (Molon, 1999). Nesse processo de significação, encontra-se uma dupla referência semântica: o significado e o sentido. Concebe-se o significado como sendo próprio do signo, enquanto que o sentido é resultado do significado, contudo não é fixado pelo signo. O sentido pode ser modificado de acordo com o contexto, sendo constituído na dinâmica dialógica (Molon, 1999).

Na teoria vygotskyana, o sentido e o significado da palavra são conceitos distintos: o significado é a soma de todos os eventos psicológicos que a palavra suscita. O sentido, por sua vez, não tem a estabilidade de um significado, pois mudará sempre que mudarem os interlocutores, os eventos. Ele tem, pois, um caráter provisório, é revisitado e torna-se novo sentido em situações novas. Com o passar do tempo, a interpretação passa a ocorrer mediada pela palavra, pelo instrumento. Dessa forma, os significados são construídos na interação com os outros interlocutores (Costas & Ferreira, 2011).

Nesse contexto, o significado se constitui como uma das zonas de sentido, a mais estável e precisa, sendo construído no âmbito interindividual. As situações de aprendizagem

² Os estímulos sociais desempenham um papel importante na operacionalização do eu, assim a constituição do sujeito passa pelo reconhecimento do outro, mas fundamentalmente pelo autoconhecimento do eu (Molon, 1999).

surgem, pois, num contexto histórico-cultural, em que o sujeito, através da atividade intersubjetiva vai se apropriando de significados e formando conceitos (Cavalcanti, 2005).

Segundo Vygotsky (2001), a formação de conceitos é resultado de uma atividade complexa em que todas as funções intelectuais fundamentais participam. Contudo, tal processo não se reduz à associação, à tendência, à imagética, à inferência ou às tendências determinantes; tais funções são indispensáveis, todavia, não são suficientes, uma vez que há a necessidade de se empregar o signo ou a palavra.

Conforme a teoria vygotskyana, as funções mentais superiores (percepção, memória, pensamento), desenvolvem-se no homem enquanto se relaciona com o meio sociocultural, relação que pressupõe a mediação através de signos. Resultam, pois, da interação do indivíduo com seu contexto cultural e social, sendo a linguagem o aspecto mais importante (Vygotsky, 1991/2008). Ele defende também que a cognição de uma criança toma forma no contexto do uso da linguagem em interações dialógicas com adultos, sendo o pensamento e a linguagem aspectos inextricavelmente ligados (Harré & Gillett, 1999). Vygotsky concebe a atividade mental como exclusivamente humana, sendo resultante da aprendizagem social, da interiorização da cultura e das relações sociais (Lucci, 2006).

Nesse sentido, as funções mentais superiores são constituídas em situações específicas, na vida social, valendo-se de processos de internalização, mediante uso de instrumentos de mediação. A internalização consiste, pois, na transformação de uma atividade externa para uma atividade interna e de um processo interpessoal para um processo intrapessoal (Cavalcanti, 2005). As funções psíquicas são, pois, processos mediados e os signos são os meios fundamentais utilizados para dominá-las e orientá-las. As operações com signos são produto das condições específicas do desenvolvimento social (Vygotsky, 1991/2008).

A internalização das atividades socialmente enraizadas e historicamente desenvolvidas é considerada um aspecto característico da psicologia humana (Vygotsky, 1991/2008). As raízes do desenvolvimento são culturais e envolvem: o uso de instrumentos (signos) e a linguagem. No processo de constituição do sujeito, as atividades humanas são operacionalizadas ao longo do desenvolvimento humano pelos signos e, através da linguagem, o sujeito controla a sua conduta (Molon, 1999).

O uso de signos cria, pois, novas formas de processos psicológicos enraizados na cultura, auxiliando na atividade mediada. Contudo, a atividade cognitiva não se limita ao uso dos signos. Estes constituem um meio da atividade interna dirigido para o controle do próprio indivíduo (Vygotsky, 1991/2008). “O signo age como um instrumento da atividade psicológica de maneira análoga ao papel de um instrumento no trabalho” (Vygotsky, 2008, p. 52). No entanto, o instrumento é visto como o condutor da influência humana sobre o objeto da atividade, sendo orientado externamente. Sob essa perspectiva, a atividade cognitiva não se limita ao uso de instrumentos ou signos, já que o indivíduo inter(age) com o ambiente e com os sujeitos (contexto), elaborando uma nova organização do próprio comportamento (Vygotsky, 1991/2008).

Os signos e as palavras constituem um meio de contato social com outras pessoas. Os signos funcionam como instrumento de comunicação e de controle, planejamento do pensamento, controlando, pois, o curso do pensamento e o canalizando para a solução do problema (Vygotsky, 2001). Assim, as atividades adquirem significado em um sistema de comportamento social, em que a mediação é fundamental. “O caminho do objeto até a criança e desta até o objeto passa através de outra pessoa” (Vygotsky, 1991/2008, p. 20).

A atividade simbólica é, pois, uma função organizadora específica que invade o processo do uso de instrumento, produzindo formas fundamentalmente novas de

comportamento (Vygotsky, 1991/2008). A linguagem e a ação destinada à atividade constituem a mesma função psicológica, de natureza complexa, dirigida à solução do problema em questão. A fala (linguagem) possui importância vital, auxiliando as crianças na resolução da situação-problema. Assim, os signos e as palavras constituem para as crianças um meio de contato social com outras pessoas, tornando as funções cognitivas e comunicativas da linguagem a base de uma forma nova e superior de atividade nas crianças (Vygotsky, 2008).

As funções psicológicas superiores surgem ao longo do curso geral do desenvolvimento psicológico da criança e são o resultado de um processo dialético, de origem sociocultural. Sob essa perspectiva, a criança aprende a planejar sua atividade através de experiências repetidas. Ela solicita a assistência de outra pessoa, de acordo com as exigências do problema proposto. Nesse processo, as crianças apresentam variedade complexa de respostas, dentre elas: tentativas diretas de atingir o objetivo, uso de instrumentos, fala dirigida à pessoa que acompanha a ação (Vygotsky, 1991). Assim, o conceito de mediação em Vygotsky está relacionado ao fenômeno psicológico da intersubjetividade, concebido através da relação eu-outro (Molon, 1999).

Em Vygotsky, a unidade psicológica de análise é a ação significativa que é um produto das avaliações sociais que podem estar relacionadas à atividade do grupo como um todo ou a um agente singular no decorrer da atividade. A interpretação que o indivíduo atribui às próprias ações provém da apropriação e da interiorização do mecanismo de avaliação social. Então, nesse sentido, é possível que o sujeito também participe e contribua para as avaliações sociais, uma vez que ele participa da atividade do grupo. O desenvolvimento humano está, pois, relacionado ao efeito que exercem sobre ele a atividade social e as significações de linguagem já existentes e em permanente evolução (Bronckart, 2006b).

A educação deve, pois, desempenhar o papel central na transformação do homem, conduzindo-o a uma formação social consciente (Vygotsky, 1991).

2.1.2 A mediação pedagógica no ensino da leitura

Segundo a teoria vygotskyana, o desenvolvimento humano se dá através do meio social, em que o indivíduo se constitui de forma interativa e, para isso, utiliza a fala como instrumento para organizar o pensamento. Nesse processo, o adulto exerce papel fundamental para o desenvolvimento das crianças, atuando como um mediador cultural, já que facilita as interações com o ambiente até que elas possam internalizar a cultura, por meio dos processos intrapsíquicos.

Nesse sentido, a escola é uma importante instância formadora, fundamental para potencializar a formação do indivíduo, através do ensino formal, contribuindo para que as crianças formem conceitos. Enquanto se apropriam da linguagem, as crianças se constituem através dela, interagindo com o ambiente, a historicidade e a cultura (Costas & Ferreira, 2011). Nesse cenário, o trabalho pedagógico faz-se relevante, uma vez que pode favorecer o trabalho com estratégias de aprendizagem que tenham como meta o desenvolvimento. O aluno desenvolve habilidades para compreender a linguagem como um sistema semiótico (Reily, 2004).

Sabe-se que as primeiras experiências em leitura das crianças se iniciam por meio da via cultural e social, quase sempre através da instituição ‘família’, como, por exemplo, quando escutam a contação de histórias na hora de dormir ou manipulam livros infantis. Essa interação, desde muito cedo, influencia na aprendizagem convencional posterior, quando na instituição escolar (Teberosky & Colomer, 2003).

Nesse sentido, pode-se falar de dois tipos de conhecimento interativo que são construídos nas primeiras vivências com a linguagem escrita, são eles: os conhecimentos elaborados pelas crianças a partir da interação com outros leitores e com o material escrito; e os conhecimentos socialmente transmitidos pelos adultos, assimilados pelas crianças. Ambos se dão antes e durante a escolarização (Teberosky & Colomer, 2003).

As leituras em voz alta para crianças pequenas são um meio para entender funções da linguagem escrita, assim como, a sua estrutura. O ato de ler em voz alta favorece a aprendizagem das convenções linguísticas, além de motivar a busca pelo aprendizado da leitura e da escrita. Nas práticas de leitura compartilhadas, um dos aspectos mais importantes é a garantia da qualidade da interação entre os leitores e o diálogo que emerge da leitura e dos conhecimentos prévios do leitor (Marcuschi, 2008; Teberosky & Colomer, 2003).

Na faixa etária próxima aos cinco anos, as crianças aprendem a esperar mais tempo até a sua vez de falar e interagir, podem reproduzir histórias ouvidas anteriormente e predizer a continuação da história, adquirindo conceitos sobre o que escutam, além de imitarem o modelo de leitura utilizado pelo adulto-mediador (Teberosky & Colomer, 2003).

Tendo em vista uma perspectiva interacionista, que tem sido defendida nesse trabalho, entende-se que, na escola, os sentidos em leitura são produzidos a partir da relação professor-aluno, aluno-aluno, na relação com o autor do texto, sendo o papel desses sujeitos fundamental no processo de conhecimento e aprendizado. O professor atua como mediador e orientador, aquele que planeja, intervém e medeia o processo. O aluno, por sua vez, traz seus conhecimentos prévios e faz emergir novos conhecimentos a partir da interação com o grupo-classe. É por meio do pensamento que a criança ancora-se na atividade linguística, refletindo sobre o processo educacional num ato conscientizado, tornando o aprendizado mais autônomo e significativo (Reily, 2004).

Considerando que o saber é criado nas interações e sabendo-se que o professor é responsável por organizar atividades educacionais para que os alunos se desenvolvam, internalizando os conhecimentos escolares, defende-se que o professor é o organizador do meio social educativo (Vygotsky, 1991). O ato de ensinar é um processo transformador para docente e discente, já que “Quem ensina aprende ao ensinar e quem aprende ensina ao aprender” (Freire, 1997), sendo este um processo dialógico, em que novos conhecimentos são construídos. Então, promover a interação entre leitores, em sala de aula, é um aspecto relevante, pois é através dela que o sentido do texto será construído coletivamente. Nesse sentido, o professor é peça-chave, pois seu papel mediador auxilia no desenvolvimento do processo de compreensão (além da decifração do código), gerando debates e problemáticas a partir do que se lê, corroborando com questões que possibilitem uma maior interação entre o grupo-classe.

Com base nesses processos de formação do sujeito pela escola, ressalta-se a importância das práticas de leitura para a constituição da pessoa e, especificamente, do sujeito-leitor. A formação de leitores, para Kaufman (1995), dá-se através da leitura de uma diversidade de textos, que ocorre para além da escola, envolvendo, assim, outras instituições formadoras. Segundo esta autora, os conteúdos culturais não são a única preocupação necessária numa proposta de leitura em sala de aula, já que deve haver também uma seleção adequada dos textos a serem utilizados na sala de aula, uma diversidade de textos (gêneros textuais), assim como, propósitos específicos para utilizar determinado texto e desafios que estimulem o processo criativo durante a leitura. A função do texto vai além da transmissão de informações, pois provoca a reflexão e possibilita mudanças nas representações.

Nesse processo de constituição do sujeito-leitor, assume-se que a atividade de contação de histórias mostra-se como um componente relevante do processo de

aprendizagem, que, além de favorecer um momento de partilha entre crianças e adultos, apresenta-se como um espaço para a formação de ‘ouvintes ativos’, que pode oportunizar a construção de sentido pelas crianças através da interação com os textos escritos, sendo a mediação pedagógica um aspecto relevante nesse processo (Brandão & Rosa, 2010). O professor é, então, considerado um mediador e orientador do trabalho pedagógico, sendo sua atuação um componente essencial ao processo de aprendizado do aluno.

A relação estabelecida entre o adulto e a criança durante esses momentos é mediada pela linguagem que se desenvolve, contribuindo para a socialização da criança com o grupo e ampliando o seu repertório de experiências sociocomunicativas. Assim, através da atividade de contação de histórias pode-se evidenciar na criança o desenvolvimento do interesse crescente pelos conteúdos lidos, da atenção que desperta a sonoridade das palavras, da capacidade para perceber o encadeamento temporal e causal das narrativas, da possibilidade de compor um repertório de histórias conhecidas, entre outros. Além disso, as rodas de histórias possibilitam a constituição de um sentido de pertencimento e uma identidade grupal, através do intercâmbio entre participantes que compartilham histórias (Brandão & Rosa, 2010).

Defende-se, pois, que o professor deve incorporar atividades de leitura em voz alta dentro de sua programação diária, preocupando-se com um lugar confortável e agradável na sala de aula. Ademais, a mediação pedagógica nas rodas de história pode contribuir para a formação de leitores ativos, que buscam os sentidos em suas leituras. A construção de sentidos pelo aluno pode ser ampliada, reformulada ou confrontada através da interação com o grupo-classe num movimento de partilha e novos aprendizados. Lançar questões que incentivem o processo inferencial é fundamental (Teberosky & Colomer, 2003), pois há sentidos que precisam ser reelaborados no processo de leitura, em que os alunos relacionam o

que leram com situações particulares e o conhecimento próprio de mundo (Brandão & Rosa, 2010; Marcuschi, 2008).

Quanto à aprendizagem da leitura e da escrita, é importante que a sala de aula possua objetos escritos e que o professor oriente na exploração dos mesmos, ampliando o contato com a leitura. As práticas de leitura compartilhadas possibilitam o contato com variadas linguagens e com as apresentações gráficas dos textos (Teberosky & Colomer, 2003). Nesse sentido, é importante criar um contexto de cultura escrita, oportunizando que as crianças signifiquem o que está escrito com diversidade de competências. O contexto material possibilita que a criança aprenda que os objetos escritos têm intenção comunicativa, que se familiarizem com os diversos usos e funções da escrita e entendam as mensagens escritas de acordo com a situação em que elas aparecem.

A escolha dos textos é outro aspecto relevante como a qualidade das ilustrações, as características de previsibilidade do texto, a sua extensão, o nível do vocabulário e dos conceitos, entre outros (Teberosky & Colomer, 2003).

Segundo Cosson (2009), há aspectos que influenciam a escolha da literatura, desde uma seleção livre à relação entre ditames dos programas que orientam o uso de gêneros apropriados mais relacionados à determinada faixa etária ou que possuam conteúdos e fins educacionais próprios à série escolar, ou ainda pelo repertório de leituras do professor. A recomendação mais popular é que o educador faça uso de uma pluralidade e diversidade de obras, autores e gêneros na seleção dos textos, oportunizando ao aluno-leitor uma ampliação de seus horizontes em leitura. Ou seja, efetivar “(...) um movimento contínuo de leitura, partindo do conhecido para o desconhecido, do simples para o complexo, do semelhante para o diferente, com o objetivo de ampliar e consolidar o repertório cultural do aluno” (pp. 48 e 49).

A presença de imagens nos livros infantis é outro aspecto relevante, pois as imagens possibilitam a leitura de elementos narrativos como a descrição dos personagens, do cenário e das ações, oferecendo ao leitor o prazer de reconhecer referências culturais sem que o texto as mencione (Teberosky & Colomer, 2003).

Quanto ao ensino da leitura, Teberosky e Colomer (2003) defendem a importância de se considerarem sete aspectos que prepararão as crianças para atividades de ensino escolares posteriores, a saber:

- Redução da quantidade de alternância por turnos de diálogo, possibilitando intervenções mais extensas;
- Familiarização com um tipo particular de discurso, o narrativo, a partir da leitura efetiva por parte do adulto, além de adentrar ao mundo da ficção, escutando e memorizando histórias;
- Escolha pelos livros apropriados seguindo orientações como: adequação à faixa-etária, linguagem apropriada, nível de dificuldade do vocabulário e de conceitos;
- Escuta e atenção relacionados à expectativa do que acontecerá na história;
- Participação da criança, com mediação pedagógica que incentive a compreensão do texto, a construção dos significados e as relações entre o texto e outras experiências particulares;
- Aprendizagem de conceitos relacionados ao impresso e ao suporte como: páginas, capa, ilustrações, além da memorização de trechos, conhecendo valores sonoros;
- Aprendizado de um modelo de leitor: captar a entonação, as pausas, os comentários feitos pelo adulto, para imitá-los seguindo o modelo de leitura que receberam;

Sob essa perspectiva, a escola é a instituição responsável pelo ensino da leitura, por promover o ensino de mecanismos do uso da interpretação. Afinal, ler não é apenas adquirir informação tal como veiculada pelo autor, mas ir além do texto, construindo sentidos e significados (Cosson, 2009; Marcuschi, 2008). Ler é mais que entreter-se, é um lócus do

conhecimento. O ensino adequado da leitura possibilita o aprendizado e o uso das habilidades e dos mecanismos de interpretação que permitem que o aluno vá além da captação da informação, explorando a obra e interagindo com ela (Cosson, 2009).

Há, então, a necessidade de desenvolver um trabalho sistemático nas rodas de leitura, em que o professor busque promover uma boa conversa em torno dos textos, incentivando as crianças a dialogarem sobre o que ouviram, interagindo e compartilhando os significados construídos ou construindo-os na coletividade (Brandão & Rosa, 2010). Nesse sentido, a mediação pedagógica nas rodas de história pode contribuir para a formação de leitores ativos que buscam os sentidos em suas leituras. Para isso, não basta preocupar-se com a escolha das histórias. É necessário realizar uma boa condução do tema após a leitura, favorecendo, pois, a atividade de construção de sentidos pelas crianças, que vai além das respostas dadas pelo professor aos alunos ou de sua observação da reação deles ou das atenções destinadas às ilustrações presentes na obra (Brandão & Rosa, 2010).

Sob essa perspectiva, emergem, na leitura, muitas vozes, fazendo dela uma atividade significativa, onde é possível captar a multiplicidade do mundo e a capacidade da palavra. A leitura abrange a forma prazerosa e lúdica, e também a aprendizagem dos conhecimentos necessários para o uso proficiente da linguagem (Cosson, 2009).

O aprendizado da leitura pode ser bem ou malsucedido, conforme esse conhecimento é efetivado. Isso está diretamente relacionado às experiências em leitura e à formação do leitor. Assim, “(...) o professor precisa envolver-se com a leitura enquanto objeto de conhecimento, compreendendo a sua natureza, os processos cognitivos nela envolvidos e o modo como a criança aprende” (Ferreira & Dias, 2002, p. 43). A mediação do professor é, pois, fundamental no processo de ensino-aprendizagem dos alunos. Cabe, pois, ao professor criar condições para o encontro leitor-autor, incentivando a discussão sobre o texto,

elaborando significados. A concepção sobre leitura é, então, fundamental ao processo de ensino e compreensão de leitura, já que ela está na base da ação pedagógica e a orienta.

Nesse sentido, o papel do professor enquanto mediador contribui para o processo de compreensão pelo aluno, juntamente com a influência advinda de outros aspectos, como: o desenvolvimento cognitivo, sócio afetivo e interesses dos sujeitos a quem são dirigidos os textos (Giraldelli, Giulia & Almeida, 2008). E, nesse contexto, os conhecimentos do professor e a mediação pedagógica que realiza são aspectos importantes no processo de ensino-aprendizagem dos conteúdos escolares (Silva, Almeida & Ferreira, 2011).

Afinal, é importante que o educador ensine aos alunos estratégias de leitura, contribuindo para que o leitor faça uso de diversas capacidades. Neste caso, a maior quantidade de incentivos e intervenções pedagógicas pode facilitar o processo de compreensão e a assimilação das ideias apresentadas no texto (Coscarelli, 1996). Assim, avança-se em direção a uma maior valorização do processo de compreensão de leitura, para que este seja mais visado do que o produto, levando o aluno a questionar sua própria leitura (Leffa, 1996).

Algumas das estratégias que o professor desenvolve no processo de leitura são: conferir e comprovar que o aluno leu efetivamente o texto ou esteve atento à leitura realizada por outrem; ampliar a leitura gerando debates reflexivos, como a crítica literária, relações com o texto. O professor precisa, então, preparar-se para incentivar uma prática significativa para os seus alunos (Cosson, 2009). Favorecer a expressão e a comunicação e os múltiplos significados advindos da leitura, promovendo o diálogo entre o grupo são ações cruciais ao processo de aprendizagem. Assim, nesse processo de significação, estão previstas negociações de sentido e construção de novas aprendizagens (Cavalcanti, 2005). O texto é, então, construído através da interação leitor-autor, dos encadeamentos significativos que o

leitor produz, por meio da mediação semiótica cultural, em que os sentidos tornam-se significados (Costas & Ferreira, 2011).

Referindo-se a textos, cabe fazer uma breve reflexão sobre suas definições, enfatizando antes, as concepções de (língua)gem e leitura, assim como a relevância dos gêneros textuais, temas que serão discutidos no seguinte tópico.

2.2 Língua(gem), leitura, texto e gêneros textuais

A linguagem é um conjunto de representações construídas pelo ser humano sobre sua participação na atividade social. Ela é, pois, uma atividade social e histórica, uma ação interindividual que é orientada por uma finalidade específica, um processo de interlocução que se realiza nas práticas sociais (Brait, 2000).

A língua, por sua vez, é uma atividade sócio histórica, cognitiva e sócio interativa que deve ser entendida no seu aspecto heterogêneo. Ela é um sistema simbólico não transparente que recebe sua determinação a partir de um conjunto de fatores que são definidos pelas condições de produção discursiva, então, a língua não se resume a um simples código autônomo preexistente e exterior ao falante (Marcuschi, 2008). Assume-se, então, que a língua é um sistema de signos específico, histórico e social, e que aprendê-la vai além do aprendizado das palavras, pois também se faz necessário aprender os seus significados pragmaticamente, conhecendo os modos pelos quais as pessoas entendem e interpretam a realidade e a si mesmas (Brait, 2000).

Assim, concebe-se língua e linguagem como forma de ação e interação, como uma atividade sócio interativa situada (Marcuschi, 2008). Nesse sentido, o texto é o próprio lugar da interação, que suscita uma multiplicidade de sentidos (Ferreira & Dias, 2005). Os gêneros de textos, por sua vez, constituem-se antes mesmo de nossas ações, sendo objeto de

avaliações sociais permanentes. Eles são como uma espécie de reservatório em que o produtor se serve para realizar ações de linguagem. Assim, os gêneros textuais relacionam-se com o que existe nas práticas de linguagem de uma sociedade, aquilo que seus membros usuais consideram como objetos de suas práticas de linguagem (Machado, 2005). Os gêneros são necessários à interlocução humana, eles são “(...) formas textuais escritas ou orais bastante estáveis, histórica e socialmente situadas” (Marcuschi, 2008, p. 155). São unidades comunicativas globais, articuladas a um agir de linguagem (Bronckart, 2006a).

Segundo Santos e Ferreira (2010), os gêneros textuais se tornam um importante condicionante da leitura, já que os textos sempre se realizam em algum gênero textual particular em que são previstas maneiras especiais de ser compreendido. Eles são o ‘ponto de partida’ para a leitura. Portanto, o processo de compreensão nasce da leitura dos diferentes gêneros textuais.

Diferentemente dos gêneros textuais, o tipo textual designa uma espécie de construção retórica, sendo caracterizado muito mais por sequências linguísticas do que por textos materializados. Os tipos textuais abrangem, em geral, cinco modalidades conhecidas como: narração, argumentação, exposição, descrição e junção. Em determinado gênero textual sempre ocorre a predominância de determinada modalidade. Os gêneros e os tipos textuais são complementares, não subsistem isolados, são formas constitutivas do texto em funcionamento. “Todos os textos realizam um gênero e todos os gêneros realizam sequências tipológicas diversificadas” (Marcuschi, 2008, p. 160). A carta é um exemplo de gênero textual que pode envolver variados tipos textuais (heterogêneo), já que podem ocorrer narrativas, argumentações, descrições.

A atividade de leitura, por sua vez, compreende ações que podem ser atribuídas a um agente particular (leitor), sendo motivadas por objetivos que solicitam a antecipação e a representação de seus efeitos na atividade social (Machado, 2005).

Uma das condições de produção discursiva é o fenômeno da intertextualidade que compreende a relação entre um dado texto e os outros textos encontrados em experiências anteriores, com ou sem mediação. A intertextualidade é, pois uma propriedade constitutiva de qualquer texto (Marcuschi, 2008). Sendo assim, nenhum texto pode ser solitário ou isolado, constituído sem que haja interação com outros textos, sejam eles advindos do contexto atual ou de contextos passados. Este fenômeno permeia, então, o processo de leitura e compreensão, influenciando o leitor na produção de sentidos, já que enquanto lê, relaciona o texto com outras leituras e conhecimentos advindos de experiências anteriores.

Nesse sentido, a leitura é concebida como uma atividade de interação e construção de sentidos. Além disso, defende-se que ela é uma atividade regada pelas vivências, criada em determinado contexto social e cultural. É, portanto, uma atividade situada, já que o contexto em que é produzida é parte integral e fundamental no processo de compreensão (Santos & Ferreira, 2010).

Sob esta perspectiva, texto é “(...) toda a unidade de produção verbal, oral ou escrita, contextualizada, que veicula uma mensagem linguisticamente organizada e que tende a produzir um efeito de coerência no seu destinatário” (Machado, 2005, p. 241). O texto é uma entidade significativa de comunicação, um artefato sócio-histórico, nele convergem ações linguísticas, sociais e cognitivas (Marcuschi, 2008).

Assim, ler não é apenas fazer a versão oral de um escrito, mas ser questionado pelo mundo e por si mesmo (Foucambert, 1994). A leitura é, pois, o processo de constituição e

negociação de sentidos que ocorre durante a interação leitor-texto-autor. Assim, o leitor constrói um novo texto com ideias novas e múltiplos sentidos, advindos da sua história de leitura e também dos elementos linguísticos contidos no texto (Marcuschi, 2008).

A leitura é assumida, então, como compreensão, num processo de inferenciação, discussão apresentada no próximo tópico.

2.3 Compreensão e processo inferencial

Segundo Fávero (2005), os elementos que participam da compreensão textual, são: o texto, o autor, o leitor e o contexto sócio-cultural, sendo a interpretação resultante da interação entre todos os elementos citados. Sob essa perspectiva, o sujeito constrói sentidos, pois é ativo e cognoscente. A ação mediada pressupõe que sempre haverá influência dos instrumentos culturais que são dotados de significados. Assim, o mundo intelectual relaciona-se interativamente com os instrumentos culturais (espaço semiótico), interagindo e construindo significados a partir do contexto situado.

Assim, há, pois, uma relação dialética entre o texto e o leitor, durante a leitura, possibilitando que o leitor utilize seus conhecimentos prévios e as informações do texto para criar, modificar elaborar e incorporar conhecimentos novos, construindo novos significados (Colomer & Camps, 2002; Marcuschi, 2008). A coerência de um texto está relacionada com a perspectiva interpretativa do leitor, não se encontra inscrita completa e unívoca no texto. Na construção do(s) sentido(s) pode ocorrer de o leitor falsear informações, extrapolando inclusive os significados permitidos. “As inferências contribuem, ao lado das informações textuais, para a organização do sentido”, sendo esta uma atividade interacional (Marcuschi, 1989, p. 6).

Compreender não é dar a resposta que o texto ou o professor espera, ou seja, não se podem esperar respostas únicas, uma vez que a compreensão é um processo criativo e ativo, que vai além da informação textual. A compreensão não pode ser medida pela quantidade de texto reproduzida pelo leitor, pois compreender não é apenas operar com base nos materiais linguísticos. No processo de compreensão é necessário que também se validem os conhecimentos de mundo, não apenas fenômenos linguísticos, mas também psicológicos, antropológicos e factuais (Marcuschi, 1989).

O processo inferencial é um fator relevante e essencial na compreensão de textos e, neste processo, o conhecimento prévio figura-se como um elemento essencial no processo de produção de leitura e, portanto, de compreensão textual (Bronckart, 2003; Coscarelli, 1996). As inferências são um relevante processo cognitivo na produção de sentidos na leitura. A interação leitor-autor gera sentidos que variam de acordo com o leitor e com a natureza dessa interação. Assim, o autor não traz no texto um sentido preestabelecido, pois o texto constrói-se a cada leitura, tendo o leitor um papel (inter) ativo. O texto traz consigo demarcações de sentidos possíveis, ele é polissêmico, pois ainda que ele carregue um sentido pretendido pelo autor, oferece possibilidades de ser reconstruído através de uma negociação de significados (Ferreira & Dias, 2004). Assim, existem limites para a compreensão do textual, pois esses são construídos através da relação autor-leitor, mediados pelo texto (Ferreira & Dias, 2005).

As inferências são processos cognitivos nos quais os falantes/ ouvintes partem da informação textual para construir uma nova representação semântica, sem desconsiderar o respectivo contexto. Elas resultam, pois, em uma compreensão específica, fruto de uma operação co-textual e contextual e cognitiva, regida por regras. “Uma inferência é a geração de informação semântica nova a partir de informação semântica velha num dado contexto”

(Marcuschi, 2008, p. 249). Ou seja, a inferência é a adição de informações que não estão explícitas no texto (Coscarelli, 1996).

Dessa forma, os interlocutores constroem um novo texto com ideias novas e múltiplos sentidos, revelando a polissemia (os múltiplos sentidos) advinda da história de leitura do sujeito-leitor e também dos elementos linguísticos contidos no texto, podendo-se dizer que o processo inferencial permite que o leitor construa, (re)organize sentidos, a partir da sua relação com o texto (Foucambert, 1994; Ferreira & Dias, 2004; Marcuschi, 2008).

Assim, ler não é uma atividade de caráter simples, pelo contrário, é uma atividade complexa que envolve os “(...) processos perceptuais, lingüísticos, cognitivos, comunicativos e também afetivos e, portanto, aprender a ler não se reduz à capacidade de decodificar e dar sentido às palavras.” (Guidetti & Martinelli, 2007, p. 176). Nesse sentido, ler é compreender o escrito, não se resumindo ao ato da decodificação, pois é necessário atribuir significado à leitura.

Sob a perspectiva interacional, concebe-se que o texto não é em si mesmo um objeto pronto e acabado. O processo de leitura supõe que o leitor pode atuar em relação ao texto, fazendo inferências, elaborando previsões, organizando coerência em relação ao sentido. A compreensão envolve também localizar/reconhecer as ideias principais contidas no texto e tecer relações com experiências vivenciadas anteriormente (Foucambert, 1994; Geraldi, 2000). Compreender traduz-se, então, em produção de significados, (re)significação de leitura, o que gera novos sentidos e inferências.

Deste modo, a compreensão depende do conhecimento compartilhado entre autor e leitor, pois cada um possui uma representação de mundo. Assim, enquanto lemos, relacionamos elementos de nossa representação com elementos do texto, produzindo

significados e realizando inferências (Leffa, 1996). Sendo assim, as estratégias de ensino da leitura são fundamentais para o desenvolvimento do leitor competente, já que a compreensão de textos é uma atividade de solução de problema, tarefa de natureza cognitiva e linguística (Brandão & Spinillo, 1998).

No que se refere à avaliação da compreensão leitora, existem diversas tarefas, métodos ou instrumentos que podem ser utilizados para ‘medir’ a compreensão de determinado leitor. É importante considerar o foco, a meta, quer dizer, a intenção que se almeja com a pesquisa, assim, os métodos empregados serão os mais apropriados para cumprir com os objetivos. Alguns testes são utilizados para medir a compreensão textual, alguns deles são considerados mais interessantes, produzindo resultados relevantes (Marcuschi, 1989). Eles podem ser agrupados em três grupos, são eles:

- reprodução ao texto original: solicitam uma reprodução de textos, após uma ou mais leituras, seja pelo aplicador ou pelo informante, compreende também os testes com pausa protocolada;
- resposta a algum tipo de pergunta: utilizam perguntas preestabelecidas, sendo respondidas oralmente ou por escrito;
- preenchimento de lacuna: contempla o teste cloze que objetiva o preenchimento de espaços ou lacunas no próprio texto, com o intuito de verificar a relação do título com o conteúdo, aspectos centrais (hierarquização) do texto ou ainda a contextualização de algum aspecto.

Os testes de compreensão geralmente utilizados nas escolas são os de reprodução de texto e os de respostas a perguntas sobre o texto. Marcuschi (1989) observou a partir de pesquisas na década de 80 que, em geral, a escola só admitia respostas determinadas pelo professor, deixando de validar as alternativas dos alunos. Assim, normalmente, pensava-se

estar trabalhando com compreensão de texto, todavia trabalhava-se com questões superficiais do texto e vocabulário.

Há uma série de fatores que influenciam na atividade de compreensão, alguns deles são: a idade, as habilidades cognitivas e linguísticas do sujeito-leitor, o gênero textual utilizado e as condições experimentais, ou seja, como é proposta a tarefa para avaliá-la. (Brandão & Spinillo, 1998).

A partir do levantamento de pesquisas em bases de dados (SciELO, PsycInfo), observou-se que os estudos realizados na área de compreensão de textos com crianças estavam focados principalmente na avaliação individual de leitura, como na avaliação de palavras isoladas e na compreensão em tempo de leitura textual, com o uso preferencial de uma das rotas de leitura (Modelo Cognitivo de Dupla-Rota), como no estudo de Salles e Parente (2002). Deste estudo, participaram 76 crianças de 2ª e 3ª séries do Ensino Fundamental de escola particular, que foram classificadas em quatro diferentes grupos de leitores de acordo com as habilidades de leitura de palavras: bons leitores por ambas as rotas (fonológica e lexical); maus leitores por ambas as rotas; leitores preferencialmente lexicais e leitores preferencialmente fonológicos, sendo os primeiros os mais rápidos na leitura textual. Houve diferenças significativas apenas no grupo da 3ª série quanto à compreensão textual (Salles & Parente, 2002). Os bons leitores por ambas as rotas apresentaram um melhor desempenho na tarefa, seguido do grupo de leitores preferencialmente fonológicos. Quanto aos grupos que utilizavam preferencialmente uma das rotas de leitura, o melhor desempenho (maior precisão) foi dos leitores que usavam preferencialmente a rota fonológica em detrimento daqueles leitores preferencialmente lexicais.

Outro estudo (Boruchovitch, 2001), investigou as estratégias de aprendizagem espontâneas mencionadas por 110 alunos do ensino fundamental, no que se refere à

compreensão do conteúdo durante a leitura, através de um teste (*Self-Regulated Learning Structured Interview*), traduzido e adaptado para o português. Tal teste tinha como objetivo investigar o uso de estratégias de aprendizagem, utilizando questões abertas e fechadas. Analisou-se a relação entre as estratégias de compreensão de leitura e fatores como idade, série escolar, gênero e repetência. Os resultados apresentaram pouca diversidade de estratégias de leitura entre os participantes, sendo encontradas relações significativas apenas na correlação ‘estratégias de leituras e repetência’. Concluiu-se que é necessário que se desenvolva um trabalho preventivo no sentido da formação do leitor independente, crítico e reflexivo.

Já Guidetti e Martinelli (2007) objetivaram investigar a relação entre compreensão em leitura (através de um texto elaborado segundo a técnica Cloze) e o desempenho em escrita (por uma escala de avaliação da escrita) de 148 estudantes do primeiro ciclo do ensino fundamental. Os resultados revelaram pouca diversificação de estratégias de leitura, sendo encontradas relações significativas entre as estratégias de leituras e o fenômeno da repetência. Chegou-se a conclusão que quanto maior a compreensão em leitura melhor o desempenho em escrita nos estudantes participantes da pesquisa, havendo valor significativo no teste de correlação entre as variáveis. Segundo as autoras, para que a aprendizagem da leitura e da escrita ocorra de forma eficiente, faz-se necessário a existência de algumas competências centrais, tais como: a consciência fonológica, o princípio alfabético, a decodificação, a fluência que inclui a correção e o ritmo de leitura de textos.

Mousinho, Mesquita, Leal e Pinheiro (2009) realizaram um estudo que buscou estabelecer correlações entre as habilidades metalinguísticas e cognitivas e os aspectos de fluência, precisão, velocidade e compreensão de leitura, com 45 estudantes do 2º ano do ensino fundamental. Foram formados dois grupos, que foram avaliados ao início e ao término

do ano letivo, sendo realizadas as mesmas tarefas de leitura e compreensão de texto narrativo, através de questões eliciadoras e leitura de lista de palavras reais (precisão de leitura).

Também foram utilizados protocolos de consciência fonológica, da memória de trabalho para dígitos (ITPA), da repetição de não palavras e da nomeação automatizada rápida. O Grupo 1 agrupou crianças com padrão de leitura silabado e com poucas possibilidades de compreensão, já o Grupo 2 abrangeu tanto os alunos com padrão pausado como aqueles com padrão fluente, ambos com interpretação eficiente. O padrão silabado mostrou-se insuficiente para a compreensão básica de textos narrativos. A compreensão apresentou alto nível de significância em quase todas as habilidades investigadas. Verificou-se que o aumento da compreensão é impulsionado pelo ganho da fluência de leitura. Os resultados também mostraram que as habilidades de leitura veloz e precisa favorecem as possibilidades de compreensão.

Outra pesquisa (Machado & Capellini, 2011), com o foco na avaliação da compreensão de leitura por crianças com distúrbio de aprendizagem, objetivou caracterizar o desempenho de estratégias relacionadas à compreensão leitora com crianças do ensino fundamental. Tal pesquisa revelou que a maioria das crianças com distúrbio de aprendizagem obteve um desempenho deficiente, de 80% e 90% em quase todas as estratégias analisadas. Os resultados demonstram que as estratégias relacionadas à compreensão leitora das crianças com distúrbio de aprendizagem obtiveram um desempenho abaixo do esperado para as suas idades e escolaridade, sugerindo a importância da realização de estudos futuros.

Spinillo e Mahon (2007) se propuseram a analisar a capacidade das crianças em estabelecer inferências durante a leitura de um texto, utilizando a metodologia *on-line* que consiste em uma leitura interrompida do texto, em que são elaboradas perguntas sobre o que foi lido após cada passagem, perguntando-se também sobre o que o leitor acredita que virá a

seguir (previsão). Tal pesquisa foi realizada com quarenta crianças de 1ª e 3ª séries do Ensino Fundamental de uma escola pública em Recife-PE. Verificou-se que tal capacidade varia em função da natureza da informação inferencial, e sugere-se que ela se altera em função da idade/escolaridade. Ou seja, o processo inferencial aprimora-se com o nível da escolaridade, indicando que ele é também fruto do ensino da leitura e das práticas em sala de aula.

No estudo intitulado *Aspectos gerais e específicos na compreensão de textos*, Brandão e Spinillo (1998) trataram de investigar a compreensão de leitura de crianças com faixa etária de 4 a 6 anos, utilizando como métodos de avaliação da compreensão: reprodução textual e perguntas inferenciais. Segundo as autoras, é possível supor que um só instrumento de avaliação não dê conta de revelar todos os mecanismos ou processos envolvidos na compreensão, já que tarefas diferentes culminam em resultados diferentes, podendo avaliar diversos mecanismos cognitivos e linguísticos. Observou-se uma progressão do grau de precisão da compreensão em relação à idade. Identificaram-se, ainda, aspectos específicos relacionados às características das tarefas e ao gênero de texto adotado.

Os estudos encontrados focaram na avaliação de aspectos individuais, como a compreensão em leitura, utilizando os métodos de avaliação de reprodução textual e perguntas inferenciais (Brandão e Spinillo, 1998). Spinillo e Mahon (2007) analisaram a capacidade individual das crianças em estabelecer inferências durante a leitura de um texto, com a metodologia online (leitura interrompida do texto). Machado & Capellini (2011) focaram, por sua vez, na avaliação do desempenho de estratégias na compreensão de leitura, investigando crianças com distúrbio de aprendizagem. Outras pesquisas investigaram aspectos relacionados aos aspectos de fluência, precisão, velocidade e compreensão de leitura, quando correlacionados às habilidades linguísticas (Mousinho, Mesquita, Leal & Pinheiro, 2009). Ou focaram ainda, a relação entre desempenho em escrita e compreensão em

leitura (Guidetti & Martinelli, 2007). Outro objetivou analisar estratégias de aprendizagem espontâneas na compreensão do conteúdo durante a leitura (Boruchovitch, 2001). Ressalta-se, pois, a ênfase nas avaliações individuais de leitura em detrimento da investigação coletiva, foco desta pesquisa, em que serão investigadas e analisadas as práticas de leitura em um grupo-classe, a construção dos significados de forma compartilhada, assim como, a mediação pedagógica que permeia esse processo.

A partir do exposto no Marco teórico, segue a descrição do método de pesquisa, fundamentado no que já foi descrito, com o intuito de estabelecer a necessária e fundamental coerência teórico-epistemológica e metodológica.

3. MÉTODO

Foi realizado um estudo qualitativo que, segundo Minayo (1994), caracteriza-se por responder a questões muito particulares. A pesquisa qualitativa difere-se da quantitativa, pois não busca seguir com rigor um plano estabelecido nem almeja enumerar e medir eventos, pelo contrário, seu foco é amplo e parte de uma perspectiva diferenciada. Faz parte desta perspectiva, a obtenção de dados descritivos mediante contato direto do pesquisador com o objeto de estudo, sendo frequente a busca por compreender os fenômenos sob o ponto de vista dos participantes da situação estudada, para só então gerar interpretação, análise e avaliação (Neves, 1996).

Além disso, na pesquisa qualitativa, o foco da atenção do pesquisador se dirige ao específico e ao individual, já que se preocupa com um universo de significados, motivos, crenças, valores e atitudes que correspondem a um espaço mais profundo dos processos, relações e fenômenos que não podem ser quantificados nem reduzidos à operacionalização de variáveis (Minayo, 1994).

Neste estudo, foi utilizada a observação participante, técnica que compõe o método da etnografia. Esta, por sua vez, é uma estratégia de investigação em que o pesquisador estuda um grupo cultural em um cenário natural, dentro de um contexto específico, coletando principalmente dados observacionais e de entrevistas (Creswell, 2010).

A observação participante teve origem na Sociologia e Antropologia, sendo geralmente utilizada no método de pesquisa qualitativo. Tal técnica possibilita o contato do pesquisador com o objeto de pesquisa, podendo assumir formas diversas, ela é considerada importante devido à observação direta da realidade empírica. Entende-se o pesquisador como parte integrante do contexto de observação, podendo modificar o contexto ou mesmo ser modificado por ele (Cruz, 1994).

Neste trabalho, compreende-se a interação entre o pesquisador e os atores sociais como uma articulação necessária e importante ao trabalho de pesquisa, já que por ser aceito na convivência, o pesquisador poderá compreender melhor a fala dos sujeitos, entendendo também os aspectos rotineiros, como os rituais e os conflitos. O pesquisador pode tornar-se agente de mediação entre a produção de informações e a análise (Cruz, 1994).

Segundo Cruz (1994), o trabalho de campo “(...) permite articular conceitos e sistematizar a produção de uma determinada área de conhecimento” (pp. 52-53), subentende o contato do pesquisador com seu objeto de pesquisa, com os atores sociais (sujeitos pertencentes a um contexto sociocultural). Assim, através deste trabalho, pode-se representar uma realidade empírica, partindo das concepções teóricas que fundamentam a pesquisa.

3.1 Objetivos

Teve-se como objetivo geral: conhecer e analisar as práticas de leitura suscitadas por uma professora em sala de aula e entender como se dá o processo de compreensão leitora compartilhada entre os alunos de uma turma do 1º ano do Ensino Fundamental.

Como objetivos específicos buscaram-se: (a) analisar a compreensão em leitura dos estudantes frente aos textos utilizados em sala de aula; (b) verificar se há produção de sentidos compartilhada e a geração de inferências; (c) descrever e analisar as práticas de leitura e a mediação realizada por uma professora do 1º ano do Ensino Fundamental; (d) conhecer e analisar a concepção da professora acerca do ensino da língua e da leitura.

3.2 Participantes

Participaram do estudo catorze (14) alunos com idade média de 6 anos, de uma turma de uma escola privada da cidade do Recife, frequentando o 1º ano do Ensino Fundamental, assim como a respectiva professora (regente) da turma observada e uma auxiliar de sala.

No que se refere à idade média de 6 anos dos alunos, ela está prevista segundo o propósito de ampliação do Ensino Fundamental para nove anos, visando contribuir para uma mudança na estrutura e organização social da sociedade, aumentando o número de crianças incluídas no sistema educacional, já que antecipa em um ano o acesso obrigatório à Escola (BRASIL, 2004).

Quanto ao critério para escolha da instituição, optou-se pelo critério por conveniência. Esse tipo de critério se caracteriza por utilizar pessoas que, na opinião do pesquisador, têm, a priori, as características específicas que deseja ver refletidas em sua amostra (Moura & Ferreira, 2005). Assim, o colégio escolhido para a realização da pesquisa caracterizou-se por ser uma instituição conhecida pela pesquisadora que, a princípio, possuía alguns aspectos favorecedores para o desenvolvimento da pesquisa.

3.3 Materiais e Procedimentos

Foram utilizados como instrumentos uma câmera de vídeo e um MP4. O primeiro para registro das aulas de Língua Portuguesa, o segundo, para a realização da entrevista com a professora. Foram também utilizados dois roteiros de entrevista semiestruturada como material e, ainda, para os dois momentos de construção dos dados (a observação das aulas de Língua Portuguesa e a entrevista com a docente), papel e caneta para eventuais registros que se fizessem necessários.

No que se refere às considerações éticas, o projeto de pesquisa foi submetido ao Comitê de Ética em Pesquisa (CEP) da Universidade Federal de Pernambuco para análise e parecer, tendo recebido aprovação (CAAE 02154812.1.0000.5208). De acordo com as orientações desse comitê, foi realizado um contato prévio com os participantes, através da entrega do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) (ver Anexos A, B e C) para autorização e consentimento. No termo constavam informações importantes sobre a pesquisa, assim como, explicitava alguns princípios éticos centrais, como consentimento, minimização de potenciais prejuízos ou privação de benefícios, e garantia de confidencialidade e proteção de privacidade, estando livres para aceitar ou negar a participação na pesquisa.

3.4 Observações em sala de aula

Foram realizadas observações em sala de aula para descrever e analisar as práticas de letramento e leitura da docente, e a produção de sentidos dos alunos na relação com os textos. As observações tiveram como foco as práticas de leitura e a compreensão compartilhada entre o grupo-classe.

Foram realizadas oito observações de aula entre os meses de junho e setembro. Cada aula observada possuía tempo médio de cinquenta minutos. Todavia, algumas observações ocorriam em dia de aulas consecutivas, totalizando uma hora e quarenta minutos, tempo médio de gravação.

As observações foram realizadas em uma turma de 1º ano do Ensino Fundamental de uma instituição privada, composta por dezessete alunos, dos quais quatorze tiveram sua participação na pesquisa autorizada pelos pais/responsáveis. A turma escolhida foi a do turno da tarde, em que o horário de aulas acontecia das 13h 40min. às 18h 10min. As aulas de Língua Portuguesa, foco de investigação dessa pesquisa, totalizavam sete aulas por semana,

distribuídas em quatro dias, sendo germinadas (consecutivas) em dois dias. Cada aula tinha duração de cinquenta minutos.

A observação teve como objetivo verificar como se dava a compreensão de textos e o processo inferencial, analisando os significados construídos no processo de leitura compartilhada em sala de aula. Também foi analisada a mediação realizada pela docente durante os momentos de práticas de leitura, objetivando perceber as estratégias utilizadas e os encaminhamentos realizados por ela junto ao grupo.

As aulas foram videografadas durante o horário previsto para o trabalho com Língua Portuguesa. Acredita-se que o material coletado foi suficiente para contemplar os objetivos planejados para a pesquisa. Assim, ao primeiro contato com a Instituição foram definidos os dias de observação, junto à Coordenação do Colégio, levando em conta a rotina escolar semanal e os dias/ horários previstos para o trabalho com Língua Portuguesa na sala do 1º ano do Ensino Fundamental.

As observações aconteceriam, a princípio, dois dias por semana, durante um mês, perfazendo um total de oito aulas observadas. No entanto, algumas ocorrências como a greve de professores da rede privada de ensino e algumas substituições de professoras por motivo de doença dificultaram o processo de construção de dados. Sendo assim, as observações foram realizadas a partir de meados de junho, tendo sequência nos meses de agosto e primeira quinzena de setembro. Já a entrevista foi realizada no mês de outubro, após a conclusão das observações em sala de aula.

A compreensão leitora das crianças foi observada na mediação professora/texto e grupo-classe, em diferentes situações de leitura em sala de aula. Para garantir que fosse gravada e analisada toda a interação do grupo-classe, optou-se pela realização de filmagem

em sala de aula. Assim, foram observadas/gravadas as interações das crianças entre si e o diálogo que mantinham com a professora, no processo de construção dos sentidos na leitura.

Nos dias de ida à escola, foram filmadas a aula de Língua Portuguesa na íntegra e, posteriormente, foi realizado um recorte das situações e práticas de leitura, objetivando focar nas práticas de leitura, objetivo desta pesquisa.

3.5 Entrevistas

Também se realizou uma entrevista com a professora, na própria instituição de ensino, a fim de coletar alguns dados pessoais, informações sobre a formação profissional, aspectos da concepção de ensino da língua e da aprendizagem da leitura, assim como dados referentes à trajetória de leitura e acesso a outras linguagens. Isto porque se entende que o percurso individual de leitura da docente, bem como suas concepções sobre leitura, língua e linguagem têm repercussões sobre sua prática de ensino, nesse caso especificamente, sobre o ensino da leitura. Para tal, foi utilizado um roteiro semiestruturado de entrevista (ver Apêndice A).

A entrevista semiestruturada, também denominada semiaberta ou semidireta, tem como uma de suas características a utilização de um roteiro planejado previamente, com questões que atinjam os objetivos pretendidos em uma sequência adequada de perguntas, que possibilita à pessoa entrevistada discorrer sobre o tema, respondendo às questões com certa flexibilidade.

Esse tipo de entrevista é indicado para buscar informações sobre concepções, expectativas, percepções sobre objetos ou fatos e também quando é necessário complementar informações sobre fatos ocorridos que não puderam ser observados pelo pesquisador. Na entrevista semiestruturada, as respostas não estão condicionadas a uma padronização de alternativas, assim, as informações podem emergir de forma mais livre (Manzini, sd).

3.6 Contexto de pesquisa³

A proposta pedagógica adotada pela escola em que se realizou a pesquisa apoia-se no Socioconstrutivismo. Esse referente teórico tem como pressuposto básico que o processo de ensino-aprendizagem concretiza-se em situações de interação, nas quais a construção de significados é assegurada a partir das relações entre os conhecimentos novos e os conhecimentos prévios dos alunos. A construção do conhecimento é, pois, concebida desde uma perspectiva sociohistórica, considerando que os conteúdos que a escola veicula (fatos, conceitos, princípios, valores, normas, atitudes e procedimentos) são criações culturais anteriores e/ou simultâneas ao processo escolar e potencializadas por ele.

A instituição adota uma Pedagogia Diferenciada, pautada na reflexão da prática educativa, sensível às diferenças, atenta à dinâmica e às demandas de cada grupo-classe, assim como, conhecedora dos limites e possibilidades de cada aluno, enquanto ser singular, que é, ao mesmo tempo, diferente por suas particularidades e, igual, por ter os mesmos direitos, deveres, assim como necessidades e valor.

Concebe o educador como mediador no processo de ensino-aprendizagem que deve buscar conhecer de perto seus alunos, familiarizando-se com as estratégias cognitivas a serem utilizadas na resolução de diversas situações-problema. Assim, defende que, através da aproximação entre professor e alunos, poderá o educador favorecer a aquisição de conceitos (formalização das noções) pelos alunos, através de uma mediação pedagógica que valide a relevância de constantes questionamentos, da elaboração de hipóteses que contribuem para a problematização de questões e a busca pela resolução de problemas.

³ Texto fornecido pela instituição.

Quanto ao fazer pedagógico, a instituição propõe explorar temas transversais e integrar as diversas disciplinas, por meio de projetos interdisciplinares, contribuindo, assim, para o exercício da cidadania e a aceitação das diferenças.

No que se refere à concepção quanto à aquisição do sistema de escrita alfabético (SEA), a instituição escolar concebe que há diferentes níveis de desenvolvimento. Denominam, pois, de: broto, fruto e flor, em uma ordem gradativa crescente de desenvolvimento, em que ‘broto’ refere-se à fase inicial de aquisição, ‘fruto’ à intermediária e ‘flor’ à fase de contemplação da aquisição do SEA. A perspectiva de ensino de Língua Portuguesa baseia-se na proposta de ‘alfabetizar letrando’, ou seja, busca promover a alfabetização a partir do amplo acesso a diferentes gêneros textuais, na oferta de uma diversidade de leituras que são oportunizadas aos alunos desde a Educação Infantil, possibilitando uma prática interativa e reflexiva no processo de leitura.

4. PROPOSTA DE ANÁLISE

A análise dos dados foi de natureza qualitativa, a qual visa à compreensão particular do fenômeno estudado (neste caso, o processo de compreensão textual). Neste estudo, assume-se perspectiva qualitativa de base sócio histórica que envolve tanto a descrição como a explicação dos fatos coletados. Nessa abordagem, a compreensão dos fenômenos está pautada no contexto histórico que é particular. “A perspectiva sócio-histórica baseia-se na tentativa de superar os reducionismos das concepções empiristas e idealistas” (Freitas, 2002, p. 22). Sob esta perspectiva, é necessário articular os aspectos externos com os internos, dialeticamente, tendo em vista a relação do sujeito com a sociedade à qual pertence.

Tendo em vista a perspectiva de análise apresentada, objetivam-se as duas análises subsequentes: (i) Análise da entrevista da docente participante; (ii) Análise das práticas compartilhadas de leitura observadas em sala de aula, ambas descritas, respectivamente, a seguir.

4.1 Análise qualitativa das práticas de leitura observadas em sala de aula

A descrição e a análise foram de natureza qualitativa, buscando-se olhar todo o processo de compreensão e produção de sentidos. Assim, a análise das observações propôs destacar:

- Alguns aspectos do contexto mais imediato, como: o tipo de texto escolhido, a situação de produção de leitura e as relações entre os interlocutores;
- As condições cognitivas: compreensão e sentidos produzidos pelos alunos da turma observada;
- As condições pragmáticas, interesses e outros fatores, tais como: o contexto sociocultural.

A mediação docente, a interação das crianças, o diálogo que surge durante os momentos de leitura, a produção de significados de compreensão, dentre outras ações observadas foram descritas e analisadas de acordo com a proposta de análise microgenética proposta por Meira (1994).

Segundo Meira (1994), a videografia⁴ e a análise microgenética⁵ combinam-se para formar um modelo de coleta e análise de dados que permite uma interpretação consistente dos mecanismos psicológicos subjacentes à atividade humana.

A análise microgenética caracteriza-se por uma descrição densa dos aspectos interacionais de atividade (diálogos, produção colaborativa de representações), sendo uma tarefa que identifica significados em relação à atividade e situações específicas. Tal análise está relacionada a um método de análise do desenvolvimento intelectual. A investigação psicológica proposta por Meira (1994) considera dentro da abordagem microgenética um nível de discussão denominado microanálise interpretativa, que caracteriza a ação humana como rica em conteúdos semânticos.

A abordagem interpretativa é composta por duas características:

- a ênfase no exame detalhado de processos cognitivo-interacionais, sem comprometer a compreensão da atividade como um todo;
- pressupõe uma abordagem em grande parte qualitativa devido à análise de protocolos (transcrições de áudios e das ações).

Ressalta-se a importância de dois princípios guiarem a análise microgenética: o primeiro recomenda que a análise de processos (resolução de problemas) é sempre mais informativa que a descrição de produtos (estratégias de resolução). O segundo complementa que a análise deve inspecionar ações detalhadamente, sem perder de vista o significado da atividade em que tais ações se inserem (Meira, 1994).

⁴ Estudo da atividade através de filmagens em vídeo.

⁵ Estudo detalhado da evolução das relações entre agentes e situações.

Tal abordagem deve associar-se à análise do macro contexto sócio cultural de desenvolvimento, para que seja possível identificar o significado das ações e processos mentais humanos.

A videografia é considerada a ferramenta mais adequada para a investigação microgenética, uma vez que permite resgatar a densidade de ações comunicativas e gestuais (Meira, 1994).

4.2 Análise qualitativa da entrevista da docente participante

A análise dos dados teve como objetivo apreender os sentidos que constituem o conteúdo do discurso do sujeito informante (professora) através de ‘núcleos de significação’ (Aguiar & Ozella, 2006). Tal proposta é indicada para os procedimentos de análise de material qualitativo e para o pesquisador que se apoia segundo a abordagem da Psicologia Sócio-histórica. Ressalta-se, pois, a importância de superar as aparências, indo além da descrição dos fatos, buscando a explicação do processo de constituição do objeto estudado, tendo no empírico o seu ponto de partida.

A fase de tratamento dos dados está composta de etapas de procedimento de organização e análise do material levantado, particularmente, através de entrevistas, com o objetivo de chegar aos “(...) núcleos de significação no caminho da apreensão dos sentidos e da subjetividade dos informantes” (Aguiar & Ozella, 2006, p. 223). Desse modo, ela se efetiva em três etapas: pré-indicadores, indicadores e núcleos de significação.

Pré-indicadores: construídos a partir da realização de leituras “flutuantes”⁶ que vão possibilitar a familiarização e apropriação do material coletado (gravado e transcrito), oportunizando a ação de destacar e organizar as informações coletadas, compondo um quadro amplo de possibilidades. Um critério básico para filtrar o quantitativo de pré-indicadores encontrados é verificar a importância deles para a compreensão do objetivo da investigação, com intenção de analisar o sujeito, apreendendo, a partir das palavras inseridas no contexto, o que é mais significativo para ele, através da narrativa e das condições histórico-sociais que o constituem. Os pré-indicadores são temas repetidos ou reiterados pelo sujeito-informante, caracterizados pela carga emocional presente, pelas ambivalências ou contradições, pelas insinuações não concretizadas.

Indicadores e conteúdos temáticos: processo de aglutinação dos pré-indicadores (por similaridade, complementaridade ou contraposição), levando a uma menor diversidade. Os indicadores permitem caminhar na direção dos possíveis núcleos de significação. Essa etapa prevê que se retorne ao material de entrevista para iniciar uma primeira seleção dos trechos que ilustram e também esclarecem os indicadores; estes, por sua vez, junto aos conteúdos temáticos, adquirem significado. Essa etapa caracteriza-se pelo processo de análise empírica e não interpretativa, mas que ilumina o começo da nuclearização.

Construção e análise dos núcleos de significação: aglutinação resultante dos indicadores e seus conteúdos, possibilitando um processo de articulação que resultará na organização dos núcleos de significação através de sua nomeação. Esta etapa permite dar continuidade ao processo de análise iniciado na etapa anterior, antes, empírica e não interpretativa; agora,

⁶ Primeiras leituras de contato. Prevê analisar e conhecer o texto, deixando-se invadir por impressões e orientações.

contextual e histórica. Contempla, então, o processo de construção dos sentidos e significados, oportunizando uma análise mais consistente, indo além do aparente, considerando condições subjetivas, contextuais e históricas. Assim, elabora-se um número reduzido de núcleos que devem expressar os pontos centrais e fundamentais que revelem as determinações constitutivas do sujeito.

Sob essa perspectiva, considera-se o sujeito como um ser único, singular e histórico que se vincula com: historicidade social, ideologia e relações sociais. Um sujeito que é capaz de produzir os significados sociais e os sentidos subjetivos. Concebe ainda a subjetividade e objetividade como elementos que se constituem mutuamente, apesar de diferentes, em que é possível “(...) apreender as mediações sociais constitutivas do sujeito, saindo assim da aparência, do imediato, e indo em busca do processo, do não dito, do sentido” (Aguilar & Ozella, 2006, p. 225).

Assim, objetivou-se compreender a prática pedagógica a partir dos sentidos e significados que a profissional elabora sobre a própria práxis, a noção de língua(gem) e leitura, além de analisar dados da trajetória profissional, obtendo também informações sobre a trajetória de leitura da professora e seu acesso à múltiplas linguagens.

Na etapa seguinte, teve-se como objetivo realizar uma análise geral das situações coletadas em sala de aula, descrevendo-as detalhadamente, objetivando interpretar as ações observadas, buscando os significados destas atividades.

5. ANÁLISE DOS DADOS

5.1 Situações de Leitura

5.1.1 Descrição do contexto da escola e sala de aula

Duas vezes por semana, acontecia em cada ciclo, o “Bom dia” / “Boa tarde”, momento de acolhimento de todo o grupo junto aos professores. Esse momento era realizado no início do dia ou da tarde, sendo gerenciados e organizados por três ciclos diferentes: a educação infantil (Ciclo1), o ensino fundamental (Ciclo 2- do 1º ao 3º ano) e o ensino fundamental (Ciclos 3 ao 5- do 4º ao 9º ano).

Às segundas-feiras e quartas-feiras, acontecia no Ciclo 2 (do 1º ao 3º ano, sendo duas turmas por ano) o “Boa tarde” com o grupo de alunos e professores das seis turmas em que havia a participação frequente do professor de música, assim como da coordenação pedagógica. Nesses encontros, de duração média de vinte minutos, o colégio explorava as datas comemorativas como o Dia da leitura, o Dia da Consciência Negra, entre outras.

Normalmente, os alunos se dirigiam à sala organizados em fila indiana, em que a professora se colocava como a primeira, dando a mão ao(à) primeiro(a) aluno(a) da fila. Ao chegarem à sala, os alunos começavam a organizar os materiais pessoais, tais como: pastas, cadernos e livros. A professora fazia o acolhimento, momento em que recebia as crianças, dando tempo para que eles organizassem os materiais e realizava os encaminhamentos. Era comum iniciar a aula com um primeiro momento de roda de conversa que poderia contemplar: roda de final de semana, roda de história ou uma roda inicial para a professora explicar as atividades que seriam realizadas naquele dia.

A quantidade de mesas na sala compreendia um total de seis mesas dispostas em duas colunas paralelas, próximas às paredes laterais. Em cada mesa havia quatro cadeiras. Os alunos sentavam, geralmente, em grupos de três ou quatro crianças, definidos pela professora, havendo uma rotatividade mensal dos grupos. A organização de alunos por mesa era definida

pela professora no início de cada mês, que levava em consideração o nível deles no que se refere ao aprendizado, assim como, o relacionamento entre as crianças no que diz respeito à afinidade ou conversa durante a aula. Assim, ela priorizava deixar juntos dois alunos que estavam ‘próximos’ cognitivamente e um que estava um pouco mais avançado. Ela também demonstrava um cuidado em relação a não deixar juntas crianças que conversavam muito, atrapalhando a dinâmica da aula.

Os momentos de leitura em que a professora utilizava livros era realizado, normalmente, ao chão, estando os alunos organizados em roda, sentados em círculo. Algumas vezes, a professora sentava no chão junto aos alunos, outras vezes, sentava-se em uma cadeira, estando disposta também em roda. Quando os momentos de leitura envolviam o uso de atividades de ficha gráfica ou o caderno, geralmente, os alunos ficavam sentados nas cadeiras, dispostos em seis mesas, e a professora ficava próxima ao quadro branco, de frente aos alunos.

Além das seis mesas, havia na sala três carteiras de altura maior do que a das mesas e três cadeiras também maiores, em que a professora organizava alguns materiais, como: agendas, livros e pastas que os alunos levavam e traziam do colégio para casa. A sala também era composta por um armário com portas e pranchas em que todos os materiais de uso escolar eram organizados, tais como: cadernos, livros didáticos e literários, jogos, estojos, papeis e materiais para uso nas aulas de arte, entre outros. A sala possuía ainda quatro murais brancos, sendo dois deles quadros na disposição horizontal e outros dois em vertical, em que a professora expunha trabalhos produzidos pelos alunos ou mesmo desenhava ou colava materiais associados às temáticas trabalhadas em cada trimestre.

A sala continha dois ventiladores de parede, localizados ao lado do quadro branco e duas janelas grandes com redes de proteção, ambas dispostas na parede lateral esquerda. Possuía ainda dois lixeiros, um para papel, outro, para lixo orgânico, uma vassoura e uma pá

para limpeza que se realizava após o lanche, durante o horário de recreio por um funcionário especializado.

Próximo à sala de aula, havia dois banheiros para uso dos alunos, um masculino e um feminino, assim como um botijão de água com água natural ou gelada, em que os alunos se serviam com uso de copos individuais.

No que se refere ao relacionamento das crianças, era harmônico, elas demonstravam um bom vínculo, a maioria delas fazia parte da mesma turma desde o início da Educação Infantil, na mesma instituição escolar. O relacionamento dos alunos com a professora era de afeto, confiança e bastante parceria. Isso era perceptível nas atividades diárias, na comunicação entre alunos e a professora, como também por algumas demonstrações de afeto e carinho.

Quanto à apropriação do Sistema de Escrita Alfabético (SEA), as crianças, em sua maioria, estavam-se no nível alfabético, exceto uma criança (autista) que estava no nível silábico-alfabético, realizando a leitura de pequenas palavras e frases.

5.1.2 Observações das aulas

Das oito observações realizadas, foram escolhidas duas para serem analisadas. A escolha se deu por serem as duas aulas que possuíam momentos de leitura com foco na interpretação de texto, objetivo da pesquisa. As outras aulas focaram aspectos da língua, como, por exemplo: padrões silábicos, a sílaba e outras estruturas. Ressalta-se que algumas das outras observações possuíam momentos de leitura, todavia o foco dessas atividades não era a compreensão dos textos enquanto produção de sentidos, mas tinham como objetivo principal aspectos como: a separação de palavras em um texto sem espaços, completar lacunas de um texto, entre outros.

A primeira aula a ser analisada possui dois momentos de leitura, sendo o primeiro uma contação de história em que as crianças puderam deitar-se ou sentar-se no chão, e o segundo, a realização de uma atividade gráfica com os alunos organizados em mesas, ambas as atividades realizadas no mesmo dia. A segunda aula escolhida, por sua vez, ocorreu na quinta semana (última) de observação, na terceira semana de setembro. Esta se caracterizou por uma contação de histórias com as crianças sentadas no chão, mas sem a formação de roda.

As situações de leitura são nomeadas a partir do título escolhido para a contação de história. A análise acompanha a descrição dos momentos de leitura.

Ressalta-se que quatro participações foram negadas, dessa forma, não foram incluídas as falas dessas crianças nos relatos de observação e análise de dados.

➤ Situação de leitura 1: “O SONHO DE BETO”

No segundo dia da semana do mês de junho, após o recreio, as crianças retornam à sala e a professora inicia um momento de ‘normalização’ (momento que possibilita que as crianças deixem a agitação do que foi vivenciado no recreio e retomem a calma). A professora Katyane⁷ pede, então, para que os alunos deitem no chão. Caick logo diz:- “vai passar perfume!” (outro tipo de normalização promovida pela professora. Neste caso, eles deitam no chão e ela vai passando por eles e colocando perfume, cantando uma música relaxante).

Katyane explica que não vai passar perfume, que vai contar uma historinha (nesse dia, a professora promoveu o momento de normalização a partir de uma situação de leitura) e pede para que os alunos fechem os olhos para imaginar os personagens. Em seguida, o aluno Igor faz de conta que chora. O que parece estar relacionado a não utilização do perfume pela professora. Katyane diz que precisará de silêncio e pede para ele se deitar. Ela avisa que vai começar a leitura, mas ainda há ruídos de alguns alunos, então, ela começa a cantar uma música:

Professora (P): Silêncio, silêncio! Não quero escutar nenhum barulhinho pra não atrapalhar. Silêncio, silêncio! Não quero escutar nenhum barulhinho...

(...) P: O nome dessa história é “O sonho de Beto”. Quem escreveu a história foi: Ruy Gentileza e Nair de Medeiros Barbosa.

Alguns alunos riem, achando engraçado o sobrenome do primeiro autor. Mas logo cessam o riso, quando a professora diz que acha que, daquele jeito, não vai dar para ler. Katyane conta a história sem mostrar as imagens. As crianças, em sua maioria, estão deitadas, a luz está apagada, já é fim de tarde.

⁷ Nomes fictícios, com exceção do nome da pesquisadora.

Beto era um menino que gostava muito de ficar imaginando coisas. Sempre se imaginava indo a lugares que via nas histórias que lia ou então voando pelo céu e até mergulhando no fundo do mar. Às vezes, passava muito tempo vendo os desenhos das nuvens do céu. Beto também gostava muito de ler historinhas. Todas essas coisas tornavam a vida do Beto um pouco melhor. Ele não tinha onde morar e trabalhava recolhendo papéis velhos lá na rua. Beto não sabia quem eram seus pais. Só se lembrava que aquele velho que lhe ensinou a ler um dia falou que não dava mais pra cuidar dele. Desse dia em diante Beto foi para a rua e vivia assim.

Outro dia, Beto estava recolhendo papéis em frente a um prédio novo e, de repente, tropeçou no pé de um senhor.

- Opa! Desculpe!

- Não foi nada!

- Menino, você é muito novo pra estar trabalhando na rua.

- Não tem jeito não, sabe tio? Eu tenho que comer, né?

- Isso é verdade! E qual é o seu nome?

- Beto. E o seu?

- Gentileza!

- Seu Gentileza, o senhor trabalha nesse prédio?

- Sim. E agora tenho que entrar. Tenho muita, muita coisa pra fazer.

Beto ficou curioso pra saber o que ia ser aquele prédio novo e bonito. Depois de alguns dias apareceu uma placa na frente do prédio. CRECHE RAIOS DE SOL.

- Uau! Olha, Danilo, uma creche! Que legal! Vou pedir pro meu amigo Gentileza me deixar ver como é.

Beto ficou imaginando como seria a vida das crianças na creche. Devia ser bem melhor que a dele. Imaginou as crianças vendo TV, brincando, aprendendo música. Talvez, pudessem ler livros com desenhos bem bonitos, estudar e até desenhar. Puxa... Beto até esqueceu de recolher os papéis e ficou ali, sentado na calçada, pensando.

- Oi, Beto. O que você está fazendo aí?

- Oi, seu Gentileza. Eu estou aqui imaginando como é lá dentro da creche.

- E você quer entrar, pra ver?

- Claro! Já tô indo.

- Puxa vida, Gentileza! Que lugar legal! Como a gente faz pra vir morar aqui?

- Não dá, Beto! Aqui só ficam crianças filhas de pais sem recursos ou que trabalham fora.

- Que pena...

Beto passou o dia na creche e nem percebeu o tempo passar. À noite, quando foi embora, ficou muito triste. Mas o Gentileza prometeu levar o menino de novo. Passou um tempão e ninguém mais viu o Beto. O Gentileza começou a ficar muito preocupado.

Um dia, quando viu o Danilo, perguntou o que tinha acontecido e ficou sabendo que o Beto estava muito doente. Gentileza foi procurar por ele e o encontrou embaixo da escadaria de uma igreja. Beto estava fraco e muito pálido. Não tinha força nem pra falar direito. Como não tinha ninguém pra cuidar dele, Gentileza levou-o para um hospital e cuidou dele com muito carinho. Passaram vários dias. Beto não reagia bem e quase não falava. Os médicos falaram que ele tinha que querer sarar, que precisavam muito da ajuda dele para curá-lo. Beto fez muita força pra imaginar que ia ficar bom. E imaginou com tanta força, e tantas coisas boas, que começou a melhorar mais rápido.

Um dia o Gentileza entrou no quarto e o Beto já estava bem melhor. Gentileza ficou muito feliz.

- Sabe, Gentileza? Eu imaginei que eu estava bom e que eu podia andar, brincar, estudar, comer e fazer tudo que eu tenho vontade. Foi superlegal! Aí eu comecei a melhorar.

- Que bom, Beto. Ainda bem que você melhorou. Vamos ver se você sai logo desse hospital.

- Estou precisando muito de um menino esperto como você pra me ajudar na creche.

- O quê, Gentileza? Você está falando sério?

- Claro que estou! Você aceita?

Quadro 1. História “O sonho de Beto”.

Katy, como é carinhosamente chamada pelos alunos, lê a história com uma voz serena, atribuindo entonação e características divergentes para os personagens. As crianças se mostram atentas à história. A narração dura oito minutos. Durante a contação, as crianças

estão atentas, apenas há três interrupções breves durante a leitura e conversa sobre o texto.

Ao final da leitura, os alunos aplaudem! Então, a professora inicia um período de diálogo sobre a história. Ela parte de duas perguntas geradoras:

P: E aí? Vocês gostaram dessa história?

Alunos⁸: Sim!

P: A história falava de um menino. Quem era esse menino?

Alunos: Beto!

P: Beto! O que era que Beto tinha de diferente de vocês? (...) Ele morava onde?

Alunos: Na rua!

Assim, as crianças vão respondendo às perguntas que a professora faz. Conforme eles vão respondendo, a docente vai elaborando uma série de questões sucessivas conforme a ordem cronológica dos acontecimentos na história. Para a maioria dos questionamentos, destacam-se alguns alunos que, geralmente, são mais participativos na proposta, respondendo mais rapidamente. Os alunos mais ‘passivos’ respondem perguntas mais gerais, juntamente com os outros, como nessa seguinte parte do protocolo (parte sublinhada):

P: Ele (Beto) fazia uma coisa que vocês não fazem que é o quê?

Kelly: Catar papel na rua.

P: Trabalhar, né? Trabalhar! Ele estudava?

Alunos: - Não!

Um aluno: Trabalhava!

⁸ Quando a referência for ‘alunos’ relaciona-se a vários alunos respondendo ao mesmo tempo. Quando a referência for ‘um aluno/ dois alunos’ relaciona-se a não-identificação do aluno na videografia (pela não captação da criança pelo ângulo de filmagem).

P: Ele fazia o que? Ele tra...

Alunos: ...balhava!

P: Trabalhava onde?

Alunos: Na rua!

Como também se pode observar nesse fragmento, em alguns momentos, a professora se adianta e sugere uma resposta (o que está destacado em negrito acima). Algumas vezes, as perguntas são respondidas fora da sequência cronológica dos fatos narrados na história e a professora intervém (em negrito abaixo), dizendo que não e realizando uma nova pergunta:

P: E aí? O que foi que aconteceu que Beto conheceu Gentileza?

Kelly: Gentileza convidou ele pra vir pra creche.

P: Não! Como foi que... O que foi que aconteceu?

(...)

P: Ele tropeçou em Gentileza, não foi?

Alunos: Foi!

P: E aí? O que foi que aconteceu?

Karla: Pediu desculpe.

P: Pediu desculpas a Gentileza. E o que mais? Ele perguntou o que a Gentileza?

Assim, a professora prossegue durante todo o momento de debate sobre o texto. Há, em geral, uma alternância de falas (aluno, professora, aluno, professora...), exceto quando o primeiro aluno a se pronunciar elabora uma resposta que não é aquela ‘esperada’ por Katyane. Quando isso ocorre, a professora, quase sempre retoma com uma outra pergunta.

Em geral, na maior parte do tempo, a docente elabora um conjunto de perguntas literais em detrimento de perguntas que favoreçam a construção de uma nova representação semântica sobre o texto (Marcuschi, 1989, 2008), como as em destaque (negrito) abaixo:

P: Ele perguntou o que a Gentileza? Se Gentileza trabalhava onde?

Alunos: Na creche!

(...) P: Depois, ele viu o quê?

Alunos: Uma placa!

P: O que tinha escrito na placa?

Kelly: Creche 'Raio de Sol'!

P: E aí, na creche, o que foi que ele começou a imaginar quando ele viu a placa?

Kelly: Começou a imaginar como era lá.

P: Como era que poderia ser lá dentro, não é? O que foi que ele imaginou? Como era que poderia?

Uma aluna: Que ele ia estudar...

Karla: Que ele ia brincar, que ele ia ver tv.

Dois alunos: desenhar...

P: Ver tv, brincar, desenhar... (vai repetindo o que as crianças já disseram).

Otávio: Escrever, estudar...

(...) P: Muito bem! E aí, ele disse o quê? Ia pedir a quem?

Alunos: Gentileza!

P: Pra que? Pedir o quê?

Alunos: Pra botar ele na creche!

P: Botar ele na creche! E ele pediu a Gentileza?

Alunos: Sim! Pediu!

Dessa forma, a leitura se dá privilegiando-se as informações que se apresentam na superfície do texto, uma vez que os sentidos, geralmente, retornam ao ‘repetível’, quando os alunos retomam o que foi dito pelo autor no texto, não avançando para a elaboração de inferências (Coscarelli, 1996; Ferreira & Dias, 2004; Marcuschi, 2008) Em suas intervenções pedagógicas, Katyane busca sentidos que vão ‘além do texto’ em duas situações apenas, que são elas:

1: P: Será que isso (catar papel) é trabalho de criança?

Igor: Que peninha!

Alunos: Não!

A outra situação refere-se à conversa da professora sobre o pedido de Beto para entrar na creche onde Gentileza trabalhava. No extrato de fala descrita abaixo, observa-se uma interação das crianças em busca da compreensão do texto a partir da pergunta. Elas vão relacionando o que já foi dito e integrando mais falas, em uma busca de complementação de sentido e significado do que compreenderam do texto, na relação com os conhecimentos prévios que dispõem (Kaufman, 1995; Kleiman, 1997):

2: P: E Gentileza disse o quê?

(...)

Kelly: Que só pode quando os pais não podem cuidar.

Karla e Helen: Não tem dinheiro.

P: Isso! Vocês sabem como é que funciona uma creche?

Alunos: Não!

Karla: Eu sei! Mas não sei explicar!

P: Uma creche é assim... as crianças tem pais (...) pai e mãe. Mas esse pai e essa mãe eles precisam ir tra...

Alunos: balhar!

Karla: Pra ganhar dinheiro!

P: Mas não tem onde deixar essa criança. Essa criança ela é muito pequenininha. Aí, ele tem que deixar ela em algum lugar enquanto ela/ ele ...

Alunos: Trabalha!

Em seguida, os alunos começam a falar sobre o quanto os pais trabalham, respondendo à pergunta da professora “Os pais de vocês trabalham, não é? (...) os dois horários? De manhã e de tarde?”, (questões que buscam a compreensão a partir da narração das próprias vivências dos alunos). Assim, a professora favorece a validação dos conhecimentos prévios dos alunos no processo de compreensão da temática ‘como funciona a creche’, favorecendo a relação de diferentes textos para promover a compreensão textual (Machado, 2005), na relação entre informações linguísticas e extralinguísticas.

P: Quando vocês ficam de manhã, em casa, fica alguém com vocês?

Alunos em coro: Fica!

Alunos: Minha babá!

P: Pronto! Essas crianças que ficam na creche, elas não têm quem fique com elas, em casa. Só quando o pai chega do trabalho. Por isso que elas passam o dia inteiro na creche. (...)

Quando o pai larga do trabalho vai lá e pega essa criança. Certo? E essa creche, geralmente, é para os pais que não tem...

Helen: Dinheiro!

P: Muito dinheiro! Tá?

(...)

(Alguns alunos dizem que os pais têm dinheiro, outros dizem que não tem muito dinheiro. Outro afirma que a babá não tem muito dinheiro).

P: Mas eles trabalham muito, né verdade?

Karla: Minha mãe tem dinheiro suficiente, e meu pai também, mas é difícil porque tem que trabalhar pra ganhar dinheiro, aí é cansativo.

Nessa conversa a intervenção da professora suscita a inferência realizada pelos alunos entre trabalho/dinheiro, a partir do relato das crianças.

Falando sobre a parte da história em que Gentileza não vê mais Beto e vai perguntar por ele a um amigo de rua, descobre que Beto estava muito doente, a professora intervém:

P: Olha, deixa eu perguntar outra coisa sobre a história. Ele disse que... Gentileza disse que não, que não podia ficar na creche, não foi? O que foi que aconteceu com Beto depois que ele disse isso?

Duas alunas: Ficou doente.

P: Ele ficou doente por quê?

Alunos: Porque...

Uma aluna: Porque ele não podia comer...

P: Ele ficou como? Ele ficou....

Alunos: Fraco...

P: Fraco, pálido... o que mais?

P: Aí Gentileza ficou o quê?

Alunos: Triste!

Lúcia: Preocupado!

P: Ficou muito preocupado, não foi? Depois que Gentileza ficou muito preocupado, Gentileza foi procurar Beto? E aí?(...) Ele tava onde?

Kelly: Debaixo da escadaria da igreja!

P: Embaixo da escadaria da igreja. E Beto tava como lá?

Alunos: Fraco...

P: Fraco, pálido... Aí ele levou Beto pra onde?(...)

P: Levou Beto pro hospital!

Otávio: Posso ver? (levanta-se de seu lugar e refere-se às imagens do livro).

P: Não! Agora, não! Eu vou mostrar a imagem!

P: O médico disse que pra ele melhorar ele precisava?

P: Ele precisava querer melhorar, não é? Então, ele começou a pensar o quê?

Alunos: Coisas boas.

P: Ele começou a pensar em coisas boas. Aí ele melhorou!

(...) P: Depois que Beto melhorou, o que foi que o senhor Gentileza propôs?

Karla: Pra ele ficar na creche.

Após alguns minutos, os alunos fizeram a leitura das imagens (durante cinco minutos), com intervenções da professora. Os alunos, em sua maioria, se mostraram interessados. Parte da história abordou o tema do projeto desenvolvido naquela etapa do ano letivo, denominado “Terra: Planeta água”, em que a professora aborda conteúdos relacionados à Natureza e aos cuidados que devemos ter com o meio ambiente. O personagem principal, Beto, catava lixo na rua. Nesse projeto, as crianças refletem sobre o tratamento dado ao lixo e os cuidados com o meio ambiente.

P: Agora eu vou mostrar a imagem! Quero ver se vocês achavam que Beto e o senhor Gentileza eram desse jeito!

Igor: Esse é Beto?

Karla: Eu sabia que era assim!

Alunos: Eu também!

P: Olha só! Essa foi a hora que ele disse que ficava olhando o quê?

(Segundos de silêncio)

P: As nuvens!

A professora continua mostrando as imagens e aguardando os alunos dizerem a que parte da história determinada imagem se refere, validando a leitura de imagens como parte do processo de compreensão, uma vez que as imagens possibilitam a leitura de elementos narrativos relacionados à descrição do cenário, dos personagens e de suas ações (Teberosky & Colomer, 2003).

Alunos: Catando papel no lixo.

P: Catando papel.

Aluna: (Es)á catando é lixo.

P: Não! Ele ta catando papel no? (mostra que imagem?)

Alunos: Lixo.

A professora vai mostrando as imagens, aguardando que os alunos falem qual a parte da história está relacionada àquela imagem. Em uma das imagens iniciais da história (em que Beto é deixado pelo velho que o ensinou a ler), aparece a imagem de um menino chorando e, na página ao lado, a imagem de um homem (mostrando somente as pernas e pés) indo na direção contrária. Alguns alunos dizem que essa imagem é referente ao tropeço de Beto no pé de Gentileza. Então, a professora retoma o momento, explicando a imagem.

P: Aqui? Ele tropeçou?

P: Aqui vocês acham que é na hora que ele tropeçou?

(...) P: Ó! Aqui é na hora... aqui não é na hora que ele tropeçou, não. (...)

P: Lembra que ele disse? A história conta que... ele vivia com um velho que, um dia, o velho disse que não podia mais cuidar dele? Deixou ele na rua? Olha, ele chorando! (...)

P: Aqui?

Três alunos: Tropeçou.

P: Aqui, ele tropeçando no pé de Gentileza.

P: E aqui?

Helen: Ele dizendo 'não foi nada'.

P: E aqui? Indo pra onde?

P: Trabalhar! (não aguarda os alunos responderem)

(...) Uma aluna: Ele leu a placa!

P: Creche Raio de Sol. Ele viu a placa nessa hora.

P: E aqui? Ele imaginado, olha!

Karla: Como era a creche!

P: Como era a creche.

Karla: Esse bebê é a coisa mais fofa do mundo” (referindo-se à imagem do livro em que Beto imagina a creche cheia de bebês e crianças)

(...) P: E agora?

Um aluno: Ele levando...

Karla: Ele levando ele pra creche pra ver

P: A creche. Pra ver como a creche funcionava.

P: E aqui? Que é que vocês acham?

Karla: Que ele foi embora da creche.

(...) P: E aqui?

Helen: Que ele perguntou a Danilo onde Beto (es)tava..

P: Muito bem! Vocês tem uma memória boa, né? Perguntou pra Danilo...

Uma aluna: E disse que ele tava doente.

P: Olha ele (Gentileza) assustado. (faz gesto de espanto).

(...) P: E aqui?

Uma aluna: Debaixo da escadaria da igreja.

P: Como é que ele tava?

Uma aluna: Triste...

Uma aluna: Doente...

P: Doente, fraco, né?. E agora? Beto (es)tava onde?

Alunos: No hospital.

P: No hospital, olha! E aqui?

Lúcia: Ele tava imaginando como era creche... (...)

Karla: Em coisas boas.

Lúcia: Em coisas boas.

P: Ele começou a pensar em coisas boas, não é? Coisas que animaram ele. Só coisas boas: sorvete, futebol...

Uma aluna: Palhaço.

(...) P: Olha, ele dizendo a Gentileza que ficou bom.

Assim, os alunos vão explicando cada imagem, a professora faz algumas intervenções, geralmente, complementando e expandindo as respostas das crianças, como que as ajustando, no sentido de intervir, para a construção do gênero pergunta-resposta, na modalidade oral, sistematizado, de modo a possibilitar a ampliação do repertório de gêneros textuais com o qual têm contato (Bronckart, 2006a; Machado, 2005). Ao final, a professora pergunta:

P: Gostaram da história?

Alunos: Sim! (aplaudindo).

Após esse momento a professora dá sequência à outra atividade de leitura, dessa vez os alunos sentam-se nas cadeiras, em grupos de três ou quatro alunos.

➤ **Situação de leitura 2: poema de Bartolomeu Campos de Queirós**

Após a atividade de contação de história, a professora realizou uma atividade de leitura (com ficha gráfica) que iniciava com um poema, de Bartolomeu Campos de Queirós (Ver Figura 1), seguida de perguntas de interpretação do texto. A professora inicia a leitura três minutos após a entrega das fichas aos alunos. Eles, em sua maioria, esperaram conversando com os colegas, nas mesas. Outros, por outro lado, iniciaram a resolução da ficha, mesmo sem a orientação da professora.

Mário mergulha em mar, montanha, mundo. Mário, menino marinheiro, mostra a Maria o mundo com Mares e montanhas. Bartolomeu Campos de Queirós. De letra em letra São Paulo: Moderna, 2005

Quadro 2. Poema

A leitura do texto é iniciada de forma coletiva.

P: Leia o texto ‘com a sua professora’ (ênfase).

P: Mário mergulha... Vamo lá, pessoal! Quem sabe lê, vamo lendo comigo!

Durante a leitura, a professora chama a atenção dos alunos sobre o ponto final e a pausa que devem fazer na leitura. Enquanto leem, alguns alunos se adiantam para responder as perguntas, mas a professora parece não perceber, pois não faz nenhuma intervenção nesse sentido. A professora lê novamente o texto.

P: Eu vou ler e quero que vocês escutem!

P: Vocês (es)tão vendo aí Mário?

Alunos: Sim!

P: Mário (es)tá vestido como?

Dois Alunos: pirata.

P: Pirata?

Alunos: Marinheiro.

P: Com barquinho de papel na cabeça... Como é a blusa dele?

Alunos: listrada.

P: Listrada. (...) E ele (es)tá com o que na mão?

Alunos: Espada.

P: Uma espada! E quem é essa menina?

Alunos: Maria.

P: Quê que ela (es)tá fazendo?

Alunos: (es)tá olhando (...)

P: Uma luneta! Usando uma luneta. Pra que será que se usa uma luneta?

Karla: Pra ver mais perto.

P: Pra ver as coisas que estão longe de?

Alunos: Perto.

No fragmento acima, a professora trabalha os componentes da imagem (ver Anexo V), buscando uma descrição de alguns elementos não verbais. Esse movimento de observação e compreensão da imagem produz sentidos e significados que integram a compreensão geral do poema, que vai além do texto escrito e que se relacionam aos conhecimentos prévios das crianças também sobre o que veem, lendo a imagem (Teberosky & Colomer, 2003), um elemento constitutivo do poema que produz também a compreensão.

Ao final desse diálogo, Karla se levanta e diz que acabou (a tarefa) indo em direção à professora que pede para ela esperar um momento. Em seguida, a professora pede para um aluno ler quem escreveu o pequeno texto. Ela explica de onde ele foi tirado:

P: Esse pequeno texto foi tirado de um livro chamado “De letra em letra”. (...) Da editora Moderna, foi do ano 2005. Vem explicado tudo direitinho!

Karla se levanta novamente e quer entregar a atividade. A professora pede para ela sentar. Algumas crianças avançaram na realização da atividade enquanto a professora se preparava para iniciá-la. Todavia, Katy não deixa claro no início da entrega que as crianças devem aguardá-la. A mediação pedagógica necessária para o aguardo das crianças no que se refere ao início da atividade junto à professora não ocorreu, por isso, algumas crianças se adiantaram na realização da tarefa, pois tiveram um tempo ‘ocioso’ de aproximadamente três minutos. As crianças que leem com maior fluidez, puderam antecipar as respostas de algumas das perguntas de interpretação de texto, como o fez Karla. Depois das perguntas referentes à imagem, a professora parte para as perguntas de compreensão contidas na ficha de atividade:

P: Agora responda: Quem é Mário? A primeira pergunta aí... Mário é o quê?

Alunos: Menino. (...)

*P: Um menino. **Disseram que Mário era marinheiro. Mário é marinheiro?***

Dois alunos: Não.

P: Não. Mário é um menino!

P: Mário é um menino!

No protocolo acima negritado, a mediação da professora não busca o desenvolvimento da compreensão do grupo a partir de sua pergunta, já que atribui, através da entonação da voz, uma indução à negativa que Mário é marinheiro, seguida de duas afirmações da sentença “Mário é um menino”. Assim, a docente não traz à discussão o termo ‘menino marinheiro’, elemento importante apresentado no texto, já que evidencia que Mário mostra à Maria o mundo através de um percurso que ele trilha, como se fosse uma espécie de navegação, um sentido que poderia ser explorado nesse momento de leitura. Desse modo, a professora não expande a exploração do poema a partir dos elementos trazidos pelo aluno, não possibilitando o diálogo na coletividade do grupo-classe, no que se refere às estratégias de leitura. No entanto, os alunos inferem (parte sublinhada acima), indicando que, embora na Mário seja

visto como ‘marinheiro’ na imagem contida no poema, ele é menino e, portanto, está fantasiado. Isso é provocado pela pergunta “Quem é Mário?” contida na ficha de atividade.

Na sequência, a professora lembra aos alunos que vão fazer a atividade juntos e escreve a resposta à primeira pergunta no quadro branco.

P: Olha, vocês vão escrever assim, ó! [escrevendo no quadro branco a resposta que deseja ver registrada] (Ver Figura 1)

Katyane chama atenção para que os alunos escrevam a resposta completa e prestem atenção aos sinais de pontuação, saindo do foco da compreensão e atendo-se ao trabalho com a língua como sistema.

P: A segunda pergunta é a seguinte. Onde Mário mergulha?

Dois Alunos: no mar.

P: Diz aí no texto que é só no mar? (...) Lê a primeira frase pra mim no texto.

Alunos: Mário mergulha em mar, montanha, mundo.

*P: E aí? E aí? **Mário mergulha onde? Mar, montanha e, mundo.***

Uma aluna: É tudo isso?

P: Tudo isso! É por isso que a letra precisa ser pequena. (...) Se não der, não tem problema. A gente passa uma linha embaixo.

Na situação retratada abaixo, Katy antecipa a resposta à própria pergunta (sublinhado e em negrito), momento em que ela poderia questionar o grupo a partir das leituras, trabalhando o sentido e mergulhando na compreensão do poema. A professora chama a atenção dos alunos para fazerem a letra pequena para caber na linha. Ela passeia pela sala, indo de mesa em mesa olhar como os alunos estão registrando as respostas, vai fazendo encaminhamentos individuais a cada um deles. Após cinco minutos, a professora continua:

P: Olha, a última pergunta (es)tá dizendo assim. O que Mário mostra a Maria?(...)

*P: **Só o mundo?** (a professora questiona a partir de uma resposta)*

P: Lê aí pra mim... as duas últimas frases.

Otávio: O mundo com mares e montanhas.

*P: **Mostra o mundo... o que Otávio?***

Otávio: com mares e montanhas.

*P: Vamo escrever aqui, ó. **Mário mostra o mundo com mares e montanhas.** (lê pausadamente, enquanto escreve).*

Kaick: Ahhhh!

P: É grande também, não é? (...)

Kaick: Ué! Agora eu me perdi! (referindo-se à cópia da resposta do quadro para o papel)

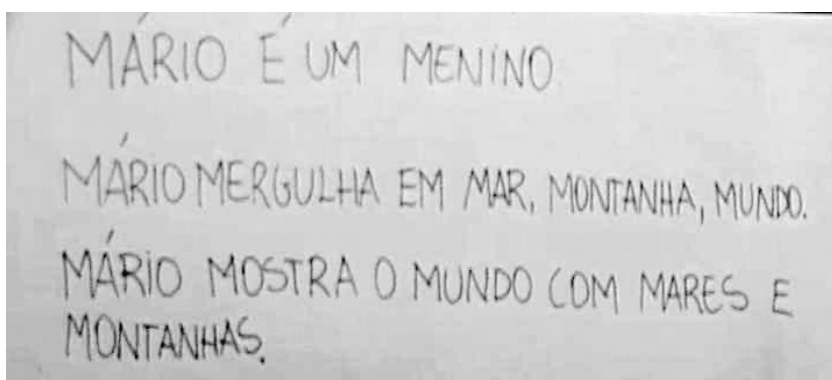


Figura 1: Respostas copiadas no quadro branco pela professora.

Na situação descrita acima, a professora solicita uma ‘complementação’ em relação à resposta, pois está buscando o sentido literal do texto. Nesse sentido, Katy parece não validar respostas inferenciais dos alunos, preocupando-se com a repetição (paráfrase) de trechos do texto. Embora se possa, por outro lado, como já foi evidenciado, perceber a sua preocupação em favorecer nos alunos a capacidade de responder, oralmente ou por escrito, de maneira sistematizada e escolarizada, perguntas a eles dirigidas. Desse modo, fica evidente que, algumas vezes, a docente não leva em conta a participação dos sujeitos em dado contexto e,

portanto, o compartilhamento de significados, neste caso, sobre o gênero poema em sala de aula (Marcuschi, 2008). A importância dada à necessidade de os alunos registrarem respostas completas se dá no seguinte exemplo:

P: Se eu fizer uma pergunta assim: Onde está o sol? Aí você diz 'no céu'. Mas tem que dizer, 'o sol está no céu. Não pode dizer só 'no céu'. Quem (es)tá no céu? O sol. A gente precisa dizer, olha (chamando a atenção do grupo), o sol está no céu.

Katyane também pede para os alunos organizarem a letra. Alguns alunos dizem que não tem mais espaço para escreverem. Então, a professora adiciona uma linha abaixo com uma régua. Nessa aula, a professora requer que os alunos organizem a letra, que façam registros de escrita adequados e não somente demonstrem a compreensão do texto lido. Os alunos são supervisionados em relação a essa meta.

A atividade de leitura e compreensão do poema teve duração média de dezesseis minutos. Observou-se que, em nenhum momento da aula, a professora mencionou qual o gênero textual que estavam lendo. Ela utilizou o termo 'pequeno texto' ao invés de 'poema'. No entanto, se tivesse trabalhado características do gênero 'poema', chamando a atenção do grupo sobre elementos desse texto (Bronckart, 2006a; Marcuschi, 2008; Machado, 2005), alguns sentidos poderiam ter sido trabalhados durante e após a leitura, permitindo a construção do significado pelos alunos, possibilitando uma maior interação entre as respostas elaboradas pelas crianças.

A terceira situação descrita a seguir refere-se a outro dia de aula, diferente das duas primeiras situações descritas que faziam parte do mesmo dia de aula.

➤ **Situação de leitura 3: “O que cabe no meu mundo”**

A aula começa com uma leitura realizada pela professora. Os alunos estão sentados no chão, sem estarem organizados em roda.

P: Olha! O livrinho que eu vou usar hoje pra leitura, é? [mostrando a capa do livro]

P: O que cabe no meu mundo⁹ (Ver Figura 3, no Anexo VI).

(Quatro alunos dizem que tem o mesmo livro).

P: A primeira historinha que eu vou ler, é? [mostrando a página do livro](...)

P: Sobre a Amizade¹⁰.

Amizade é um sentimento de afeto que liga as pessoas.

Amigo é aquela pessoa querida com quem gostamos de ficar juntos e nos faz sentir bem.

São os amigos que nos consolam quando estamos tristes, nos dando carinho e atenção. Quando algo dá errado, os amigos estão sempre ao nosso lado.

Os amigos nos acolhem quando precisamos de ajuda.

E nos defendem quando estamos em perigo.

P: Olha só! O amigo, mesmo sendo pequenininho, olha! (Es)tava cuidando do outro amigo que (es)tava precisando de ajuda! [mostra a imagem, apontando com o dedo]

Karla: Esse esquilinho é forte! Parece um esquilo, só que eu não conheço!

Quando fico doente, meus amigos vêm logo me visitar. Com os amigos por perto nunca me sinto sozinho.

Para o meu melhor amigo eu conto todos os meus segredos e sei que nele posso contar... sei que nele posso confiar.

Amigos são aquelas pessoas importantes em nossas vidas com as quais podemos sempre contar.

Ter amigo é uma maravilha! Com os meus amigos eu me sinto realmente bem.

Em meu mundo cabem muitos amiguinhos! E quero sempre todos eles ao meu lado!

E aí? (A)cabou, ó!

Quadro 3. História “Amizade”.

As crianças dizem “- Já?”. A professora explica que as historinhas são curtinhas e que são várias. Diz que lerá duas.

A professora conta a história mostrando as imagens. A contação dura três minutos.

Durante a contação, há três interrupções: a professora pede que uma aluna se sente mais na

⁹ De autores:

¹⁰ O livro possui vários capítulos, um deles é “Amizade”.

frente, pois está distante e não consegue ver bem; a professora chama a atenção de uma aluna que mexe com um lápis e pode se machucar; chama a atenção de outro aluno que estava brincando enquanto ela contava a história. Na parte final da história, algumas crianças se abraçam.

P: Mas deixa eu perguntar uma coisa a vocês. O que vocês entenderam sobre essa historinha?

Natália: Sobre amizade?

P: Sobre amizade.

Aluno: Quando um (es) tava doente, [inaudível]

P: Isso! Quando a gente (es)tá doente, o amigo pergunta como a gente (es)ta.

Talita: E quando a gente está em perigo, o amigo pode ajudar.

P: Ajuda.

Karla: Quando a gente (es)tá triste, ele faz a gente se sentir melhor.

P: Exatamente! Então, você entendem bem o que é ser um amigo, num é? Vocês aqui na sala são bem amigos, num é?

[Algumas crianças balançam a cabeça afirmativamente.]

P: São amigos desde pequeninhos!

Karla: É!

Depois disso, a professora ressalta que algumas crianças chegaram depois, pois alguns alunos dizem o nome de alguns amigos que chegaram no ano letivo de 2012. A professora cita o nome de cinco crianças.

Naiara: Cinco pessoas!

P: Cinco pessoas! Vocês ganharam novos amigos, né verdade?

Aluno: Muito! Muito mais!

Talita: E você, Katy!

P: E eu também, num é?

Talita: E Bárbara! [referindo-se à auxiliar de classe]

P: E eu que ganhei todos vocês! Eu e Bárbara, a gente ganhou todos vocês juntos!

Talita: E Eline! [referindo-se à pesquisadora]

P: Eline também! Verdade!

Depois, as crianças começam a falar os nomes de outras professoras. Katyane vira a página do livro para a próxima história. As crianças continuam falando, até que a professora interrompe:

P: Então, com amigo a gente tem que ter respeito, carinho, cuidado, não é? Pra que ele seja sempre... pra que a gente seja sempre um bom amigo. Né verdade?

A conversa da professora com os alunos dura aproximadamente três minutos após a leitura da história.

Nessa terceira situação de leitura, o embate foi ampliado, permitindo uma maior interação entre as crianças e uma flexibilidade maior da docente, talvez por se tratar do conteúdo ‘amizade’. A professora corroborou com questões que possibilitaram uma maior interação entre o grupo-classe, embora tenha feito poucas intervenções. A sua ação pedagógica, na maior parte do tempo, não buscou a interação do aluno-leitor com o texto, dialogando e construindo significados e sentidos (Cosson, 2009).

Nas três situações relatadas, algumas crianças estiveram quietas o tempo todo, sem participar do momento de conversa a respeito do texto. Outras, estiveram dispersas por alguns instantes, participando pouco dos momentos de leitura e compreensão do texto. Esse dado vai de encontro ao que a professora conta na entrevista quando diz que ‘puxa’ mais daqueles que falam menos, o que não foi perceptível nas situações de leitura observadas.

Dois aspectos não foram privilegiados pela professora, nas situações de leitura descritas, a saber: desenvolver a linguagem oral de todos os alunos e elaborar significados em

leitura de forma compartilhada (Brandão & Rosa, 2010). A linguagem oral fazia parte da atividade, contudo, a professora não oferecia flexibilidade de tempo para as crianças falarem sobre o texto, uma vez que, se satisfazia com a primeira resposta correta de algum aluno. Desse modo, algumas crianças participavam mais que outras. Em diversos momentos, observou-se que a professora poderia ter avançado no debate de algumas questões ou solicitado respostas de alunos menos participativos, ou ainda, colocando em ‘xeque’ a resposta de determinado aluno junto ao grupo e deixando-os interagir e elaborar os sentidos.

A partir da proposta de análise da entrevista, segue uma breve história profissional e acadêmica da professora com o objetivo de oferecer dados importantes de caracterização da docente. Posteriormente, apresenta-se a análise de sua entrevista desde a perspectiva de formação de núcleos de significado.

- **Breve história profissional e acadêmica da professora**

Katyane, vinte e oito anos, é pedagoga licenciada (conclusão em 2008) em instituição pública do Estado de Pernambuco, com pós-graduação em Gestão Escolar e Coordenação Pedagógica (conclusão em 2010), em instituição particular. A docente ensina há sete anos, entre estágios, contratos e experiências durante e após a conclusão de sua graduação. Possui experiência docente com atuação em: Creche, Educação Infantil (maior tempo) e Ensino Fundamental dos anos iniciais. Atualmente, exerce a atividade de docência em uma escola privada (instituição em que ocorreu a pesquisa), há um ano e meio. Lecionou no 1º ano do 1º ciclo nos dois turnos (manhã e tarde) em 2012, atuando pelo terceiro ano como professora deste mesmo ano.

Quanto às suas experiências escolares pessoais, a professora citou dois eventos ocorridos durante a alfabetização e alguns da época do Ensino Médio e curso pré-vestibular, citando a época do Ensino Médio como o momento em que percebeu que possuía dificuldade em compreensão de texto e escrita. Atualmente, afirma ler textos informativos para a formação continuada e leituras deleite, como livros ‘mel com açúcar’ (como denominou) e literatura religiosa. Revelou seu gosto por leitura e afirmou ter acesso a outras linguagens, dizendo gostar muito de teatro e dança. Além disso, demonstrou fascínio pelas viagens que tem realizado ultimamente, ressaltando o aprendizado que adquire no contato com outras culturas, conhecendo aspectos históricos das cidades que tem visitado, reconhecendo este tipo de atividade como algo de grande riqueza pessoal.

5.2.1 Análise da entrevista: formação dos núcleos de significação

Para se chegar aos Núcleos de Significação foram estabelecidos, inicialmente, os pré-indicadores, de acordo com o discurso da professora e a ênfase (significado) que dava às temáticas discutidas na entrevista (carga emocional ou importância oferecida, ambivalências ou contradições, insinuações não concretizadas, entre outros), apresentados no Quadro 1, abaixo:

- Horário disponibilizado pela escola e parceria entre as professoras do mesmo ano na produção do planejamento pedagógico;
- Atividades coletivas, em sala de aula, com adequações individuais de acordo com o nível de aprendizado do Sistema de Escrita Alfabética por parte do aluno;
- A Educação Infantil como base excelente para o 1º ano;
- O 1º ano visto como o marco, como a divisão, a base para a estruturação da leitura e da escrita;
- Objetivo das rodas de leitura: escuta, atenção, interpretações, ampliação de vocabulário, reflexão sobre a temática de leitura;
- Trabalho detalhado do texto;
- Abordagem de leitura a partir da diversidade de gêneros textuais;
- Leitura composta pela compreensão individual e compartilhada; além da decodificação;
- Leitura voltada para a compreensão;
- Recordações de uma professora braba na alfabetização, que perdia a paciência e gritava;
- Repetição do ano referente à alfabetização por decisão da mãe, porque era a aluna mais nova da turma e porque gaguejava muito enquanto lia.
- Foi escolhida para ser a oradora da turma na alfabetização;
- Notas baixíssimas no Ensino Médio. Não compreendia mesmo estudando muito;
- Era excelente em Gramática, porque decorava fórmulas gramaticais;
- Percepção de que não era boa em compreensão de leitura e escrita quando foi fazer o vestibular.
- Elaboração de redações para o vestibular, corrigidas pelo irmão que era jornalista, o que permitiu um aperfeiçoamento;
- Experiência da Pós-graduação e destaque como boa aluna;
- Foi ajudada a pensar sobre o que lê, hoje lê o texto e entende;
- “Não era a top nem a fraca da época”, dava conta das atividades.
- Realização de leituras por necessidade para a formação continuada: livros instrucionais, práticas de leitura e escrita;
- Realização de leituras deleite: adora livros ‘mel com açúcar’ e temas religiosos que lhe tem feito bem;
- Relata gosto pelo teatro, cinema, dança, viagem como atividades realizadas no tempo livre.

Quadro 4. Pré-indicadores do discurso da professora

A partir dos pré-indicadores listados acima, foram definidos os indicadores do discurso, combinados de acordo com a similaridade, a complementaridade ou a contraposição, como apresentados a seguir:

- Planejamento do trabalho pedagógico;
- Trabalho detalhado do texto, com diversidade de gêneros textuais e adaptações aos níveis de desenvolvimento dos alunos;
- Educação Infantil e 1º ano do 1º ciclo como marco de estruturação da interpretação de textos;
- Situações de leitura relacionadas à dificuldade de compreensão ao longo do Ensino Médio, mas com destaque na pós-graduação como boa aluna.
- Formação continuada, concepção de leitura e acesso a variadas linguagens;

Quadro 5. Indicadores do discurso da professora

Estes cinco indicadores do discurso foram aglutinados de acordo com os conteúdos semelhantes, complementares e contraditórios para se chegar aos núcleos de significação. Assim, a partir dos procedimentos adotados, foram encontrados dois núcleos de significação elaborados a partir das narrativas da professora, segundo a entonação, a importância oferecida e a contraposição, a saber: a) *“Eu não era a ‘top’, mas eu dava conta”* e b) *“Planejamento pedagógico e concepção de leitura”*.

a) *“Eu não era a ‘top’, mas eu dava conta”.*

Ao contar suas experiências de leitura, a professora narra alguns eventos significativos de sua trajetória como aluna. Esse núcleo é relevante, pois revela relações importantes entre a história da docente e elementos de sua prática pedagógica.

Inicialmente, ao falar sobre situações de leitura que vivenciou ou vivencia, Katyane fala sobre sua alfabetização e sobre a decisão da mãe para que ela retomasse (repetisse) esse ano escolar. Ela diz:

“Minha mãe me fez repetir a alfabetização, porque eu era a mais nova. Eu entrei um ano antes. E ela achava... e eu gaguejava muito e me repetiu. E eu... e o engraçado, pra ela, eu gaguejava, mas eu tinha sido escolhida para ser a oradora da turma. E ela não quis que eu passasse e eu não passei. E eu voltei, fiz alfabetização duas vezes. E, assim, eu não sei se isso foi tão bom pra mim, não.”

Nesse extrato de fala, fica evidente no discurso da professora um descontentamento pela decisão da mãe, revelando uma diferença entre o modo como a mãe a via e sua autoimagem como leitora, o que está relacionado à experiência de Katy nessa série e a relação entre ter sido escolhida como oradora da turma. Ou seja, reconhecimento por parte da turma, por haver sido escolhida como oradora e, por outro lado, ‘descrédito’ por parte da mãe.

Ela fala também sobre os incentivos advindos da escola em seu processo de formação e aprendizado, dizendo:

“Eu não sei se também eu não fui muito bem estimulada na escola, porque eu lembro que no Ensino Médio... que eu não entendia muita coisa, tirava notas baixíssimas em história e geografia que é uma coisa mais de interpretação mesmo, de você entender o todo. Eu não entendia, não sei se era a forma de como era passado pra mim. Sei que eu não entendia.”

Katyane via-se como uma aluna que não compreendia o que lhe era passado, atribuindo esse fato à sua dificuldade em interpretar textos, assim como, ao baixo estímulo recebido pela escola. A ênfase dada à dificuldade de compreender e a forma como recebeu o ensino da leitura têm relação estrita com a sua prática pedagógica. Isso pode ser evidenciado em suas narrativas que revelam a forma como recebeu o ensino da leitura, assim como na observação de sua mediação pedagógica no ensino da leitura. A mediação que Katyane realizou buscava, prioritariamente, os sentidos literais da leitura. Para isso, elaborou questões

que seguiam uma cronologia dos fatos conforme apresentados no texto lido, buscando que os alunos interpretem o texto através da extração de informações.

No extrato abaixo, o discurso da professora explicita ainda mais sua dificuldade em compreensão de textos, revelando o seu autoconceito de dificuldade em compreensão, enquanto leitora.

“Eu estudava muito, eu lembro que eu estudava muito, muito. Muito.... e tirava nota baixa. Passava arrastando, assim nas matérias que precisava de compreensão da leitura. História e geografia eu era péssima, eu era péssima.”

Por conseguinte, ela fala sobre o cursinho de vestibular, estabelecendo uma relação direta entre a sua dificuldade em compreensão e a forma como recebia o ensino, com destaque novamente à ênfase no ‘decorar’, como na fala abaixo:

*“(...) no cursinho você aprende, aprende, aprende, **decora, decora, decora, decora**, **decora....**pra fazer o vestibular... você não pensa muito em muita coisa. (...) **Você não é estimulada a pensar.** E aí, eu tirei uma nota altíssima na prova escrita (refere-se às questões objetivas), e, na redação, eu levei ponto de corte. Então, pra mim, assim, o ponto de corte foi ‘eu não sei, eu não sei escrever, né?’. **Eu não sei escrever. Talvez eu nem entenda o que eu... e aí, isso começou a me preocupar.**”*

Aparece novamente no discurso de Katyane uma afirmação que remete à metodologia e às estratégias de ensino que recebia, deixando claro que tal método não favorecia a sua aprendizagem. Além disso, também passa a considerar que não sabia escrever. Ela conta que no ano seguinte não quis fazer cursinho e que o irmão, formando em Jornalismo, ajudou-lhe a aperfeiçoar a compreensão de textos:

“Eu fazia, por dia, duas redações pra ele (irmão), livre, do que eu quisesse fazer e eu fiz redação o ano inteiro. Zilhões, zilhões de redação! Eu fazia de tema que aparecia no jornal, eu fazia de tema que aparecia na televisão, de amigos, disso, de aquilo, de problema, de... e eu fui me aperfeiçoando essa coisa de ler e de entender.”

O contato com os gêneros textuais facilitou o processo de escrita, vinculado à leitura. A participante cita o jornal, a televisão e o contato com amigos, acessos que favoreceram o processo de desenvolvimento de sua escrita.

Katyane também fala sobre a pós-graduação, contrapondo-se à dificuldade que possuía antes. Ela demonstra marcar esse evento como um divisor em relação à sua autoimagem como estudante, como leitora. Rompe, assim, a imagem que tinha de não saber ler e escrever, sendo a intervenção do irmão um fator essencial para a mudança no autoconceito de Katyane. Antes, ela relatava a dificuldade em compreender e um baixo desempenho enquanto aluna. Em contraposição, agora, ressalta sua facilidade em compreender e o seu bom desenvolvimento:

*“Hoje, eu não preciso estudar como eu estudava antes... pra fazer uma prova, sabe? (...) Eu assisto uma aula, eu leio um texto. Acabou! Então, quando eu fui... quando eu fui para a pós-graduação que tinham as provas, que tinham os trabalhos, eu quase não estudava. Prestava atenção na aula. Eu não gosto muito de anotar muita coisa (...) Mas eu tinha o texto, eu sublinhava algumas coisas e aí eu lia em casa. Acabou! Então, eu fui uma das melhores alunas da pós-graduação, sabe? **Hoje... hoje eu acho que posso dizer assim, que eu leio um texto e eu entendo. Que eu fui ajudada a pensar sobre o que eu leio.** (...) Eu não era a ‘top’, mas eu dava conta. Então, eu acho que... eu não era, não era dita ‘a fraca’ da época. Mas, talvez numa escola hoje, como os meus alunos que vêm de outra escola, talvez se eu tivesse vindo pra cá, talvez eu tivesse sendo uma das mais fracas”.*

A docente afirma o seu destaque enquanto aluna na Pós-graduação e que isso ocorreu porque foi ajudada a pensar sobre o que lia (referindo-se à época do vestibular), em que

obteve ajuda de seu irmão. Ele a ajudou na superação da dificuldade em escrever. À medida que Katyane lia e escrevia, aperfeiçoava-se enquanto produtora de textos, avançando em leitura. Essa prática a ajudou a superar suas dificuldades, obtendo êxito no vestibular seguinte.

Falando sobre as leituras que realiza atualmente, ela diz:

*(...) Eu gosto bastante de ler. Eu não sou muito escritora, assim... (...) **mas eu não tenho dificuldade nenhuma de escrita. Nenhuma! Ao contrário, eu sou até bem rápida no que eu faço e acho que faço bem organizadinho. Acho que... é porque também a prática de escrita vai muito da leitura, né? Então, acho que... dou conta!***”.

Aqui, há uma nova avaliação da professora sobre sua autoimagem como leitora, mudando a concepção que tinha de ter dificuldade em interpretação de textos e também como escritora. Ela relaciona leitura à prática de escrita, parece fazer relação ao período em que contou com a ajuda do irmão, na elaboração das redações.

Observa-se que, a professora faz uma leitura diferente de si no presente, a qual se contrapõe às vivências e situações anteriores, quando ainda estava no Ensino Médio, e avançando em um autoconceito divergente, ao mesmo tempo em que parece ter a necessidade de afirmar que é uma boa leitora, enfatizando não ter nenhuma dificuldade de escrita, destacando sua rapidez e organização na escrita. Antes, enxergava-se como uma aluna com dificuldade em compreensão de texto e em escrita. Atualmente, parece ver em si a capacidade adquirida a partir do aperfeiçoamento desenvolvido na época do cursinho, quando recebeu intervenções de seu irmão. Nessa mudança de autoconceito e autoimagem enquanto leitora e produtora de texto, verifica-se o apoio dado pelo irmão como um marco significativo na história de leitura de Katyane, podendo ser compreendido como fator marcante de experiência extraescolar, que influenciou nas vivências escolares/acadêmicas. O que indica

que o leitor está sempre se desenvolvendo e mudando o conceito/imagem de si a partir de suas vivências e situações de letramento.

Assim, Katyane desenvolveu-se através das relações que estabeleceu com outros sujeitos, sendo constituída através da experiência social e histórica (Vygotsky, 2001), por meio de uma atividade de natureza complexa que é a formação de conceitos, resultante da interação com o contexto cultural e social (Bronckart, 2006b).

Contudo, a mudança no autoconceito parece não influenciar a prática pedagógica de Katyane, já que ela busca a literalidade do texto e enfatiza a língua como sistema, remetendo à compreensão à extração de informações que estão presentes no texto.

A participante faz relação entre sua experiência enquanto aluna e a vivência de seus alunos. Assim, ela estabelece uma comparação entre o ensino recebido e o que presencia na instituição, revelando uma divergência entre suas experiências em leitura e as que procura realizar conforme os objetivos da instituição em que trabalha. Revela, então, um autoconceito de pouca competência em leitura:

*“Eu era boa em gramática, eu era excelente em gramática. Porque, eu... talvez eu conseguisse **decorar** aquelas fórmulas que a gente aprendia, né? Aquelas fórmulas básicas, de colocar crase, de isso... de... né? Então, eu sabia fazer, mas quando eram coisas de interpretação... talvez eu me perdesse, ou então eu fizesse aquela coisa encaixadinha que os professores ensinavam a gente, de fazer: - **Que cor é a blusa? – Azul.**”*

Aqui, percebe-se, através do discurso da professora, a forma como recebeu o ensino da leitura em sua escola, enquanto aluna, o que pode ser uma evidência da prática dos professores de Katyane. No discurso da professora aparece de forma explícita a ênfase no ensino da língua, quando ela diz que decorava fórmulas. Revela, assim, que o ensino centrava-se no ensino do código, dos aspectos unicamente linguísticos e, não na leitura como

compreensão (Marcuschi, 2008). Dessa forma, parecia não haver, em sua experiência como aluna e aprendiz da língua portuguesa, ênfase nas práticas sociais no ensino da língua(gem).

Observou-se uma forte relação entre a história de leitura e a prática docente de Katyane, que demonstrou, nas situações de leitura observadas, valer-se de uma concepção de leitura como ‘extração de informações do texto’, aproximando-se do exemplo dado acima, como foi ensinada a fazer “- **Que cor é a blusa? – Azul.**” (pergunta de cunho literal). Parece que o modelo recebido foi internalizado e é reproduzido em suas aulas, sendo notável a preocupação da professora com o estabelecimento de perguntas literais em sua prática pedagógica, embora se verifique, por outro lado, a tentativa de superação desse tipo de prática a partir das vivências estabelecidas na instituição escolar em que atua:

“Todos os textos que a gente trabalha é em cima de alguma coisa que a gente es(tá) trab(alhando)... (es)tá trazendo como tema principal naquela semana. (...) Eu trabalho bem trabalhadinho, esmiuçadinho o texto até pra aqueles que vão pra casa, pra ficar mais fácil (a leitura) em casa. (...) Às vezes tem uma ficha, a ficha já vem com aquele texto. Muitos textos que a gente trabalha vêm acompanhados com a ficha”.

A relação que Katyane estabelece entre a imagem que possui de si como leitora tem relação significativa com a sua concepção de leitura. Sua experiência em leitura fundamenta-se em sua história como aluna de uma atividade educacional atravessada pela perspectiva tradicional do ensino de língua, em que a interação, o dialogismo e a construção de significados e sentidos, em uma perspectiva social de leitura (Marcuschi, 2008), não foram contemplados. Assim, emerge no discurso da professora a sua dificuldade em leitura e compreensão, na infância e adolescência, com possibilidades de enfrentamento e de superação dessa condição, o que, ao mesmo tempo, liga-se à sua prática pedagógica no ensino da leitura, com suas contradições, ora buscando a mediação em roda de leitura, ora enfatizando mais as informações textuais do que as contextuais ou extralinguísticas. Afinal,

lê-se da maneira como nos foi ensinado, conforme as crenças e valores culturais construídos na sociedade em que vivemos (Cosson, 2009).

A concepção sobre a leitura revelada pela professora está na base de sua ação pedagógica e a orienta. Tal concepção tem relação com as experiências da professora, mas diverge da proposta da instituição educacional onde ensina, em que compreender vai além de entender o que está sendo dito, caminhando na direção do ‘não-dito’, produzindo inferências e sentidos na leitura (Marcuschi, 2008).

Ao contar sobre as atividades que costuma fazer em seu tempo livre, ela diz:

“Eu adoro ir pra teatro... adoro teatro! Adoro cinema! Sair pra dançar... coisas. Ultimamente, eu tenho viajado, eu acho que nessas viagens a gente aprende tanta coisa dos outros lugares e a gente passa a aprender tanta coisa de outras culturas, de outras cidades, História, como aquelas pessoas vivem, naquele lugar... histórias totalmente desconhecidas... (...) Acho que eu to aprendendo muita coisa! Muita coisa que eu nem imaginava! Sabe? Nem imaginava... conhecer de cultura daquela cidade, de história daquela cidade. ‘Isso é por causa disso, isso aqui... isso veio disso’, sabe? Então, são coisas que me deixam meio fascinadas.”

Contando ainda sobre o acesso às múltiplas linguagens, Katyane fala sobre as leituras que realiza, dizendo que lê textos instrucionais e livros por deleite:

*“Aqui, aqui na escola, a gente tem formação de a gente (es)tá sempre estudando e lendo alguma coisa e passam o tema e a gente olha e... discute. Mas, assim, pra eu em casa, pra eu (es)tá lendo, eu gosto bem da... sabe aqueles livrinhos ‘mel com açúcar’? Aquele livrinho bem bonzinho? Que a gente lê e espera um final feliz... (ri) Adoro esses livros! (...) Ultimamente, tenho lido algumas coisas, é... é, religiosas, assim, mas de... de... espirituais, que é uma coisa que... acho que tem me feito muito bem. **Aquela coisa que você lê e lhe dá uma acalmada nos seus ânimos, uma acalmada no seu espírito.** Acho que, às vezes, você precisa sair um pouquinho, né? **Sair um pouquinho dessa tribulação que a gente vive (...)** pra ver se a gente sobe um pouquinho pra um plano superior (ri).*

“(...) e ultimamente, eu tenho lido bastante coisa sobre prática de leitura e escrita. Né? Porque quanto mais... quanto mais eu leio, eu acho que eu não sei”.

Assim, a mediação do irmão possibilitou a Katyane o acesso a uma diversidade de leituras, favorecendo o seu desenvolvimento e um melhor desempenho no processo de escrita, o que também pode ter favorecido a busca da docente por outras linguagens.

O segundo núcleo de significação abordará o discurso relacionado ao planejamento do trabalho pedagógico e à concepção sobre o ensino da leitura.

b) Planejamento pedagógico e concepção de leitura.

Nesse núcleo, as narrativas da professora foram organizadas conforme o seu discurso sobre a realização do planejamento das aulas, a prática de ensino e sua concepção de leitura.

Sobre o planejamento, Katyane ressalta que há um horário disponibilizado pelo colégio para o compartilhamento dos planos pelas professoras do mesmo ano escolar com a finalidade de não haver uma disparidade entre as turmas. Ela explica:

*“(...) os planos são basicamente em cima do que a gente tem como meta. E como **a gente troca os planos**, a gente faz tudo meio que em conjunto (...) **o esboço desses planos a gente faz nas reuniões**, que são as reuniões mensais, né? que é do quarteto, que a gente se junta. E como a gente tem também as horas vagas, a gente faz, vai uma pra sala da outra e a gente se organiza.”*

Embora a professora afirme que existe um tempo escolar para o planejamento, este não parece acontecer de forma dialogal e compartilhada, mas isoladamente com troca posterior do que foi construído individualmente por cada uma. Se há uma troca de planos, subtende-se que eles já estariam construídos anteriormente.

Katyane diz que faz tudo meio em conjunto para não ficar uma disparidade de uma sala pra outra (refere-se às quatro turmas do 1º ano do 1º ciclo- manhã e tarde), revelando uma forma de orientação do trabalho pedagógico que parece estar relacionada ao modo da ação pedagógica conforme orientação da instituição escolar. Talvez, o tempo oferecido pela escola para a organização compartilhada seja insuficiente para a construção coletiva, levando as professoras a partilharem o que já construíram individualmente.

Falando ainda sobre o planejamento do trabalho pedagógico, ela explica como organiza as atividades de leitura:

*“É... na verdade, a gente faz... Aqui, na escola, tem bem aquela questão que na outra escola que eu trabalhava não tinha tanto. Que é bem aquela diferenciação de atividades ‘pras’ crianças. Então, a gente faz uma coisa no total, no grupo, iniciando, vamos dizer uma leitura. **Eu sempre tento** começar com... com uma leitura inicial e aí eu sempre faço as perguntas pra ver o que eles estão entendendo. **Puxo daqueles (alunos) que falam menos, né?”***

Aqui, a professora afirma que ‘puxa’ mais dos alunos que falam menos. Contudo, observou-se uma dinâmica divergente em sua prática, em que, as respostas eram dadas, geralmente, pelos alunos mais participativos, com o uso de perguntas que, na maioria das vezes, não favoreciam a interação entre os alunos e a construção compartilhadas dos sentidos na leitura.

Ao falar sobre a diferenciação de atividades a partir da leitura inicial, Katyane explica:

“(...) é individualmente que a gente vai pontuando algumas coisas. Algumas crianças já têm mais autonomia de ler um texto sozinha. Outras, diz só uma frase. E outras, apenas palavras. E aí, aquelas que a gente... que a gente chama de flor... aqui, se chama flor, fruto, né? E broto. São aquelas que estão ainda no broto, que a gente vai puxando um pouquinho mais delas. Então, dessas eu fico realmente dando um assessoramento maior. (...)”

Mas, eu tento fazer... eu tento fazer as atividades coletivas... eu tento fazer de uma forma que todo mundo participe.

A professora evidencia o trabalho diferenciado que desenvolve com alguns alunos, realizando adequações de acordo com o nível de cada um quanto à aquisição do sistema de escrita alfabético. Esse é um aspecto importante na prática de Katyane, uma vez que considera cada aluno a partir de seu desenvolvimento, do nível atual, de suas potencialidades (Vigotski, 2004), adaptando as situações de leitura, quando relacionadas à escrita, ao alcance possível das metas de aprendizagem pelas crianças. Ela exemplifica:

*“Eu tenho crianças que leiam textos... todas estão lendo. Uma está lendo texto, outra (es)tá lendo palavras. Então, eu passo uma atividade que busque palavras, mas quando eu vou passar pro caderno eu já passo atividade diferente. Então, daquelas palavras, você vai escolher tantas e vai fazer um texto. (...) Tipo uma criança que está lendo agora palavras, então, ela vai fazer uma frase em cima daquela palavra, pra que ela possa ler uma frase ou construir uma frase. Então, quando vai pro individual é que a gente faz bem individual mesmo. Particular de cada um. **Porque, no coletivo, eu tenho que fazer as coisas planejadas pra que todo mundo participe.**”*

A professora faz alusão à preocupação da escola com a apropriação do sistema alfabético, mas também com o letramento. Na sua prática, no entanto, Katyane, revela preocupar-se mais com a apropriação da escrita em detrimento do desenvolvimento da leitura como produção de múltiplos sentidos, já que admite, na maior parte do tempo, uma única resposta interpretativa, que se relaciona à literalidade do texto (Marcuschi, 2008). Aspecto este que pode estar relacionado com as experiências da professora enquanto aluna.

Durante a entrevista, a professora afirmou a importância da Educação Infantil como base excelente para o primeiro ano, ressaltando a relevância de momentos de leitura desde a Educação Infantil. Ela faz um contraponto entre a vivência dos alunos que já pertenciam à

instituição escolar e os que vêm de outras escolas, diferenciando as perspectivas no trabalho do ensino da leitura, elucidando em seu discurso a própria experiência como professora em instituições diferentes.

“Hoje, eu vejo claramente, assim, o quanto esse primeiro ano depende da Educação Infantil, de como ele foi e estimulado lá, na base da leitura, na Educação Infantil, pra que ele hoje faça tantas coisas que a gente propõe. (...) Como eu tenho algumas vivências de outras escolas, e como eu tenho alunos que vieram daqui, do Infantil, e alunos que vieram pra mim agora, é que a gente vê a diferença, de como eles são estimulados. De que forma eles são estimulados”.

É notável no discurso da professora a diferença que atribui ao nível de compreensão das crianças que já faziam parte do colégio em que ensina e as que chegaram de outra instituição. Para ela, as crianças que são da mesma instituição desde a Educação infantil conseguem esmiuçar o texto, perceber os personagens, perceber o problema, a problemática, **o que o texto quis falar**. Assim, se valida a relevância da instituição formadora no processo de desenvolvimento humano, dotada de concepções e valores específicos que se relacionam com as metas de aprendizagem que adotam no ensino dos alunos.

Sob essa perspectiva, o primeiro ano (do 1º ciclo) é o marco, a divisão, a base para o aluno ir bem estruturado no aspecto da interpretação de textos para as séries mais avançadas. Na escola em que Katy ensina, é a partir de um trabalho com a leitura desde cedo, que o aluno aprende a pensar sobre ela, a olhar o mundo de outra forma, especialmente, porque a proposta da escola inclui a preocupação com os conteúdos culturais, a diversidade de gêneros textuais e a qualidade dos livros, incentivando o processo criativo durante a leitura. Nessa perspectiva, a função do texto vai além da transmissão de informações, pois provoca a reflexão e possibilita mudanças nas representações (Kaufman, 2005).

Dentro desse contexto institucional que prioriza o alfabetizar em uma perspectiva do letramento, a professora concebe que a leitura como uma construção, a princípio, coletiva:

“... ela [leitura] é composta por... por ser coletiva e individual.” (...) acho que ela é uma construção coletiva, ela começa como uma construção coletiva, sim. (...) Sabe? Dos, dos meios, dos... dos, da rua, das pessoas, de como eles veem os pais, como os pais falam.”

Nesse extrato de fala, a professora concebe ‘leitura coletiva’ relacionando-a a vivências no contexto cultural e não como uma construção do significado em leitura através do grupo, de forma compartilhada. A análise das narrativas da professora confirma que os sentidos são constituídos através das experiências do sujeito, inserido num contexto histórico e cultural. Assim, os sentidos são únicos, particulares, dotados de significados, revelando que a prática pedagógica está fundamentada nas experiências particulares de cada sujeito.

Em sua prática, é possível perceber que ela prioriza a leitura pela perspectiva individual, uma vez que não lança, na maior parte das situações observadas, debates em torno do tema de leitura e questões que favoreçam uma maior interação entre os alunos. Nesse contexto, Katyane diz que, no início do ano, realizava rodas de leitura diariamente e que o objetivo principal era ouvir, parar um pouco o corpo para escutar, prestar atenção.

Após o primeiro bimestre de aulas, ela explica que começou a realizar as rodas de leitura de forma mais espaçada e afirma que, algumas vezes, planejou, mas não conseguiu realizar. Atualmente, ela diz que realiza as rodas de leitura em quatro dias da semana, seja na roda inicial (início da aula), na roda de leitura ou na de relaxamento (após o recreio). Diz ainda que Língua Portuguesa é a ‘sua praia’, que gosta de ler texto. Nesse sentido, há uma relação entre o gosto que possuía por gramática, na infância, e a prática que realiza em sala de aula.

Foi possível observar diferentes práticas de leitura e a realização de rodas com ocorrência semanal. Ao contar histórias, a professora utilizou diversos tons de voz, adequando-a a características de entonação de acordo com os diferentes personagens.

Pesquisadora: Eu percebi que, em suas aulas, é comum realizar rodas de leitura. (...) Qual seria o objetivo dessas rodas?

Katyane: Na verdade... pra mim, o, o... tem vários, né?

Pesquisadora: Sim! Podem ser os objetivos.

Katyane: São vários! Iniciais, é justamente a questão da escuta mesmo, porque, pra criança pequenininha, tem aquela dificuldade deles pararem o corpo, sentar e escutar. Sem conversar, sem bater no outro, sem levantar, sem brigar. Então, assim, é bem o treino mesmo dessa escuta e (...) começar a fazer as interpretações (...) Ampliar o vocabulário... refletir sobre o assunto..."

Katy tem convicção que ao proporcionar rodas de leitura, não está proporcionando apenas uma situação lúdica atravessada pela contação de história, mas o desenvolvimento cognitivo-afetivo e social do sujeito, como, por exemplo, o desenvolvimento da escuta e a ampliação do vocabulário (Brandão & Rosa, 2010). Contudo, apesar de conceber dessa forma, sua prática privilegia o incentivo à busca pelo sentido literal no texto e não a elaboração de múltiplos sentidos advindos de outras experiências (Marcuschi, 2008), não contemplado, portanto, os aspectos dialogais e interativos entre leitor-texto-autor, fundamental no processo de compreensão leitora.

Quanto à escolha das temáticas para abordar nas leituras, a docente diz que se baseia na temática referente aos conteúdos, em alguma problemática que queira abordar ou de alguma atitude que precisa intervir (conflito). Isso foi perceptível nos momentos de leitura observados, sempre relacionados a conteúdos temáticos, como os vinculados ao projeto didático, ou ainda, a algum aspecto atitudinal. Na maioria das vezes, as leituras estavam

relacionadas a algum trabalho sistemático da Língua Portuguesa, como ao reconhecimento de padrões silábicos.

Sob essa perspectiva, Katyane destaca que os alunos levam toda sexta-feira, livros literários (do acervo da sala ou da biblioteca) para compartilhar em casa com a família, ler e fazer desenhos ou pesquisar. Diz, também, que trabalha textos como: parlenda, trava-línguas, fábula, conto, música entre outros. Em suas aulas, percebeu-se o trabalho com diferentes gêneros, dentre eles: parlenda, quadrinha, poema, conto narrativo, notícia, cartaz, trava-língua, entre outros.

A partir dos dois núcleos formados e analisados acima, é possível compreender aspectos relevantes da prática pedagógica de Katyane, como, por exemplo, a sua preocupação em realizar as rodas com frequência semanal. A sua experiência pode influenciar o ensino e ainda mais fortemente as suas concepções a respeito do ensino da leitura.

Além da influência pelas experiências vivenciadas por Katyane, a concepção dela sobre leitura também interfere diretamente em sua prática pedagógica, ancorando-se numa concepção de leitura que identifica informações trazidas pelo autor. No entanto, leitura requer troca de sentidos entre autor e leitor, mas também entre pessoas de uma mesma comunidade e /ou cultura, pois os sentidos resultam de compartilhamentos de visões de mundo entre homens num mesmo espaço-tempo (Cosson, 2009).

A concepção da professora a respeito da leitura permeia a ideia de ‘ler para entender’, porém com o sentido de ‘entender as informações presentes no texto e, portanto, a ênfase é na literalidade e não na inferenciação, na produção de sentidos (Marcuschi, 2008):

*“Acho que leitura mesmo, leitura por completo, é quando você não apenas decodifica os códigos. Quando você **passa a entender o que é que estão tentando informar a gente.**”*

6. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Nesta seção, serão retomadas as questões iniciais levantadas no início da pesquisa, assim como os objetivos desse estudo. Em seguida, serão apresentados os principais achados com base nos objetivos, com ênfase conclusiva a partir dos dados analisados. Ao final, serão apresentadas algumas sugestões para o desenvolvimento de pesquisas futuras.

As questões iniciais que contribuíram para a elaboração dos objetivos dessa pesquisa foram: Que mediação docente favorece a produção de sentidos/compreensão em sala de aula pelos alunos? Como se dá o processo de compreensão dos alunos na sala de aula? Quais sentidos e inferências são produzidos na coletividade do grupo-classe? Qual a concepção de ensino de língua e leitura é defendida pela professora?

Com base nas questões acima, considerou-se por objetivo geral: conhecer e analisar as práticas de leitura suscitadas por uma professora em sala de aula e entender como se dá o processo de compreensão leitora compartilhada entre os alunos de uma turma do 1º ano do 1º ciclo. Como objetivos específicos buscaram-se: (a) analisar a compreensão em leitura dos estudantes frente aos textos utilizados em sala de aula; (b) verificar se há produção de sentidos compartilhada e a geração de inferências; (c) descrever e analisar as práticas de leitura e a mediação realizada por uma professora do 1º ano do 1º ciclo; (d) conhecer e analisar a concepção da professora acerca do ensino da língua e da leitura.

Tendo em vista o objetivo geral acima exposto, foi possível concluir, a partir dos dados de observação e da entrevista da docente, que Katyane realizou diversos momentos de leitura em sala de aula, oportunizando a busca pela interpretação do texto pelos alunos. Contudo, o processo de compreensão compartilhada foi pouco incentivado por ela, já que se preocupou mais em oportunizar uma apropriação focada na repetição das informações trazidas pelo autor (Marcuschi, 2008). Observou-se também que (a) os alunos compreendiam os textos lidos e elaboravam significados e sentidos, no entanto, a maioria desses sentidos

parecia advir do repetível (paráfrase) e, isso esteve relacionado, prioritariamente, à mediação pedagógica e aos questionamentos elaborados pela professora.

b) e c) Nesse sentido, partindo das questões anunciadas pela docente, que buscavam mais a interpretação no sentido literal, a interação entre o grupo ficava, na maior parte do tempo, reduzida, deixando a busca pela construção dos sentidos advindos da leitura, de certo modo, limitada. As questões que a professora elaborava eram logo ‘supridas’ à primeira resposta de um dos alunos, revelando que a leitura não era incentivada a um plano social e compartilhado (Ferreira & Dias, 2002). Nesse processo, observou-se, pois, um número reduzido de inferências elaboradas por parte dos alunos, o que se relaciona com as intervenções pedagógicas realizadas, como, por exemplo, o conteúdo das questões suscitadas pela professora nos momentos de compreensão.

c) e d) Os resultados obtidos demonstraram uma forte ligação entre discurso e prática pedagógica, revelando uma relação de influência entre o ensino que a professora recebeu, enquanto aluna, e a prática e mediação que adota no ensino da leitura com os seus alunos. Quanto às situações de leitura, a mediação da professora objetivou, na maior parte do tempo, favorecer e verificar a compreensão literal dos textos. Verificou-se a necessidade de se validar o processo de construção da compreensão compartilhada, assim como, a elaboração de inferências nas atividades de leitura na sala de aula.

A partir dos resultados alcançados nesta pesquisa, verificou-se, pois, que os alunos do 1º ano do Ensino Fundamental vivenciavam práticas de leitura e escrita contextualizadas que possibilitavam a aprendizagem e o desenvolvimento de habilidades de leitura (Ferreira & Dias, 2002). Todavia, na maior parte do tempo, a mediação da professora, nos momentos de leitura, privilegiou a obtenção dos aspectos literais, da paráfrase. Deste modo, a professora Katyane avançava pouco no sentido da polissemia da leitura e no aspecto de negociação de

sentidos entre interlocutores (Ferreira & Dias, 2004; Marcuschi, 2008), fazendo poucas conduções à atividade de construção de sentidos pelas crianças. Além disso, as perguntas propostas pela professora eram elaboradas sempre ao final da leitura, intervindo poucas vezes antes ou durante a leitura.

A docente favoreceu uma maior interação por parte do grupo na segunda aula observada (“O que cabe no meu mundo”), possibilitando um maior diálogo em torno da leitura, diferentemente da primeira situação relatada (“O sonho de Beto”), em que gerava perguntas seguindo a cronologia dos fatos apresentados na história, com o encadeamento quase sempre sucessivo, de pergunta (elaborada por ela) e resposta (dada por um aluno), assim como na geração de questionamentos de natureza literal em detrimento de questões que possibilitassem uma maior interação entre autor-leitor (Marcuschi, 2008).

Nas situações de leitura observadas, os alunos demonstraram compreender o texto, todavia, suas falas e colocações permearam, na maioria das vezes, o sentido literal do texto. Isso porque as intervenções da professora e a mediação pedagógica não favorecia, na maior parte do tempo, um avanço na discussão referente à temática abordada na leitura. Observou-se, a partir das intervenções da professora, que esta destinava pouco tempo para uma conversa que permeasse a temática abordada na leitura e poucos turnos de fala, com poucas alternâncias entre diferentes alunos, deixando, assim, de favorecer a construção compartilhada dos sentidos na leitura.

Percebeu-se também que a interação entre as crianças durante as perguntas de compreensão foi pouco frequente, havendo uma maior interação dos alunos em relação à professora. A docente demonstrou, na maioria das vezes, satisfação com a enunciação da ‘resposta correta’ por um dos alunos. Por sua vez, foi possível observar as tentativas das crianças em elaborar respostas que fossem ‘aceitas’ pela professora.

Sob a perspectiva defendida nesse estudo, concebe-se que os alunos necessitam da mediação pedagógica para o desenvolvimento e a aprendizagem da leitura, especificamente, do processo de compreensão do que se lê. Assim, ressalta-se o papel fundamental do professor como mediador/ orientador do processo, auxiliando no desenvolvimento da compreensão (além da decifração do código), gerando debates e problemáticas a partir do que se lê (Marcuschi, 2008; Ferreira & Dias, 2002).

Durante a contação da história, a professora não fez uso de estratégias para facilitar a compreensão, como o uso de perguntas antes e durante a leitura. Sabe-se que as perguntas ajudam o leitor a acionar o conhecimento prévio que possuem sobre o que leem, produzindo ganhos à compreensão (Marcuschi, 2008). Todavia, as perguntas realizadas pela professora não possibilitavam que os alunos discorressem mais sobre ela, interagindo e compartilhando significados com o grupo-classe, já que eram literais, exceto na segunda aula que permeou o tema da amizade.

Observou-se que alguns alunos, na busca pela compreensão, trouxeram à tona os seus conhecimentos prévios e experiências particulares que ajudaram na construção dos significados. Durante a leitura, alguns testaram hipóteses, construindo ideias, gerando algumas inferências (Foucambert, 1994; Marcuschi, 2008). Em alguns momentos, isso foi revelado pela soma sucessiva de enunciados trazidos por três ou quatro alunos, durante o processo de compreensão, em que os sentidos eram produzidos coletivamente, demonstrando, pois, que nessa atividade, o leitor participa numa ação colaborativa, concebendo compreensão como construção coletiva (Marcuschi, 2008). Contudo, a mediação da professora, em geral, não favoreceu a tessitura dos sentidos compartilhados e a construção coletiva por parte dos alunos, já que a conversa não se intensificava após a leitura. Os turnos de fala não se alternaram muito na busca pela compreensão, além de serem, em sua maioria, turnos de fala

muito concisos, uma vez que a professora intervém no sentido de reafirmar a resposta ou negá-la, reelaborando outras perguntas na sequência.

Assim, as crianças, interlocutoras no processo, proveram os sentidos, construindo-os na individualidade de suas experiências, alguns advindos do contexto em que estavam inseridos, como no caso da segunda aula, em que conversaram sobre amizade (Costas & Ferreira, 2011).

Foram observadas as seguintes finalidades na proposta de rodas de leitura da professora Katyane: discutir temas relevantes para o grupo ou para uma criança em particular; oportunizar aprendizados relacionados à adição de novas palavras ao vocabulário da criança; desenvolvimento da habilidade ‘atenção’ (Brandão & Rosa, 2010). No entanto, o estabelecimento do processo de leitura compartilhada, defendido nesta pesquisa, não fez parte da proposta da docente.

No que se refere aos gêneros textuais, outro aspecto relevante, observou-se uma variedade deles, entre eles: poema, trava-língua, notícia, parlenda, quadrinha, com predominância de contos narrativos. Defende-se, pois, que o ensino da leitura deve contar com atividades que incentivem os alunos a compreender o significado do texto, construindo-o a partir de sua experiência em leitura e de outros fenômenos como a intertextualidade (Marcuschi, 2008).

Constatou-se que as concepções da professora sobre leitura, língua e linguagem têm repercussões sobre sua prática de ensino, nesse caso especificamente, sobre o ensino da leitura. Assim, há uma forte relação entre discurso e prática, desde as concepções da professora sobre o ensino à sua trajetória em leitura. A sua concepção de leitura não parece estar relacionada à ideia de compreensão, do jogo interacional entre texto e leitor (Marcuschi, 2008). Em sua prática, é notável que suas orientações foquem na perspectiva de ‘entender o que está sendo informado’, não avançando, pois, na elaboração de inferências, na relação

com a intertextualidade e com os conhecimentos prévios advindos de outras experiências, assim como, na construção compartilhada da compreensão em leitura.

Considera-se que a criança aprende a planejar sua atividade através de experiências repetidas, sendo necessário vivenciar diversas situações que a possibilitem pensar sobre leitura e construir sentidos e significados (Vygotsky, 2008, p. 20). De acordo com os dados apresentados, vê-se a necessidade de incentivar o processo interacional dos alunos, promovendo mais debates, oportunizando o surgimento de hipóteses na problematização de questões, permitindo que os conhecimentos prévios dos alunos se entrelacem com os significados produzidos por cada um, fazendo da leitura um momento dialógico, de geração de múltiplos sentidos (Marcuschi, 2008).

A partir dos resultados e discussão desse estudo, não foram observadas relações convergentes com a de outros estudos realizados anteriormente, tais como os relatados no levantamento da literatura. Assim, essa pesquisa contribui para uma maior compreensão da relação entre a concepção do educador sobre o ensino da língua/leitura, e a prática pedagógica propriamente dita, demonstrando que há uma forte ligação entre a concepção de ensino que se tem e a prática pedagógica que se realiza. Ressalta-se a importância de se desenvolver um trabalho de formação continuada que possibilite aos educadores repensar as experiências, os saberes e a práxis, assumindo, no cotidiano, o desafio de (re)pensar a prática pedagógica, preocupando-se em superá-lo e, fazendo do processo ‘reflexão sobre a ação’ um percurso de descobertas.

Acredita-se que os resultados aqui apresentados podem auxiliar nos questionamentos de futuras investigações, contribuindo para o desenvolvimento de outras pesquisas que busquem avanços na observação e análise de diversas práticas de ensino da leitura e na concepção de ler imbrincada ao processo de construção compartilhada.

A partir dos objetivos e resultados desse estudo, sugerem-se outros modos de investigar as relações entre compreensão textual e mediação pedagógica, a saber:

- a) O desenvolvimento de estudos que promovam a reflexão sobre a práxis de professores do Ensino Fundamental 2, partindo da realização da formação de grupos de estudo e discussão ou ainda de sequências didáticas, objetivando incentivar o processo reflexivo no planejamento das aulas e nos aspectos intencionais no ensino da leitura;
- b) A realização de pesquisas que avancem no sentido da relação entre concepção no ensino da leitura e a prática pedagógica, sob o olhar de um número significativo de docentes da área de Língua Portuguesa, considerando as orientações das instituições educacionais no sentido de formar (continuadamente) os educadores.

REFERÊNCIAS¹¹

¹¹ De acordo com o estilo APA – American Psychological Association.

- Aguiar, W. M. J., & Ozella, S. (2006). Núcleos de significação como instrumento para a apreensão da constituição dos sentidos. *Psicologia Ciência e profissão*, 26(2), pp. 222-245.
- Boni, V., Quaresma, S. J. (2005). Aprendendo a entrevistar: como fazer entrevistas em Ciências Sociais. *Revista Eletrônica dos Pós-Graduandos em Sociologia Política da UFSC*, 2 (1), janeiro-julho, pp. 68-80. Recuperado em 15 janeiro, 2011, de http://www.emtese.ufsc.br/3_art5.pdf
- Boruchovitch, E. (2001). Algumas estratégias de compreensão em leitura de alunos do ensino fundamental. *Psicologia Escolar e Educacional*, 5 (1), 19-2. Recuperado em 20 setembro, 2010, de abrapee.psc.br
- Brait, B. (2000). PCNs, gêneros e ensino da língua: faces discursivas da textualidade. In: Rojo, Roxane (org.). *A prática de linguagem em sala de aula: praticando os PCN's*. São Paulo: EDUC; Campinas, SP: Mercado de Letras, pp. 15 - 25.
- Brandão, A. C. P., & Spinillo, A. G. (1998). Aspectos gerais e específicos na compreensão de textos [Versão eletrônica]. *Psicologia: Reflexão e Crítica*, 11 (2), 1-16 .
- Brandão, A. C. P. & Rosa, E. C. (2010). *Entrando na roda: as histórias na educação infantil*. In: Ler e escrever na educação infantil: discutindo práticas pedagógicas. Belo Horizonte: Autêntica editora. pp. 33-51.
- Bernardes, M. E. M. & Moura, M. O. de (2009). Mediações simbólicas na atividade pedagógica. *Educ. Pesqui.* [online]. Vol.35, n.3, pp. 463-478. Recuperado em 1 maio, 2012, de http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1517-97022009000300004&lang=pt.
- Bronckart, J.P (2003). *Atividade de linguagem, textos e discursos: por um interacionismo sócio-discursivo*. São Paulo: EDUC.
- Bronckart, J.P (2006a). Os gêneros de textos e os tipos de discurso como formatos das interações propiciadoras de desenvolvimento. In: Bronckart, J.P. *Atividade de linguagem, discurso e desenvolvimento humano*. São Paulo: Mercado de Letras.
- Bronckart, J.P (2006b). As unidades de análise da Psicologia e sua interpretação: Interacionismo social ou interacionismo lógico? In: Bronckart, J.P. *Atividade de linguagem, discurso e desenvolvimento humano*. São Paulo: Mercado de Letras.
- Carvalho, M. C. (2002). *A leitura dos futuros professores: por uma pedagogia da leitura no ensino superior*. Teias: Rio de Janeiro, ano 3, nº 5, jan/jun.
- Cavalcanti, L. de S. (2005). Cotidiano, mediação pedagógica e formação de conceitos: uma contribuição de Vygotsky ao ensino de geografia. *Cad. Cedes*, Campinas, vol. 25, n. 66, maio/ago, pp. 185-207. Recuperado em 1 maio, 2012, de <http://www.cedes.unicamp.br>.
- Cedic (s.d.). *O que cabe no meu mundo: dez histórias sobre valores*. Editora Cedec Brasil.

- Colomer, T. & Camps, A. (2002). *Ensinar a ler, ensinar a compreender*. Porto Alegre: Artmed.
- Coscarelli, C. V. (1996) Leitura em ambiente multimídia e a produção de inferências. In: GUIMARÃES, Ângelo de M. (Ed.) *Anais do VII Simpósio Brasileiro de Informática na Educação*. Belo Horizonte: DCC/UFMG, pp. 449-456. Recuperado em 14 janeiro, 2011, de <http://www.letras.ufmg.br/carlacoscarelli/publicacoes/SBIE.pdf>.
- Costas, F. A. T. & Ferreira, L. S. (2011). Sentido, significado e mediação em Vygotsky: Implicações para a constituição do processo de leitura. *Revista Iberoamericana de Educación*, n.º 55 (2011), pp. 205-223.
- Cosson, R. (2009). *Letramento literário: teoria e prática*. São Paulo: Cotexto.
- Creswell, John W. (2010). *Projeto de pesquisa: métodos qualitativo, quantitativo e misto* (3a ed.). Porto Alegre: Artmed.
- Cruz, O., Neto (1994). O trabalho de campo como descoberta e criação. In: Minayo, Maria Cecília de Souza (Org.). *Pesquisa social: teoria, método e criatividade* (2a ed.) Rio de Janeiro: Vozes.
- Fávero, M. H. (2005). Desenvolvimento psicológico, mediação semiótica e representações sociais: por uma articulação metodológica. *Psicologia: Teoria e Pesquisa*, Brasília, 21(1), 17-25.
- Fávero, M. H.; Trajano, A.A (1998). A leitura do adolescente: Mediação Semiótica e compreensão textual. *Psicologia: Teoria e Pesquisa*, set-dez, 14 (3), 229-240.
- Ferreira, S. P. A. & Dias, M. da G. B. B. (2002). A escola e o ensino da leitura. *Psicologia em Estudo*, Maringá, 7 (1), 39-49, jan./jun.. Recuperado em 20 setembro, 2010, de <http://www.scielo.br/pdf/%0D/pe/v7n1/v7n1a05.pdf>
- Ferreira, S. P. A., & Dias, M. da G. B. B. (2004). A leitura, a produção de sentidos e o processo inferencial. *Psicologia em Estudo*, 9 (3), Sept./Dec.
- Ferreira, S. P. A., & Dias, M. da G. B. B. (2005). Leitor e leituras: considerações sobre gêneros textuais e construção de sentidos. *Psicologia: Reflexão e Crítica*, 18 (3), 323-329.
- Foucambert, J (1994). *A leitura em questão*. Porto Alegre: Artes Médicas.
- Freire, P. (1997). *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*. São Paulo: Paz e Terra.
- Freitas, M. T. de A. (2002). A abordagem sócio-histórica como orientadora da pesquisa qualitativa. *Cadernos de Pesquisa*, n. 116, julho, pp. 21-39. Recuperado em 15 janeiro, 2011, de <http://www.scielo.br/pdf/cp/n116/14397.pdf>
- Geraldi, J.W (Org.) (2000). *O texto na sala de aula*. (3a ed.). São Paulo: Ática, pp. 39-46.

- Giraldelli, C. M.; Carla Giulia, Almeida & Maria José P. M. de. (2008). Leitura coletiva de um texto de literatura infantil no ensino fundamental: algumas mediações pensando o ensino das ciências. *Ensaio Pesquisa em Educação em Ciências*, Junho-Sin mes, pp. 1-19. Recuperado em 1 maio, 2012, de <http://redalyc.uaemex.mx/redalyc/pdf/1295/129516851004.pdf>.
- Guidetti, A. A., & Martinelli, S. de C. (2007). Compreensão em leitura e desempenho em escrita de crianças do ensino Fundamental. *PSIC - Revista de Psicologia da Vetor Editora*, 8 (2), 175-184, Jul./Dez.. Recuperado em 21 novembro, 2011, de http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_pdf&pid=S1676-73142007000200008&lng=pt&nrm=iso&tlng=pt
- Harré, R. & Gillet, G. (1999). *A mente discursiva: os avanços na ciência cognitiva*. Porto Alegre: Artes Médicas Sul.
- Kaufman, A.M. & Rodríguez, M. E. (1995). *Escola, leitura e produção de textos*. Trad. Inajara Rodrigues. Porto Alegre: Artes Médicas.
- Kleiman, A. (1997). *Texto e leitor: aspectos cognitivos da leitura*. Campinas: Pontes.
- Leffa, V. J. (1996). *Fatores da compreensão na leitura*. Cadernos do IL, Porto Alegre, 15 (15), 143-159.
- Leite, L. C. de M. (2000). Gramática e literatura: desencontros e esperanças. In: GERALDI, J. W. *O texto na sala de aula*. (3a ed.). São Paulo: Ática, pp. 17-31.
- Lima, M. A.da S., Almeida, M. C. P. de, & Lima, C. C. (1999). A utilização da observação participante e da entrevista semi-estruturada na pesquisa em Enfermagem [Relato de experiência]. *Revista Gaúcha Enferm.*, Porto Alegre, 20 (nº especial), pp. 130-142. Recuperado em 15 janeiro, 2011, de <http://www.lume.ufrgs.br/bitstream/handle/10183/23461/000265980.pdf?sequence=1>
- Lucci, M. A. (2006). A proposta de Vygotsky: a Psicologia Sócio-histórica. Profesorado. *Revista de currículum y formación del profesorado*, 10 (2). Recuperado em 6 dezembro, 2011, de <http://www.ugr.es/~recfpro/rev102COL2port.pdf>
- Machado, A. R. (2005). A perspectiva interacionista sociodiscursiva de Bronckart. In: Meurer, J.L., Bonini, Adair, Motta-Roth, Desiree. *Gêneros: teorias, métodos, debates*. São Paulo: Parábola Editorial.
- Machado, A. C., & Capellini, S. A. (2011). Caracterização do desempenho de crianças com distúrbio de aprendizagem em estratégias de compreensão leitora. *Rev. Psicopedagogia*; 28(86), 126-32.
- Manzini, E. J. (sd). *Entrevista semi-estruturada: análise de objetivos e de roteiros*. Programa de Pós Graduação em Educação, Depto de Educação Especial, Unesp, Marília. (Apoio: CNPq). Recuperado em 22 dezembro, 2011, de <http://www.sepq.org.br/Isipeq/anais/pdf/gt3/04.pdf>

- Marcuschi, L. A (1989). *O processo inferencial na compreensão de textos* (Relatório de pesquisa/ CNPq). Recife: UFPE, Programa de Pós-graduação em Letras e Linguística. Centro de artes e comunicação.
- Marcuschi, L. A. (2008). *Produção textual, análise de gêneros e compreensão*. São Paulo: Parábola Editorial.
- Meira, L. (1994). Análise microgenética e videografia: ferramentas de pesquisa em Psicologia Cognitiva. *Temas em Psicologia*, 3, pp. 59-71.
- Minayo, M.C. de S. (Org.) (1994). *Pesquisa social: teoria, método e criatividade* (2a ed.) Rio de Janeiro: Vozes.
- Minick, N (sd). The development of Vygotsky's thought: an introduction. In: Vygotsky, L. S. *The collected works of L. S. Vygotsky. Vol. 1. Problems of General Psychology*. New York: Plenum Press. pp. 17-34.
- MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO (2004). Departamento de Políticas de Educação Infantil e Ensino Fundamental. *Ensino Fundamental de nove anos: orientações gerais*. Recuperado em 15 janeiro, 2012, de <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/Ensfund/noveanorienger.pdf>
- Molon, S. I. (1999). Subjetividade e constituição do sujeito em Vygotsky. In: Molon, Susana Inês. *Cultura – A dimensão psicológica e a mudança histórica e cultural*. São Paulo: Educ, pp. 147-165.
- Mota, M. M. P. E. da & Guimarães, S. B. (2011). Leitura contextual e o processamento metalinguístico: considerações teóricas. *Paidéia* (Ribeirão Preto) [online]. vol.21, n.49, pp. 279-283.
- Mousinho, R., Mesquita, F., Leal, J., & Pinheiro, L. (2009). Compreensão, velocidade, fluência e precisão de leitura no segundo ano do ensino fundamental. *Rev. Psicopedagogia*; 26 (79), 48-54. Recuperado em 20 dezembro, 2011, de http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0103-84862009000100007&lng=pt&nrm=iso.
- Neves, J. L. (1996). Pesquisa qualitativa: características, usos e possibilidades. *Caderno de pesquisas em Administração*, São Paulo, 1 (3), 2º sem. Recuperado em 21 novembro, 2011, de <http://scholar.google.com.br/scholar?q=PESQUISA+QUALITATIVA&hl=pt-BR&btnG=Pesquisar&lr=>
- Queirós, B. C. de. (2004). *De letra em letra*. Moderna.
- Reily, L. (2004). *Fundamentos e pressupostos: Cultura, linguagem, mediação, ensino e aprendizagem*. In: Reily, Lucia. *Escola inclusiva: linguagem e mediação*. Campinas: Papyrus.
- Sawaya, S.M. (2008). Leitura, práticas escolares e a reforma da alfabetização no Brasil. *Revista Iberoamericana de Educación*. n.º 46, 55-69. Recuperado em 18 setembro, 2010,

- de <http://www.rieoei.org/rie46a03.pdf>
- Santos, E. de M., & Ferreira, S. P. A. (2010). Compreensão do gênero artigo de opinião por alunas de pedagogia. *Poiesis Pedagógica* – 8 (2), pp.126-143, ago/dez.
- Salles, J. F. De, & Parente, M. A. M. P. (2002). Processos Cognitivos na Leitura de Palavras em Crianças: Relações com Compreensão e Tempo de Leitura. *Psicologia: Reflexão e Crítica*, 15(2), 321-331.
- Silva, S. M. C. da; Almeida, C. M. de C. & Ferreira, S. (2011). Apropriação cultural e mediação pedagógica: contribuições de Vigotski na discussão do tema. *Psicol. estud.* [online]. 2011, vol.16, n.2, pp. 219-228. ISSN 1413-7372. <http://dx.doi.org/10.1590/S1413-73722011000200005>.
- Spinillo, A. G., & Mahon, É. da R. (2007). Compreensão de Texto em Crianças: Comparações entre diferentes classes de inferência a partir de uma metodologia On-line. *Psicologia: Reflexão e Crítica*, 20(3), 463-471.
- Teberosk, A. & Colomer, T. (2003). *Aprender a ler e escrever: uma proposta construtivista*. Porto Alegre: Artmed.
- Vygotsky, L.S. (2004). *A Transformação Socialista do Homem*. VARNITSO: USSR.
- Vygotsky, L. S. (2001). Gênese e estudo experimental da formação dos conceitos. In: Vygotsky, L.S. *Pensamento e Linguagem* [Versão eletrônica]. Ed Ridendo Castigat Mores.
- Vygotsky, L. S.(1991). *A formação Social da mente: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores*. São Paulo: Martins Fontes.

APÊNDICES

APÊNDICE A – Roteiro de entrevista semiestruturada (professora)**A. Dados pessoais e profissionais**

1. Nome: _____
2. Formação/ Graduação: _____
3. Qual o tempo de atuação docente?
4. Há quanto tempo trabalha nessa escola?
5. Qual o tempo de experiência em sala de aula com o 1º ano do 1º ciclo?
6. Como você realiza o planejamento de suas aulas?
 - 6.1 O planejamento é um trabalho individual ou conjunto?
7. De que maneira concebe a organização das atividades de leitura em sala de aula?
8. Quais são os objetivos do ensino de leitura no 1º ano do 1º ciclo?
9. Percebi que em suas aulas é comum realizar rodas de leitura. Com que frequência elas são previstas?
10. Qual o objetivo das rodas de leitura?
11. Que critérios você considera para escolher os textos que serão utilizados em sala de aula com os alunos?
12. Para você, a compreensão em leitura é uma atividade concebida individualmente ou de forma compartilhada?

B. Trajetória de leitura

1. Que situações de leitura você vivenciou ou vivencia?
2. Que textos fazem parte de sua história enquanto leitor?
3. Qual a sua relação com a leitura?
4. Como você define leitura?
5. Que tipo de atividades culturais você costuma realizar?

ANEXOS

ANEXO A – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (Professora)

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

UNIVERSIDADE FEDERAL DE PERNAMBUCO

Centro de Filosofia e Ciências Humanas
Programa de Pós-Graduação em Psicologia Cognitiva
Recife - PE | 50670-901| Brasil
Fone: 55 [81] 2126 8272
www.ufpe.br

Prezada professora,

Você está sendo convidada a participar da pesquisa intitulada: **“Práticas de leitura no 1º ano do 1º ciclo: a compreensão compartilhada e o processo inferencial em sala de aula”**. Essa participação é voluntária e a qualquer momento poderá desistir, retirando o seu consentimento, sem qualquer prejuízo em sua relação com o pesquisador ou com a instituição.

Caso concorde em participar da pesquisa deverá assinar o Termo, recebendo, nesse mesmo momento, uma cópia de igual teor, contendo os procedimentos da pesquisa e os contatos do responsável por essa pesquisa. O contato com ele poderá ser realizado a qualquer momento, seja para tirar dúvidas sobre a pesquisa ou também a respeito da participação de seu tutorado.

Apresentação e Procedimentos

Esta pesquisa visa, de modo geral, conhecer e analisar as práticas de leitura suscitadas por uma professora em sala de aula e entender como se dá o processo de compreensão leitora compartilhada entre os alunos de uma turma do 1º ano do 1º ciclo.

A sua participação acontecerá através da observação das suas aulas de Língua Portuguesa, em que toda a turma participará dos momentos comuns à rotina escolar pedagógica. Para isso, realizar-se-á a filmagem das aulas para a coleta e posterior análise, viabilizada de acordo com a metodologia escolhida para a pesquisa. A observação terá como objetivo principal: descrever e analisar as práticas de leitura da docente e a produção de sentidos dos alunos na relação com os textos e com o contexto. As observações acontecerão dois dias por semana, estendendo-se pelo período de um mês, perfazendo um total de oito (8) observações.

Realizar-se-á ainda, uma entrevista semiestruturada, a fim de coletar alguns dados pessoais, informações sobre a formação profissional, aspectos da concepção de ensino, assim como dados referentes à trajetória de leitura. Essa entrevista será agendada e realizada na própria instituição escolar, estando prevista para os momentos finais da pesquisa.

Confidencialidade

Os dados coletados só serão utilizados para fins exclusivamente de pesquisa, eles ficarão à disposição da Universidade para outros estudos, sempre respeitando o caráter confidencial das informações registradas e o sigilo de identificação de cada participante.

Esses dados serão arquivados na sala 126, ligada ao Departamento de Psicologia e Orientação Educacionais, no Centro de Educação da UFPE. Av. da Arquitetura, s/n - Cidade Universitária - CEP: 50.740- 550, Recife-PE, Fone/Fax: (81) 2126. 8323 sob a responsabilidade da Professora Dra. Sandra Patrícia Ataíde Ferreira; e serão destruídos depois decorrido o prazo de 05 (cinco) anos.

Riscos e Benefícios

Os riscos do ponto de vista psicológico são mínimos, como, por exemplo, constrangimento e desconforto pessoal em situação de observação em sala de aula e entrevista; contrapondo-se aos benefícios que são superiores, uma vez que este estudo pode contribuir para a compreensão do

processo de leitura compartilhado em sala de aula; bem como, vislumbrar o papel da mediação docente no ensino na leitura.

É também compromisso do pesquisador conversar com os envolvidos – participantes e responsáveis – na tentativa de minimizar o desconforto em situação de observação da aula e de entrevista.

Ao término do estudo, com o objetivo de oferecer aos participantes feedback acerca dos resultados e das implicações educacionais de acordo com a coleta de dados e análise, será realizada uma palestra, na própria instituição de ensino onde se realizará a pesquisa. O dia e horário serão acordados antecipadamente com os participantes da pesquisa, respeitando-se a programação curricular da instituição escolar.

Custo/Reembolso para os participantes

Os participantes desta pesquisa não arcarão com nenhum gasto decorrente da sua participação, mas também não receberão qualquer espécie de reembolso ou gratificação devido à sua participação.

CONSENTIMENTO

Eu, _____, professora do 1º ano do 1º ciclo (Ensino Fundamental 1), declaro que li as informações contidas nesse documento e fui devidamente informada pela pesquisadora Eline de Melo Santos dos procedimentos que serão utilizados, confidencialidade da pesquisa, riscos e benefícios, custo/reembolso dos participantes, concordando em participar da pesquisa. Foi-me garantido que posso retirar o meu consentimento a qualquer momento, sem que isso leve a qualquer penalidade. Declaro ainda que recebi uma cópia deste Termo de Consentimento.

Recife, ____ de _____ de 2012.

Assinatura da professora

1ª Testemunha

2ª Testemunha

Eline de Melo Santos

Pesquisa: “Práticas de leitura no 1º ano do 1º ciclo: a compreensão compartilhada e o processo inferencial em sala de aula”.

Pesquisadora: Eline de Melo Santos.

Telefone: (81) 9994-5110 **E-mail:** elinedemelo@gmail.com

Instituição: Universidade Federal de Pernambuco – Programa de Pós-Graduação em Psicologia Cognitiva.

Endereço: Av. da Arquitetura, s/n - Cidade Universitária - CEP: 50.740- 550

Comitê de Ética em Pesquisa: Avenida da Engenharia s/n – 1º Andar, Cidade Universitária, Recife-PE, CEP: 50740-600

Telefone: 2126.8588

ANEXO B – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (Auxiliar de sala)

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

UNIVERSIDADE FEDERAL DE PERNAMBUCO

Centro de Filosofia e Ciências Humanas
Programa de Pós-Graduação em Psicologia Cognitiva
Recife - PE | 50670-901| Brasil
Fone: 55 [81] 2126 8272
www.ufpe.br

Prezada Acompanhante Pedagógica/ Auxiliar de sala,

Você está sendo convidada a participar da pesquisa intitulada: **“Práticas de leitura no 1º ano do 1º ciclo: a compreensão compartilhada e o processo inferencial em sala de aula”**. Essa participação é voluntária e a qualquer momento poderá desistir, retirando o seu consentimento, sem qualquer prejuízo em sua relação com o pesquisador ou com a instituição.

Caso concorde em participar da pesquisa deverá assinar o Termo, recebendo, nesse mesmo momento, uma cópia de igual teor, contendo os procedimentos da pesquisa e os contatos do responsável por essa pesquisa. O contato com ele poderá ser realizado a qualquer momento, seja para tirar dúvidas sobre a pesquisa ou também a respeito da participação de seu tutorado.

Apresentação e Procedimentos

Esta pesquisa visa, de modo geral, conhecer e analisar as práticas de leitura suscitadas por uma professora em sala de aula e entender como se dá o processo de compreensão leitora compartilhada entre os alunos de uma turma do 1º ano do 1º ciclo.

A sua participação acontecerá através da observação das aulas de Língua Portuguesa, em que toda a turma participará dos momentos comuns à rotina escolar pedagógica. Para isso, realizar-se-á a filmagem da aula para a coleta e posterior análise, viabilizada de acordo com a metodologia escolhida para a pesquisa. A observação terá como objetivo principal: descrever e analisar as práticas de leitura da docente e a produção de sentidos dos alunos na relação com os textos e com o contexto. As observações acontecerão dois dias por semana, estendendo-se pelo período de um mês, perfazendo um total de oito (8) observações.

Confidencialidade

Os dados coletados só serão utilizados para fins exclusivamente de pesquisa, eles ficarão à disposição da Universidade para outros estudos, sempre respeitando o caráter confidencial das informações registradas e o sigilo de identificação de cada participante.

Esses dados serão arquivados na sala 126, ligada ao Departamento de Psicologia e Orientação Educacionais, no Centro de Educação da UFPE. Av. da Arquitetura, s/n - Cidade Universitária - CEP: 50.740- 550, Recife-PE, Fone/Fax: (81) 2126. 8323 sob a responsabilidade da Professora Dra. Sandra Patrícia Ataíde Ferreira; e serão destruídos depois decorrido o prazo de 05 (cinco) anos.

Riscos e Benefícios

Os riscos do ponto de vista psicológico são mínimos, como, por exemplo, constrangimento e desconforto pessoal em situação de observação em sala de aula e entrevista; contrapondo-se aos benefícios que são superiores, uma vez que este estudo pode contribuir para a compreensão do processo de leitura compartilhado em sala de aula; bem como, vislumbrar o papel da mediação docente no ensino na leitura.

É também compromisso do pesquisador conversar com os envolvidos – participantes e responsáveis – na tentativa de minimizar o desconforto em situação de observação da aula.

Ao término do estudo, com o objetivo de oferecer aos participantes feedback acerca dos resultados e das implicações educacionais de acordo com a coleta de dados e análise, será realizada uma palestra, na própria instituição de ensino onde se realizará a pesquisa. O dia e horário serão acordados antecipadamente com os participantes da pesquisa, respeitando-se a programação curricular da instituição escolar.

Custo/Reembolso para os participantes

Os participantes desta pesquisa não arcarão com nenhum gasto decorrente da sua participação, mas também não receberão qualquer espécie de reembolso ou gratificação devido à sua participação.

CONSENTIMENTO

Eu, _____, professora do 1º ano do 1º ciclo (Ensino Fundamental 1), declaro que li as informações contidas nesse documento e fui devidamente informada pela pesquisadora Eline de Melo Santos dos procedimentos que serão utilizados, confidencialidade da pesquisa, riscos e benefícios, custo/reembolso dos participantes, concordando em participar da pesquisa. Foi-me garantido que posso retirar o meu consentimento a qualquer momento, sem que isso leve a qualquer penalidade. Declaro ainda que recebi uma cópia deste Termo de Consentimento.

Recife, ____ de _____ de 2012.

Assinatura da professora

1ª Testemunha

2ª Testemunha

Eline de Melo Santos

Pesquisa: “Práticas de leitura no 1º ano do 1º ciclo: a compreensão compartilhada e o processo inferencial em sala de aula”.

Pesquisadora: Eline de Melo Santos.

Telefone: (81) 9994-5110 **E-mail:** elinedemelo@gmail.com

Instituição: Universidade Federal de Pernambuco – Programa de Pós-Graduação em Psicologia Cognitiva.

Endereço: Av. da Arquitetura, s/n - Cidade Universitária - CEP: 50.740- 550

Comitê de Ética em Pesquisa: Avenida da Engenharia s/n – 1º Andar, Cidade Universitária, Recife-PE, CEP: 50740-600

Telefone: 2126.8588

ANEXO C – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido aos responsáveis pelos alunos participantes da pesquisa

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

UNIVERSIDADE FEDERAL DE PERNAMBUCO

Centro de Filosofia e Ciências Humanas
Programa de Pós-Graduação em Psicologia Cognitiva
Recife - PE | 50670-901| Brasil
Fone: 55 [81] 2126 8272
www.ufpe.br

Prezado(a) pai, mãe e/ ou responsável,

Sua criança está sendo convidada a participar da pesquisa intitulada: **“Práticas de leitura no 1º ano do 1º ciclo: a compreensão compartilhada e o processo inferencial em sala de aula”**. Essa participação é voluntária e a qualquer momento poderá desistir, retirando o seu consentimento, sem qualquer prejuízo em sua relação com o pesquisador ou com a instituição.

Caso concorde com a participação da criança na pesquisa deverá assinar o Termo, recebendo, nesse mesmo momento, uma cópia de igual teor, contendo os procedimentos da pesquisa e os contatos do responsável por essa pesquisa. O contato com ele poderá ser realizado a qualquer momento, seja para tirar dúvidas sobre a pesquisa ou também a respeito da participação de seu tutorado.

Apresentação e Procedimentos

Esta pesquisa visa, de modo geral, conhecer e analisar as práticas de leitura suscitadas por uma professora em sala de aula e entender como se dá o processo de compreensão leitora compartilhada entre os alunos de uma turma do 1º ano do 1º ciclo.

A participação do aluno acontecerá através da observação das aulas de Língua Portuguesa, em que toda a turma participará dos momentos comuns à rotina escolar pedagógica. Para isso, realizar-se-á a filmagem da aula para a coleta e posterior análise, viabilizada de acordo com a metodologia escolhida para a pesquisa. A observação terá como objetivo principal: descrever e analisar as práticas de leitura da docente e a produção de sentidos dos alunos na relação com os textos e com o contexto. As observações acontecerão dois dias por semana, estendendo-se pelo período de um mês, perfazendo um total de oito (8) observações.

Confidencialidade

Os dados coletados só serão utilizados para fins exclusivamente de pesquisa, eles ficarão à disposição da Universidade para outros estudos, sempre respeitando o caráter confidencial das informações registradas e o sigilo de identificação de cada participante.

Esses dados serão arquivados na sala 126, ligada ao Departamento de Psicologia e Orientação Educacionais, no Centro de Educação da UFPE. Av. da Arquitetura, s/n - Cidade Universitária - CEP: 50.740- 550, Recife-PE, Fone/Fax: (81) 2126. 8323 sob a responsabilidade da Professora Dra. Sandra Patrícia Ataíde Ferreira; e serão destruídos depois decorrido o prazo de 05 (cinco) anos.

Riscos e Benefícios

Os riscos do ponto de vista psicológico são mínimos, como por exemplo, constrangimento e desconforto pessoal em situação de observação em sala de aula; contrapondo-se aos benefícios que são superiores, uma vez que este estudo pode contribuir para a compreensão do processo de leitura compartilhado em sala de aula; bem como, vislumbrar o papel da mediação docente no ensino na leitura.

É também compromisso do pesquisador conversar com os envolvidos – participantes e responsáveis – na tentativa de minimizar o desconforto em situação de observação da aula.

Ao término do estudo, com o objetivo de oferecer aos participantes feedback acerca dos resultados e das implicações educacionais de acordo com a coleta de dados e análise, será realizada uma palestra, na própria instituição de ensino onde se realizará a pesquisa. O dia e horário serão acordados antecipadamente com os participantes da pesquisa, respeitando-se a programação curricular da instituição escolar.

Custo/Reembolso para os participantes

Os participantes desta pesquisa não arcarão com nenhum gasto decorrente da sua participação, mas também não receberão qualquer espécie de reembolso ou gratificação devido à sua participação.

CONSENTIMENTO

Eu, _____, responsável por _____, declaro que li as informações contidas nesse documento e fui devidamente informado(a) pela pesquisadora Eline de Melo Santos dos procedimentos que serão utilizados, confidencialidade da pesquisa, riscos e benefícios, custo/reembolso dos participantes, autorizando-o(a) a participar da pesquisa. Foi-me garantido que posso retirar o consentimento a qualquer momento, sem que isso leve a qualquer penalidade. Declaro ainda que recebi uma cópia deste Termo de Consentimento.

Recife, ____ de _____ de 2012.

Assinatura do responsável pelo aluno

1ª Testemunha

2ª Testemunha

Eline de Melo Santos

Pesquisa: “Práticas de leitura no 1º ano do 1º ciclo: a compreensão compartilhada e o processo inferencial em sala de aula”.

Pesquisadora: Eline de Melo Santos.

Telefone: (81) 9994-5110 **E-mail:** elinedemelo@gmail.com

Instituição: Universidade Federal de Pernambuco – Programa de Pós-Graduação em Psicologia Cognitiva.

Endereço: Av. da Arquitetura, s/n - Cidade Universitária - CEP: 50.740- 550

Comitê de Ética em Pesquisa: Avenida da Engenharia s/n – 1º Andar, Cidade Universitária, Recife-PE, CEP: 50740-600

Telefone: 2126.8588

ANEXO D – Capa do livro “O sonho de Beto”.



Figura 2.

ANEXO E – Ficha de atividade gráfica: Leitura de poema com perguntas de interpretação.

- Leia o texto com a sua professora.

Mário mergulha em mar, montanha, mundo.
Mário, menino marinho,
mostra a Maria o mundo com
mares e montanhas.



Bartolomeu Campos de Queirós.

De letra em letra

São Paulo: Moderna, 2003

Quadro 6.

ANEXO F – Capa do livro “O que cabe no meu mundo: dez histórias sobre valores”.



Figura 3.