



UNIVERSIDADE FEDERAL DE PERNAMBUCO
CENTRO DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
CURSO DE DOUTORADO

DILIAN DA ROCHA CORDEIRO

**O ENSINO DA COMPREENSÃO DE TEXTOS NA EDUCAÇÃO INFANTIL: OS
SABERES E AS PRÁTICAS DAS PROFESSORAS**

RECIFE

2015

DILIAN DA ROCHA CORDEIRO

**O ENSINO DA COMPREENSÃO DE TEXTOS NA EDUCAÇÃO INFANTIL: OS
SABERES E AS PRÁTICAS DAS PROFESSORAS**

Tese apresentada ao programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Pernambuco, como requisito parcial para a obtenção do grau de Doutor em Educação.

Orientadora: Prof^a Dr^a Ana Carolina Perrusi Brandão

Recife

2015

Catálogo na fonte
Bibliotecária Andréia Alcântara, CRB-4/1460

C794e	Cordeiro, Dilian da Rocha. O ensino da compreensão de textos na educação infantil: os saberes e as práticas das professoras / Dilian da Rocha Cordeiro. – 2015. 216 f. : il. ; 30 cm. Orientador: Ana Carolina Perrusi Alves Brandão. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Federal de Pernambuco, CE. Programa de Pós-graduação em Educação, 2015. Inclui Referências, Apêndices e Anexos. 1. Compreensão na leitura. 2. Leitura - Estudo e ensino. 3. Educação de crianças. 4. Prática de ensino. 5. UFPE - Pós-graduação. I. Brandão, Ana Carolina Perrusi Alves. II. Título. 370.152 CDD (23. ed.) UFPE (CE2016-50)
-------	---

DILIAN DA ROCHA CORDEIRO

**O ENSINO DA COMPREENSÃO DE TEXTOS NA EDUCAÇÃO INFANTIL: OS
SABERES E AS PRÁTICAS DAS PROFESSORAS**

Tese apresentada ao programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Pernambuco, como requisito parcial para a obtenção do grau de Doutor em Educação.

Aprovada em fevereiro de 2016.

COMISSÃO EXAMINADORA

Prof^a Dr^a Ana Caroline Perrusi Brandão/UFPE

Prof. Dr. Artur Gomes de Moraes/UFPE

Prof^a. Dr^a. Sandra Patrícia Ataíde Ferreira/UFPE

Prof. Dr. José Batista Neto/UFPE

Prof^a Dr^a Débora Amorim/UPE

Dedico este trabalho a meus pais que sempre foram exemplos para mim e que também, de um jeito muito especial e sem saber, me iniciaram no mundo da leitura;

Às minhas filhas Sara e Sophia razão pela qual esse trabalho faz sentido.

AGRADECIMENTOS

A Deus Todo poderoso,

Pai carinhoso que tem provado minha fé e que cuida de nós, fazendo-nos vencer as adversidades da vida.

A meus pais,

Que tanto se esforçaram para fazer o melhor por mim e meus irmãos e sempre nos apoiaram.

À Carol, minha orientadora,

Que mesmo me conhecendo pouco apostou nesse projeto e sempre acreditou em mim. MUITO, MUITO, MUITO obrigada!!!

A Artur Gomes de Moraes,

Grande mestre a quem dedico um especial carinho, admiração e respeito e que tanto me ensinou, com muita, muita e muita paciência, ao longo dos últimos anos. Agradeço o cuidado com que olhou para esse trabalho e pelas valiosas contribuições.

Ao Professor José Batista Neto,

Pela disponibilidade e pela atenção que teve conosco desde os estudos feitos e a leitura do projeto. Descobri que temos poucos intelectuais, mas o senhor, com certeza, é um deles. Muito obrigada!

À professora Sandra Ataíde

Pelas ricas contribuições dadas no exame de qualificação;

À Débora Amorim,

Que aceitou o convite para participar de mais esse momento especial em minha vida. Obrigada pela leitura, pela paciência e delicadeza com que sempre me ouviu;

À professora Ester Calland,

Pelas primeiras leituras e primeiras orientações tão valiosas nesse projeto;

Aos professores do programa,

Eliete Santiago, Telma Ferraz, Eliane Albuquerque, Andréa Brito, Livia Suassuna, Laêda Bezerra que nos proporcionaram uma formação sólida nos momentos das disciplinas.

A meus irmãos Débora, Nilson e Daniely,

Que sempre estiveram comigo nos momentos de chatice, raiva e agora na alegria. Parceiros, amigos, confidentes ... Não tenho palavras para expressar o que vocês representam na minha vida. Amo vocês!!!! Deixo aqui uma frase de Anaxágoras: Um homem é inteligente por que tem irmãos.

Às amigas muito especiais,

Que desde os tempos da graduação estivemos juntas nas dúvidas, incertezas, alegrias e vitórias: Fabiana, Débora, Shirleide, Andréa Agnes, Solange, Adlene.

A uma amiga especial Jaqueline Carvalho,

Nossa amizade começou despretensiosa, mas a convivência, as trocas de experiências, as aprendizagens, as ajudas e escutas nos momentos difíceis, hoje me fazem admirar a pessoa linda e generosa que você é. Meu muito obrigado pela oportunidade de ter você como amiga.

Às amigas de turma,

Ywanoska (minha co-orientadora!!) Sulamita, Leila, que estiveram juntas nas dificuldades, que rimos, muitas vezes para não chorar, que muitas vezes procurávamos umas às outras para trocar figurinhas, dúvidas...

Às professoras do CMEI Paulo Rosas,

Que, cada uma, a seu modo, me ensinaram a ser professora de Educação Infantil. Verônica – Me ensinou a olhar o olhar da criança; Marcela – Me mostrou que é necessário e possível se colocar no lugar do outro; Fernanda – Me ensinou que ensinar pode ser uma brincadeira e que uma brincadeira pode ensinar; Sandra – Me ensinou a olhar o diferente; Edite – Me ensinou muito sobre os bebês, e Nara – Me ensinou que é preciso ser leve como uma criança, para levar a vida. Fazemos uma verdadeira “tropa de elite”!!

À Fátima “irmãzinha”,

Minha segunda mãe. Deus me presenteou com sua vida. Obrigada por toda dedicação com minha família!!

A meus sogros, D. Raimunda e Sr. Valdo (in memória),

Que torceram e me ajudaram de forma muito especial na realização desse projeto;

Às professoras sujeitos de nossa pesquisa,

Que abriram suas salas de aula nos deixando entrar em seus espaços e conhecer o quanto o ofício de professor é algo que nos traz dúvidas, incertezas, mas nos faz crescer mesmo que não tenhamos consciência disso.

Aos funcionários do programa,

Shirley, Morgana, Karla, Priscila, pelo apoio nos momentos de conclusão deste trabalho.

A Marcos,

Que no momento mais difícil de minha vida, teve que aprender a ser pai e, muitas vezes, teve que aturar minha impaciência, medos, raivas, estresses, mas que do seu jeito sempre torceu por mim!

À CAPES,

Pelo apoio financeiro sem o qual não seria possível a realização desse trabalho.

Enfim, a todos aqueles que cruzaram o meu caminho nessa trajetória, pois de uma forma ou de outra, fizeram parte de um pedaço de minha vida que jamais esquecerei.

A ciência, a ciência, a ciência...

A ciência, a ciência, a ciência...

Ah, como tudo é nulo e vão!

A pobreza da inteligência

Ante a riqueza da emoção!

Aquela mulher que trabalha

Como uma santa em sacrifício,

Com quanto esforço dado ralha!

Contra o pensar, que é o meu vício!

A ciência! Como é pobre e nada!

Rico é o que alma dá e tem.

[...]

Fernando Pessoa

Os dez direitos do leitor

por **Daniel Pennac**

ilustrações de **Quentin Blake**



1. O direito de não ler



2. O direito de saltar páginas



3. O direito de não acabar um livro



4. O direito de reler



5. O direito de ler não importa o quê



6. O direito de confundir um livro com a vida real



7. O direito de ler em qualquer lugar



8. O direito de ler trechos soltos



9. O direito de ler em voz alta



10. O direito de não falar do que se leu

Fonte: <http://mundodefantas.blogspot.com.br/2012/07/os-dez-direitos-do-leitor-por-daniel.html>. Acesso em: 08 maio 2014.

Para que nossas crianças gozem plenamente desses direitos!!!

RESUMO

Não raramente encontramos professores e pais preocupados diante da constatação de que seus alunos e filhos têm dificuldade de compreender o que leem. Por outro lado, diversas pesquisas (CAMPOS, BHERING, ESPOSITO, GIMENES, ABUCHAIM, VALLE; UNBEHAUM, 2011; TAGGART; SYLVA; MELHUSH; SAMMONS; SIRAJ-BLATCHFORD, 2011) têm evidenciado que a Educação Infantil de boa qualidade pode contribuir de forma significativa para a formação de leitores. Desta forma, a presente pesquisa buscou investigar a compreensão de leitura no âmbito da Educação Infantil. Mais especificamente, procuramos identificar quais concepções de leitura e de compreensão de textos norteavam o trabalho docente e que saberes as professoras revelavam acerca do ensino da compreensão de textos nesta etapa. Procuramos ainda identificar e analisar as atividades que, já na Educação Infantil, poderiam contribuir para o desenvolvimento da compreensão dos textos lidos para elas. Os sujeitos da pesquisa foram quatro professoras de duas redes municipais (Recife e Camaragibe) que atuavam na Pré-escola, ou seja, nos dois últimos anos da Educação Infantil. Para atingir os objetivos propostos utilizamos como instrumentos de investigação a entrevista semiestruturada e a observação da prática docente. Adotamos a análise de conteúdo temática categorial (BARDIN, 1977) para a interpretação dos dados. Os conhecimentos do campo da psicologia, que explicitam os processos mentais envolvidos na compreensão de textos (KINTSCH, 1998; OAKHILL; CAIN, 2004, 2011) e os estudos dos saberes docentes que analisam como os professores constroem e mobilizam os seus saberes em torno do ensino (SHULMAN, 1986; GAUTHIER et al., 2006; TARDIF, 2000, 2012) subsidiaram teoricamente a análise dos dados gerados. Evidenciamos que as professoras apresentavam uma concepção de leitura que não se restringia apenas ao domínio de um código linguístico. Assim, as docentes valorizavam, além das habilidades básicas de leitura (reconhecimento de letras, consciência fonológica e relação som-grafia), aspectos ligados ao desenvolvimento do gosto e do prazer de ler, fazendo referência às formações continuadas de que participavam. No que se refere à compreensão de textos, esta era, para as professoras, resultado de um percurso natural, fruto do contato das crianças com livros e dos momentos de leitura em sala, sendo tais vivências tomadas como “o ensino da compreensão”. Constatamos que o conhecimento docente acerca da compreensão de textos era, portanto, impreciso e superficial. As professoras, na verdade, não pareciam identificar a compreensão de leitura como um objeto a ser ensinado e, conseqüentemente, não conseguiam de maneira consciente, estabelecer metas para uma ação pedagógica nesta direção. Por outro lado, elas identificavam um impacto positivo para a compreensão de leitura a partir de algumas atividades que realizavam. De fato, no que diz respeito à observação das práticas docentes, evidenciamos algumas atividades em que as docentes realmente procuravam levar seus alunos a compreender os textos lidos para as crianças. Entre estas, a atividade mais frequente era a formulação de perguntas sobre os textos lidos, em que as conversas conduzidas com as crianças mostraram-se uma excelente estratégia para o ensino da compreensão, quando a mediação estabelecida tinha um caráter dialógico. Verificamos, por outro lado, poucas propostas de reconto oral e de rescrição de histórias ouvidas. Os dados apontam ainda que tanto as formações (inicial e continuada), quanto os documentos curriculares têm contribuído muito pouco para a ampliação do conhecimento das professoras sobre a compreensão de textos escritos. O levantamento bibliográfico realizado durante a pesquisa mostra, contudo, que a literatura na área de compreensão de leitura tem avançado bastante. Ao que parece, tal avanço não tem se materializado nem nos textos do saber, nem nas formações (iniciais e continuadas). Por fim, os dados indicam a necessidade de que a compreensão de textos passe a ser considerada um objeto de ensino já a partir da Educação Infantil, permitindo que as

professoras realizem, de forma consciente, um trabalho pedagógico mais amplo e produtivo voltado para a formação dos pequenos leitores.

Palavras-Chave: Compreensão de texto. Educação Infantil. Leitura. Saberes docentes. Prática docente.

ABSTRACT

It is not uncommon to find teachers and parents worried about the reading comprehension difficult presented by their students and children. On the other hand, several researches (CAMPOS, BHERING, ESPOSITO, GIMENES, ABUCHAIM, VALLE; UNBEHAUM, 2011; ZAINNE; FILHO, 2006; TAGGART; SYLVA; MELHUISH; SAMMONS; SIRAJ-BLATCHFORD, 2011) point that early childhood education of good quality can contribute in a significant way to readers formation. So, the purpose of this important research was to investigate the reading comprehension in early childhood education. More specifically, we observed the reading and text comprehension conception that guided the teacher's word in classroom. We also observed what knowledge the teachers revealed about the comprehension teaching in this context. We identified and after we analyzed different activities that could contribute to the development of the text comprehension in early childhood education. The participants of this academic research were four teachers from municipal schools (public schools) in Recife e Camaragibe cities. All these teachers worked on the last two years of the early childhood education. We used as investigation instrument the semi-structured interview and we also observed the teachers practice to get the proposed aims of this research. We adopted the content theme categorical analysis (BARDIN, 1977) to interpret the information. The psychology knowledge area that clarify the metals process involved in text comprehension (KINTSCH, 1998; OAKHILL; CAIN, 2004, 2011) and the research of the teacher's knowledge that analyzed how teachers build and mobilize their knowledge about the teaching (SHULMAN, 1986; GAUTHIER et al., 2006; TARDIF, 2000, 2012) helped with the theoretical base the data that emerged in our research. We observed that teacher presented a reading conception the was not limited to the linguistic code domain. Therefore, the teachers valorized beyond the basic reading skills (words recognition, phonological consciousness, sound-writing relation) aspects linked to the reading pleasure development, making reference to the teacher's formation that they participated. About the text comprehension, this area, to the teachers, was natural route result, it was a result of the students with the books and also connected with the reading activities in the classroom, all these experience were understood as a "comprehension teaching". We observed that the teacher's knowledge about the text comprehension was, therefore, imprecise and superficial. In deed, teachers did not identify the reading comprehension as a object that should be taught and, consequently did not get in a conscious way to establish goals to the pedagogical action in this direction. On the other hand, they identified the activities positive impact to the reading comprehension that they made. Surely, about the teacher's practice observation; we observed some activities wherein the teachers really try to lead their students to understand the texts that were read to them. Between these activities, the one more frequent was the questions formulation about the texts they had read. These moments, the conversations with the children were a important teaching comprehension strategy, but when the established mediation had a dialogic goal. We verified, on the other hand, few proposals about oral retelling and heard histories rewrite activities. The data also demonstrate that the teacher's formation (initial and continued) and the curriculum documents do not have contributed a lot to amplify the teacher's knowledge about the written texts comprehension. The research bibliographic made during this work show us, however, that the specific literature in comprehension area advanced a lot these last years. Apparently, this advance does not have materialized in texts and also in the teacher's formation (initial and continued). Lastly, the data show us the necessity that the text comprehension should be considered a teaching object as from the early childhood education, allowing that teachers can work in a conscious way, their pedagogical activities more ample and productive focused to the little readers formation.

Key-words: Text comprehension. Early Childhood Education. Reading. Teacher's knowledge. Teacher's Practice.

SUMÁRIO

1	INTRODUÇÃO	18
2	MARCO TEÓRICO.....	25
2.1	A compreensão de leitura: um pouco de história	25
2.1.1	Modelos de processamento da leitura e a compreensão.....	26
2.2	O ensino da compreensão	30
2.2.1	O que é compreender textos?	31
2.2.2	Modelos de ensino da compreensão	35
2.2.3	Alguns aspectos relativos à compreensão de textos escritos como objeto de ensino.	41
2.2.4	A leitura de histórias na Educação Infantil e o ensino da compreensão	48
2.3	Os documentos normativos: o que dizem sobre a leitura e o ensino da compreensão na Educação Infantil.....	54
2.3.1	O Referencial Curricular Nacional de Educação Infantil (RCNEI) e as Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação Infantil (DCNEI)	55
2.3.2	As Propostas Curriculares dos municípios de Recife e de Camaragibe.....	60
2.3.2.1	<i>O documento de Recife.....</i>	<i>60</i>
2.3.2.2	<i>O documento de Camaragibe.....</i>	<i>69</i>
2.4	Saberes Docentes: de sua origem, definição e aplicação	78
2.4.1	Da Origem do Conceito.....	79
2.4.2	Da Natureza dos Saberes Docentes	85
2.4.3	Da tipologia e da diversidade dos saberes.....	85
3	METODOLOGIA	96
3.1	Da Filiação da Pesquisa	96
3.2	Da Seleção do Corpus.....	97
3.3	Os Sujeitos.....	100
3.4	Da Coleta dos Dados.....	101
3.5	Da Caracterização do Campo	101
3.6	Dos Instrumentos e da Análise dos Dados de Pesquisa.....	105
3.7	Das Categorias de Análise	107
4	ANÁLISE DOS DADOS: OS SABERES DOCENTES PARA O ENSINO DA COMPREENSÃO DE TEXTOS.....	109
4.1	Leitura e compreensão de textos: o que dizem as professoras.....	110
4.1.1	Os Objetivos para o Ensino da Leitura e da Compreensão segundo as Docentes....	110
4.1.2	Possibilidades e limites do ensino da compreensão para crianças pequenas	119

4.1.3	As Propostas curriculares, a Formação Profissional para o Ensino da Compreensão na Percepção das Professoras	127
4.2	A leitura e a compreensão de textos: o que fazem as professoras.....	135
4.2.1	A leitura e compreensão de textos nas atividades da rotina pedagógica nas salas de Educação Infantil observadas	135
4.2.1.1	<i>A Rotina do Grupo da Professora Selma</i>	<i>137</i>
4.2.1.2	<i>A rotina do grupo da professora Maria</i>	<i>144</i>
4.2.1.3	<i>A rotina do grupo da professora Lúcia</i>	<i>148</i>
4.2.1.4	<i>A rotina do grupo da professora Cláudia</i>	<i>152</i>
4.2.2	Os textos lidos para as crianças	156
4.2.3	As atividades de leitura e o ensino da compreensão	167
5	CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	190
	REFERÊNCIAS	193
	APÊNDICE	203
	Apêndice A.....	204
	Apêndice B	205
	Apêndice C	207
	ANEXO.....	208
	Anexo A	209
	Anexo B	215

[...] ninguém resiste à tentação de saber o que se esconde dentro de algo fechado – seja a sabedoria do bem e do mal no fruto proibido, seja na caixa de Pandora, seja o quarto do Barba Azul. Mas, para isso, é preciso saber que existe algo lá dentro. Se ninguém jamais comenta sobre as maravilhas encerradas, a possível abertura deixa de ser uma porta ou uma tampa e o possível tesouro fica sendo apenas um bloco compacto ou uma barreira intransponível

(MACHADO, 2001, p. 149).

1 INTRODUÇÃO



73

Sem sombra de dúvida, uma das aprendizagens que se espera que a escola promova com êxito é a leitura. Desta forma, muito se tem debatido sobre o tema, com diferentes enfoques, sobretudo no Ensino Fundamental. Com a introdução da Educação Infantil no âmbito da Educação Básica, tal discussão passou a assumir uma maior importância também para o segmento da educação de crianças de zero a cinco anos. A presente pesquisa envolve, portanto, duas áreas de interesse que, nos últimos anos, vêm sendo alvo de pesquisas e acirradas discussões: a Educação Infantil e a formação do leitor. Mais especificamente, pretendemos explorar um dos elementos envolvidos no longo processo que envolve essa formação: a compreensão da leitura. Buscamos, especificamente, analisar as concepções e práticas de professoras relativas ao *ensino da compreensão de textos escritos* com crianças na última etapa da Educação Infantil.

Partimos do princípio de que embora entender aquilo que lemos pareça algo básico e naturalmente esperado, a compreensão demanda habilidades muito complexas que, tal como recomendam Chartier et al. (1996) e Brandão (2006), já podem ser ensinadas a crianças pequenas quando escutam textos lidos para elas.

Segundo levantamento realizado por Kramer (2010), há, porém, um grande descompasso entre políticas públicas, práticas docentes e a produção acadêmica no que diz respeito à Educação Infantil e à formação do leitor, ou seja, muitas políticas têm sido implementadas visando à formação do leitor como, por exemplo, o Programa Nacional Biblioteca da Escola – PNBE, que tem distribuído livros de literatura para Creches e Pré-escolas (BRASIL, 2008, 2010). Apesar disso, ainda observamos altos índices de analfabetismo e poucas produções acadêmicas abordando temas relativos ao ensino da leitura na Educação Infantil. Assim, segundo Kramer (2010), as pesquisas sobre formação do leitor, leitura, escrita, letramento e literatura, comumente, se voltam para o Ensino Fundamental e, raramente, para a Educação Infantil. Analisando a produção acadêmica, de 2002 a 2009, publicada em cinco periódicos da área educacional e dois grupos de trabalho da Associação

Nacional de Pós-graduação e Pesquisa em Educação (ANPED): Educação de criança de 0 a 6 anos (GT 07) e Alfabetização leitura e escrita (GT10), a autora encontrou apenas seis artigos nos periódicos, e somente quatro trabalhos nos grupos da ANPED que tratavam dos tópicos citados acima. Desta forma, o presente estudo pretende contribuir para uma discussão que nos parece ainda pouco explorada.

Como dissemos anteriormente, iremos analisar as práticas docentes voltadas para o ensino da compreensão de leitura no contexto da Educação Infantil, buscando identificar elementos que possam contribuir, positivamente, para a formação do leitor, antes mesmo de sua entrada no Ensino Fundamental, etapa em que se espera que a leitura passe a ocorrer com autonomia.

Autores diversos vêm, insistentemente, argumentando que não basta apenas a ampliação do atendimento à criança pequena. O diferencial está na qualidade ofertada nesta etapa. De fato, várias pesquisas conduzidas na Grã-Bretanha, Estados Unidos e na América Latina evidenciam um impacto positivo no desenvolvimento das crianças que frequentam instituições de Educação Infantil de boa qualidade, em áreas como vocabulário, raciocínio, linguagem oral e matemática e que tal impacto repercute ao longo de vários anos de escolarização¹.

A esse respeito, vale destacar o recente estudo de Campos, Bhering, Esposito, Gimenes, Abuchaim, Valle e Unbehaum (2011), realizado no Brasil, que teve como objetivo avaliar a qualidade das instituições de Educação Infantil e o impacto da frequência à pré-escola para o desempenho escolar no Ensino Fundamental. Este trabalho foi realizado em duas etapas. A primeira consistia num levantamento sobre a qualidade das instituições de Educação infantil, em seis capitais brasileiras: Belém, Campo Grande, Florianópolis, Fortaleza, Rio de Janeiro e Teresina (“estudo de qualidade”). A segunda, observou o impacto da frequência à Educação infantil na etapa seguinte de escolarização (“estudo de impacto”). No estudo de qualidade procurou-se avaliar os ambientes e projetos pedagógicos das instituições de Educação Infantil. As instituições eram avaliadas como “inadequadas, básicas, adequadas, boas ou excelentes” com base em certos critérios relativos aos aspectos físicos como: espaço e mobiliário; aspectos pedagógicos como: rotinas de cuidado pessoal e as atividades desenvolvidas, sobretudo em linguagem e raciocínio, como também a qualidade das interações estabelecidas com as crianças e os seus responsáveis. O resultado desse

¹ Para um levantamento dessas pesquisas ver, por exemplo, Campos (1997) e Taggart, Sylva, Melhuish, Sammons e Siraj-Blatchford (2011).

levantamento mostrou que a maioria (42%) das turmas de Pré-escolas estava no nível considerado “básico”; 30,4% das instituições estavam situadas no nível “inadequado” e apenas 3,6% foram consideradas “boas”. Quanto ao estudo de impacto, as instituições que obtiveram uma melhor avaliação geral, em termos de qualidade, estavam nas cidades de Campo Grande, Florianópolis e Teresina. Ainda no estudo de impacto, os pesquisadores puderam observar que as crianças egressas de pré-escolas melhor avaliadas no estudo de qualidade obtiveram notas superiores na Provinha Brasil de 2009. Vale ressaltar, aqui, que o objetivo da Provinha Brasil é, justamente, avaliar as habilidades de leitura, tanto no que diz respeito ao nível de apropriação do sistema de escrita alfabética, quanto ao desempenho nível de compreensão de leitura.

Os dados da pesquisa de Campos et al. (2011) apontam para o papel relevante que a Educação Infantil pode assumir na formação do leitor. Assim, sob nosso ponto de vista, conhecer melhor a prática pedagógica e os elementos que a constituem neste segmento educacional torna-se algo fundamental.

No que diz respeito à compreensão de leitura, as pesquisas também indicam a necessidade de analisar a qualidade da mediação entre os alunos e os textos, conduzida pelo professor. O impacto dessa mediação pode ser verificado, por exemplo, em estudos como o de Taylor, Pearson, Peterson e Rodriguez (2003). Os autores mostraram que, isolando outras variáveis, alunos de um mesmo ano escolar (5º ano, no caso) apresentavam diferentes níveis de desempenho em compreensão, dependendo do professor que tinham e das práticas que este conduzia em sala. Segundo os autores, um professor que realizava um ensino mais consciente das estratégias de compreensão, seja através das perguntas que formulava ou das atividades que realizava, promovia um crescimento maior em compreensão de leitura entre seus alunos do que aqueles professores que não tinham consciência sobre o ensino de tais habilidades de leitura.

Outro estudo que destaca o papel do professor no desenvolvimento da compreensão de leitura é o de Snow, Barnes, Chandler, Goodman e Hemphil (1991). Segundo os autores, os professores podem ajudar os alunos a superar as desvantagens na compreensão da leitura de alunos cujo ambiente familiar é pobre no que diz respeito à promoção da compreensão de textos escritos. No estudo, dois grupos de alunos foram observados por dois anos consecutivos: um grupo frequentava aulas com professores “fortes” no desenvolvimento das habilidades de compreensão de leitura e outro grupo frequentava aulas de professores “fracos”

no desenvolvimento de tais habilidades.² Aqueles alunos que tiveram professores “fortes” no ensino de compreensão por um período de dois anos tiveram progresso adequado ao ano escolar que cursavam. Por outro lado, apenas 25% dos alunos conseguiram progresso adequado quando tiveram, apenas por um ano, professores “fortes” no ensino da compreensão. Aqueles alunos que tiveram, por dois anos consecutivos, professores “fracos” não foram, por sua vez, capazes de superar as desvantagens do ambiente familiar, não tendo o progresso adequado no desenvolvimento da compreensão de leitura.

As pesquisas apresentadas nos fazem perceber o importante papel que os professores assumem no ensino da compreensão. Nesse sentido, cabe perguntar: o que torna um professor mais ou menos eficiente no ensino de compreensão?

Sob nosso ponto de vista, uma das formas de responder a essa pergunta é investir em pesquisas voltadas para o ensino da compreensão no ambiente natural de sala de aula. No Brasil temos poucos trabalhos com esse foco. Podemos citar o estudo de Moraes (2012) que procurou entre outros objetivos analisar as práticas de ensino de leitura em doze salas de aula do 2º ano do ensino fundamental de três municípios de Pernambuco no ano de 2011. O autor observou que pouco se ensinava a compreender textos e, quando isso ocorria, restringia-se ao ensino de algumas poucas estratégias de leitura. Vale salientar que as atividades de compreensão de texto eram raras na modalidade oral e ainda mais escassas na escrita. O autor destaca que em cinco das 12 turmas observadas, não foi registrada uma única atividade que explorasse estratégias de leitura básicas como, por exemplo, a de localizar informação explícita em um texto. Em nossa interpretação, isso, possivelmente, reflete a falta de conhecimento do professor sobre os elementos envolvidos tanto na aprendizagem como no ensino da compreensão de textos.

Mas, que saberes são indispensáveis ao ensino da compreensão? Alguns estudos (SIM-SIM, 2007; DUKE; PEARSON, 2002) têm procurado indicar o que professores devem saber. Porém, não podemos pensar que o problema estaria resolvido apenas prescrevendo aos professores uma lista de conhecimentos, sobretudo quando os estudos sobre saberes docentes têm mostrado que a prática do professor não resulta da simples transferência de conhecimentos teóricos aplicados à prática. Buscando fugir de uma postura prescritiva

² Na pesquisa de Snow et al. (1991) não nos pareceram claros os critérios que definiram professores como “fortes” e “fracos” quanto ao ensino de compreensão. Contudo, ao descrever a prática de uma professora que teve os melhores resultados com seus alunos, os autores destacam certas características em seu trabalho, a saber: proposta de atividades de leitura com elevada participação dos alunos e que incluíam momentos para, simplesmente, desfrutar os livros; propostas de atividades de leitura que iam além do livro didático; momentos de acompanhamento individualizado de atividades; preocupação em ampliar o conhecimento de mundo das crianças e fornecimento de instruções claras em que os objetivos de cada atividade eram apresentados.

pautada numa concepção de formação alinhada com o paradigma da racionalidade técnica, que desconsidera os saberes dos professores, acreditamos ser relevante conhecermos o que os professores sabem acerca do ensino da compreensão, considerando não apenas seus conhecimentos teóricos, mas também outros elementos que contribuem para a composição dos seus saberes. Desta forma, na presente pesquisa nos apoiamos nos estudos sobre saberes docentes. Estes argumentam que o saber do professor se constitui de conhecimentos distintos oriundos de diversas fontes. Considerando que os estudos sobre saberes docentes apresentam diferenças significativas no que diz respeito às abordagens, buscaremos, sobretudo, nos estudos de Tardif (2012), Shulman (1986) e Gauthier et al. (2006) apoio para entender como os saberes dos professores são construídos, em que se baseiam e como se explicitam na prática pedagógica.

Considerando a importância do professor para o ensino da compreensão de leitura tal como evidenciado até aqui, nos questionamos, especificamente, sobre as bases desse ensino na etapa da Educação Infantil. Assim, considerando os saberes que os professores constroem, elaboram, fabricam e ressignificam na sua prática nos perguntamos: que estratégias didáticas são adotadas no ensino da compreensão com crianças pequenas?; que tipos de atividades poderiam ser desenvolvidas em salas de Educação Infantil, com base numa concepção de leitura como construção de sentido?

Buscaremos, aqui, lançar algumas reflexões acerca desses temas e contribuir para o debate educacional acerca dos objetivos para o ensino da linguagem escrita para este segmento educacional. Como colocado por Brandão e Rosa (2010a), se, por um lado, temos aqueles que advogam em prol de uma abordagem mais lúdica na educação de crianças menores de 5 anos, sem propor um ensino sistemático, seja de que conteúdo for, há quem defenda que a Educação Infantil deve ter como meta a “preparação para o Ensino Fundamental”³, sendo a alfabetização uma questão central nesta direção.

A professora de Educação Infantil está situada entre esses embates teóricos, e por vezes, não tem grande chance de refletir, de modo mais aprofundado, sobre os objetivos de ensino da língua nesta etapa. Como professora de crianças pequenas, entendo que qualquer postura radical implica em “perdas e perdas”. Pois, se optamos por um ensino mais espontaneísta perdemos um tempo precioso em que poderíamos ajudar as crianças a

³ Reconhecemos que a Educação Infantil, em certa medida, prepara a criança para as etapas posteriores da escola, ao aprender, por exemplo, modos de convívio coletivo ou ao construir uma rotina no espaço escolar etc. Contudo, evidentemente, consideramos que a Educação Infantil tem objetivos próprios e altamente relevantes para o desenvolvimento das crianças nesta etapa de vida.

desenvolver seus conhecimentos sobre a linguagem escrita e entre eles a compreensão de textos escritos. Por outro lado, se optamos por um ensino com ênfase na preparação para o Ensino Fundamental, incluindo a meta de alfabetização a qualquer custo, podemos cair em atividades extremamente mecânicas e desprovidas de qualquer sentido para as crianças.

Fugindo dessas duas possibilidades, vislumbramos um terceiro caminho a seguir, como sugerem Brandão e Leal (2010). Segundo as autoras, a leitura e a escrita podem ser vivenciadas na Educação Infantil em situações significativas para as crianças. Desta forma, também acreditamos que podemos, sim, realizar um trabalho que contemple a formação do leitor, de maneira lúdica, respeitando as especificidades das crianças pequenas. Nesse contexto, entender o que a professora conhece acerca do ensino da compreensão de textos escritos e como realiza esse ensino nos parece relevante. Apostamos na possibilidade de um trabalho pedagógico em que a professora tenha clareza sobre as várias dimensões envolvidas no ato de ler e, assim, possa fazer escolhas didáticas coerentes. Para isso, precisamos não só explicitar para os docentes o que deveria/poderia que ser feito com as crianças, mas entender as suas práticas e identificar os seus saberes, algo que buscamos realizar nesta pesquisa no que se refere ao ensino da compreensão. Nessa direção, apresentamos os seguintes objetivos de pesquisa:

- ***Objetivo Geral***

Identificar e analisar as concepções e práticas de professoras relativas ao ensino da compreensão de textos escritos com crianças na última etapa da Educação Infantil.

- ***Objetivos Específicos***

1. Identificar que concepções de leitura e de ensino da compreensão de textos estão presentes no discurso e na prática pedagógica de professoras de Educação Infantil;
2. Analisar os procedimentos didáticos adotados pelas professoras que podem contribuir para o desenvolvimento da compreensão de textos;
3. Apreender que saberes os professores mobilizam para o ensino da compreensão de textos.

Com base nestes objetivos, discutimos na primeira seção o conceito de compreensão e as habilidades envolvidas nessa operação, a partir de autores como Camps e Colomer (2002), Kato (2007), Oakhill e Cain (2004, 2011) e Solé (1998) entre outros. Também discutimos acerca de alguns modelos de ensino da compreensão, não com o intuito de filiar-mo-nos a

algum deles, mas de exemplificar como, em algumas realidades educacionais⁴, essa questão é encarada. Em seguida, buscamos conhecer qual o conceito de leitura adotado e as recomendações didáticas para o seu ensino, expostas em documentos oficiais como o Referencial Curricular Nacional de Educação Infantil (BRASIL, 1998) e outros documentos produzidos pelas secretarias de educação municipais, tais como as propostas curriculares dos municípios cujas professoras foram sujeitos da pesquisa. Entendemos que essa análise se faz necessária na medida em que tais documentos servem de base para o trabalho pedagógico e que os professores, a partir de tais documentos, podem realizar escolhas metodológicas para a concretização do seu trabalho. Ainda nesta seção, buscamos dialogar com os estudos sobre saberes docentes. É importante esclarecermos que tais estudos assumem uma perspectiva de diversidade no que diz respeito aos saberes do professor, filiando-se ao paradigma da racionalidade prática. Assim, procuramos discutir como os professores têm mobilizado saberes ligados ao ensino da compreensão de textos escritos e como têm construído suas práticas na Educação Infantil. Na segunda seção apresentamos o percurso metodológico da presente pesquisa indicando os aspectos teóricos que orientaram a escolha tanto dos sujeitos e do campo de pesquisa, quanto dos instrumentos utilizados e dos procedimentos de análise. Nas terceira e quarta seções apresentamos e discutimos os resultados da pesquisa à luz das teorias trazidas na seção inicial. Finalmente, na quinta e última seção sintetizamos os nossos achados, esperando trazer novos elementos para ampliar o debate sobre o ensino da compreensão na Educação Infantil.

⁴ Os modelos que aqui nos referimos foram elaborados dentro do contexto norte-americano, onde a pesquisa sobre o ensino da compreensão já tem certa tradição.

2 MARCO TEÓRICO



2.1 A compreensão de leitura: um pouco de história

As discussões em torno da leitura e da escrita não são recentes. Segundo Solé (2003), essas atividades humanas desde muito cedo foram alvo de interesse e questionamento em que se procurava entender como tais atividades se processavam. Ao longo da história o conceito de leitura passou por algumas mudanças e tais concepções estão diretamente relacionadas ao modo como aqueles que lidam com o ensino da leitura abordam o seu trabalho. Desta forma, torna-se relevante conhecer quais são as concepções de leitura que atualmente permeiam a prática docente de professores de Educação Infantil (doravante EI).

Ao fazer um resgate da trajetória do conceito de leitura, Solé (2003) indica que, inicialmente, esta esteve vinculada à prática religiosa e em boa medida ao exercício espiritual. Desta forma, a leitura nesse momento não estava relacionada à compreensão (SOLÉ, 2003). Segundo a autora, nesta época, ler era uma experiência oral, ou seja, não havia preocupação com compreensão e, sim, com uma oralização perfeita que deveria ser realizada em público. O objetivo da leitura estava em adquirir a habilidade de participar dos ritos religiosos, ou seja, recitar orações e salmos. Temos, assim, a leitura memorizada e repetitiva de uma quantidade restrita de texto, a chamada “leitura intensiva”.

É por volta da segunda metade do século XVIII que há uma mudança radical na forma de ler. A leitura que, anteriormente, destinava-se às atividades sacras, ritualizadas e, portanto, coletivas e feitas em voz alta (recitação), passa a ser uma leitura silenciosa e individual: “a leitura extensiva”, caracterizada também pela diversidade de materiais lidos. Assim, enquanto a leitura intensiva estava associada à leitura de poucos livros e, prioritariamente, os sacros, a

leitura extensiva vinculava-se à difusão de diversos materiais de leitura como diários, panfletos etc. Essa mudança é apontada por especialistas como uma mudança qualitativa, pois a leitura passa a ser uma atividade intelectual, individual e interna. Daí uma preocupação maior com os processos internos envolvidos no ato de ler.

Segundo Solé (2003), é somente por volta de 1950 que se começa a falar de maneira mais enfática em “compreensão” ou em “leitura compreensiva”. Desta forma, o entendimento que temos hoje sobre o conceito de leitura que envolve os aspectos de compreensão é algo bastante recente. Hoje, parece inquestionável que falar de leitura implica, necessariamente, discutir compreensão. Contudo, vimos que nem sempre foi assim, sendo importante reconhecer o movimento em torno do que se pensava sobre leitura, já que se observa uma repercussão direta dessas concepções na atividade de ensino da leitura e da compreensão.

Nesse contexto, podemos abordar a leitura a partir de pelo menos dois enfoques distintos. Um deles está ligado aos processos mentais que envolvem o ato de ler e o outro, a forma como a leitura é ensinada. No que diz respeito ao ensino da leitura logo nos vem à mente a discussão em torno dos métodos de alfabetização. Contudo, considerando o nosso objeto de pesquisa – compreensão de textos por crianças da EI – discutiremos aqui não os métodos de alfabetização, mas alguns modelos de ensino da compreensão que podem inspirar a reflexão pedagógica voltada a qualquer nível de escolaridade.

Também vale frisar que optamos por discutir aqui os modelos de processamento da leitura, pois estes nos trazem elementos para melhor entender o desenvolvimento da leitura e, conseqüentemente, da compreensão. Os modelos de ensino da compreensão, por sua vez, serão abordados dentro do tópico em que tratamos, especificamente, sobre o ensino da compreensão de textos escritos.

2.1.1 Modelos de processamento da leitura e a compreensão

Estudos das Ciências da cognição⁵ têm buscado entender os processos mentais envolvidos na aprendizagem da leitura. Tais tentativas baseiam-se na forma como o ser humano interpreta a realidade e processa a informação. Como foi dito anteriormente, é por volta da segunda metade do século XX que surgem diferentes modelos explicativos sobre a forma como se processa a leitura. Podemos dizer que, atualmente, dispomos de três modelos

⁵ Segundo Kato (1995), esses estudos são conduzidos por linguistas, psicolinguistas, psicólogos e teóricos na área da computação trabalhando com modelos da compreensão como Fillmore (1981) e Rumelhart (1980).

explicativos sobre os processos envolvidos no ato da leitura: o modelo *bottom-up*, o modelo *top-down* e o modelo *interativo*.

No modelo *bottom-up*, a leitura seguiria um modelo de processamento ascendente, ou seja, o leitor fixa-se nas unidades mínimas ou níveis inferiores do texto (letras, sílabas, palavras) para progressivamente chegar aos níveis superiores que seriam a frase e o texto. Assim, paulatinamente, o leitor decifra as unidades mínimas para construir o significado de cada unidade isoladamente, combinando-as até chegar ao significado global. O leitor que orienta sua leitura a partir desse processamento constrói significados com base naquilo que está explicitamente colocado no texto, sem realizar muitas previsões sobre o que está lendo. O leitor, nessa perspectiva, tem um papel passivo e a compreensão nesse modelo dependerá do domínio das habilidades grafofonológicas. Assim, quanto maior for a velocidade de decodificação do leitor, maior será sua compreensão. Ainda neste modelo, o estímulo visual é o que determina a leitura e o texto seria o elemento essencial no ato de ler (TEBEROSKY et al., 2003).

Uma segunda alternativa apontada na literatura entende que a leitura se dá por um processo descendente (*top-down*) em que o leitor parte da estrutura macro em direção à micro, ou seja, parte-se do global para as unidades menores. O leitor, neste caso, realizaria uma leitura dedutiva e, segundo Kato (2003), apreenderia mais facilmente as ideias gerais do texto, sendo mais fluente e veloz. No processamento descendente, diferentemente do modelo anterior, os estímulos visuais apenas acionam, segundo Rumelhart (1980), esquemas⁶. Neste sentido, a leitura é feita com base em previsões de sentido (adivinhações) analisando-se muito pouco os aspectos micro do texto. A compreensão de leitura a partir de tal modelo dependerá muito mais dos conhecimentos do leitor.

De uma maneira geral, podemos concluir que no primeiro modelo descrito acima o foco da compreensão está no texto, enquanto no segundo, o foco está mais concentrado no leitor. Assim, no primeiro caso, a leitura se resume a captar as informações que estão colocadas de maneira lógica e clara no texto. No segundo caso, o leitor, no momento em que lê um texto, faz mais uso dos seus conhecimentos prévios, atentando menos ao que está explicitamente colocado no texto.

⁶ Segundo a teoria dos esquemas, o conhecimento que temos do mundo está armazenado em nossa memória e é organizado em uma rede hierárquica de conceitos inter-relacionados que Rumelhart chamou de esquemas. Dessa forma, os esquemas são definidos como estruturas de conhecimento que representam conceitos genéricos sobre sequências de eventos e relações entre objetos e situações. Assim, um “esquema para casamento”, por exemplo, inclui expectativas sobre o modo como os noivos estarão vestidos, a sequência de eventos que deve ocorrer, o tipo de música que será tocado na cerimônia, entre outros.

Uma crítica que pode ser feita aos dois modelos apresentados até aqui é que ambos terminam por desconsiderar a dimensão interacional e dialógica da leitura, ou seja, ora a compreensão é entendida como algo que está no texto, ora é colocada sob responsabilidade exclusiva do leitor.

Atualmente, defende-se um terceiro modelo de processamento da leitura que mesmo tendo filiações teóricas próximas ao modelo descendente (TEBEROSKY et al., 2003) constitui-se num avanço em relação aos modelos anteriores, pois há uma tentativa de integrar e ampliar as concepções abordadas por estes. Trata-se do “modelo *interativo* de leitura” em que o ato de ler é entendido como um movimento integrado de processamentos ascendentes e descendentes.

Podemos considerar o modelo proposto por Van Dijk e Kintsch (1983) como um dos mais representativos dessa perspectiva. Os autores defendem que não deve haver uma hierarquia no processamento do texto e que tanto os aspectos sintáticos e semânticos são importantes no desenvolvimento da compreensão.

Em acordo com o modelo interativo de leitura, Teberosky et al. (2003) e Camps e Colomer (2002) ressaltam que os mecanismos que envolvem a leitura e a compreensão de textos são múltiplos e se inter-relacionam. Assim, segundo as autoras, para entendermos como se dá o processo de compreensão de um texto é necessário termos claro que ao ler um texto, o sujeito busca construir sentido e, nessa busca, utiliza-se tanto de indícios presentes no texto, quanto de procedimentos mentais internos que envolvem outros tipos de conhecimento, ou seja, ele se vale tanto dos seus próprios conhecimentos e esquemas, como das informações do texto em si numa relação dialética.

Desta forma, podemos concluir que o funcionamento de compreensão leitora se dá por meio de um modelo *interativo* de leitura e que tanto o texto, quanto o leitor são igualmente importantes. O leitor deixa de assumir um posicionamento passivo e passa a ser considerado como sujeito ativo que orienta sua leitura a partir de objetivos distintos, utilizando-se de diversos tipos de conhecimentos para construir o significado do texto. Em outras palavras, nessa abordagem o ato de ler deixa de ser uma simples atividade mecânica de decifração de signos gráficos.

Vale frisar que ao adotar esta forma de entender a leitura, a concepção que se tem de língua difere substancialmente. Partindo de uma visão interacionista em que se reconhece o caráter dialógico da linguagem passa-se a conceber a leitura como uma atividade complexa através da qual podemos ter acesso a saberes organizados de nossa cultura letrada. Autores

como Pausas (2004) apresentam também o caráter interpretativo da leitura através do qual construímos significados, ou seja, por meio da leitura entendemos o mundo que nos rodeia e ampliamos nosso conhecimento e experiências.

Outro aspecto também apontado por Pausas (2004) é o caráter social e interativo da leitura, uma vez que, ao ler, o sujeito se insere numa cadeia comunicativa que tem sentido num meio social e cultural determinado. Nesse sentido, o trabalho com leitura deve considerar os sujeitos do ato comunicativo entendendo que estes ao produzirem seus enunciados falam dentro de um determinado contexto para outro que também está situado dentro de um contexto social.

Acreditamos, juntamente com outros autores (SOLÉ, 1998; CAMPS; COLOMER, 2002), que a leitura engloba, portanto, muitas facetas que vão desde a apropriação dos símbolos até os meios de interação e uso da linguagem em diferentes esferas sociais. A leitura é, então, vista como uma atividade de construção de sentido, em que se leva em conta tanto as experiências do leitor, quanto as características do texto e as condições de produção e enunciação.

Em síntese, podemos afirmar que nos apoiamos numa concepção sociocognitiva-interacional de língua e, desta forma, entendemos a leitura como uma atividade cognitiva que envolve aspectos sociais e históricos e que considera o sujeito leitor e seus conhecimentos como elementos integrantes do ato de ler.

Entendendo a leitura nessa perspectiva, o trabalho pedagógico com esse eixo na EI ou em qualquer outro nível de ensino assume, necessariamente, outros contornos já que esta atividade vai requerer do leitor certas habilidades que extrapolam a simples capacidade de “decodificar” sinais gráficos. No caso específico da EI, se antes a meta colocada era a preparação para a alfabetização por meio do desenvolvimento de habilidades percepto-motoras, nesse novo contexto o objetivo principal na área de linguagem escrita passa a ser o de propiciar à criança a oportunidade de interagir com essa linguagem de maneira significativa e reflexiva, ou seja, as práticas sociais de leitura e de escrita passam a ser objeto de ensino na EI, buscando-se instrumentalizar as crianças a partir dos usos concretos da linguagem, fazendo com que percebam sua funcionalidade, ao mesmo tempo em que reflitam sobre o funcionamento do nosso sistema de escrita e se apropriem de algumas de suas convenções, tal como recomendam Brandão e Leal (2010).

Partindo desse entendimento, nos interessa refletir sobre como poderia ocorrer o ensino da compreensão de textos desde a EI. Assim, apresentaremos a seguir o que alguns

pesquisadores têm proposto para esse ensino, considerando que tais propostas surgiram no contexto norte-americano, em que a compreensão de texto assume uma grande importância no currículo escolar, como podemos perceber pelas diversas publicações⁷ que buscam dar suporte e orientação ao trabalho do professor. Primeiramente, porém, indicaremos o que entendemos por compreensão de texto. Em seguida apresentaremos alguns modelos de ensino da compreensão de textos que podem ser realizados em diferentes contextos educacionais, desde a EI até os mais elevados níveis de ensino.

2.2 O ensino da compreensão

“O trabalho com a compreensão, então, antecede a decifração, é paralelo ao seu ensino e segue depois dela. Assim, não precisamos postergar a compreensão, mas adiantá-la em vários aspectos” (FRADE, 2007).

Em nossa sociedade atual, cada vez mais tem se exigido do indivíduo a capacidade de lidar com a língua de maneira ampla não apenas sendo capaz de ler e escrever, mas também sendo competente no uso dessa tecnologia (SOARES, 1998). Desta forma, Soares (1998) argumenta a necessidade, tanto na perspectiva teórica quanto na perspectiva da prática pedagógica, do uso de dois termos: alfabetização e letramento. O primeiro refere-se à capacidade ler e escrever, o segundo seria a capacidade de lidar eficientemente com a leitura e a escrita dentro de práticas sociais. Assim, a autora, juntamente com outros estudiosos do tema, vem defendendo a necessidade de se “alfabetizar letrando” desde a EI.

A esse respeito, vale destacar que a distinção entre alfabetização e letramento ocorre tanto em relação aos objetos de conhecimento quanto em relação aos processos cognitivos e linguísticos de aprendizagem e, portanto, também de ensino desses diferentes objetos. Nessa perspectiva, ao se pensar em alfabetizar letrando, a capacidade de compreender um texto é um aspecto central. Porém, o que seria compreender um texto? Que habilidades estariam envolvidas no processo de compreensão textual? Como ensinar os alunos a compreender um texto? Entendemos que só a partir da explicitação dessas questões é que poderemos estabelecer mais claramente como podemos realizar um ensino de leitura que busca alfabetizar letrando. É o que discutiremos a seguir.

⁷ Ver, por exemplo, “Improving Reading Comprehension in Kindergarten Through 3rd Grade,” U.S. Department of Education, National Center for Education Evaluation and Regional Assistance, September 2010. Disponível em: http://ies.ed.gov/ncee/wwc/pdf/practiceguides/readingcomp_pg_092810.pdf

2.2.1 O que é compreender textos?

Antes de tentarmos responder à questão acima é importante ressaltarmos que a resposta dependerá da concepção de língua adotada e, conseqüentemente, do conceito de leitura. Assim, com base numa concepção sociocognitiva-interacional de língua já explicitada aqui, reafirmamos que a leitura se constitui em uma atividade de construção de sentido situada em um determinado tempo e espaço e em que o leitor assume um papel ativo, utilizando-se de diversas estratégias para atingir seu objetivo com a leitura de um determinado texto. Partindo desse pressuposto, podemos definir o que significa compreender um texto escrito e os fatores que envolvem esta atividade.

A partir dos estudos da psicologia cognitiva dispomos atualmente de alguns modelos que tentam explicitar como se dá o processo de compreensão de um texto. Segundo Spinillo (2008), um dos modelos mais conhecidos é o modelo construção-integração de Kintsch (1998) devido à sua abrangência e seu impacto na área.

Segundo esse modelo, que tem por base a teoria dos esquemas, a compreensão de um texto se dá quando o leitor constrói uma representação mental coerente com o que o texto diz. Assim, de acordo com Kintsch (1998), para a construção dessa representação mental dois aspectos devem ser considerados: a “base textual” e “o modelo situacional”. A base textual seria a materialidade do texto com suas especificidades e construções linguísticas (palavras, frase, parágrafo). O modelo de situação, por sua vez, consistiria na ideia/representação semântica que o leitor constrói sobre o que o texto trata, sendo tal representação influenciada por suas experiências pessoais, seu conhecimento de mundo e também pela base textual. Em síntese, na tentativa de construir uma representação mental integrada e coerente do texto (e, portanto, de compreendê-lo), o leitor utiliza-se de seus esquemas armazenados na memória, mas também de outras fontes de conhecimento, tais como suas experiências pessoais, seu conhecimento da língua e da situação específica de comunicação, entre outros.

É importante frisar que o modelo proposto por Kintsch (1998) está inserido numa abordagem cognitivista e que leva em consideração textos do tipo narrativo. Sabemos que a diversidade textual e a discussão em torno do trabalho com gêneros textuais na escola ganham força anos depois de Kintsch apresentar seu modelo. Desta forma, não podemos analisar tal modelo sem antes realizar adequações tanto históricas, quanto contextuais considerando, por um lado, que um modelo cognitivista tem por objetivo explicitar processos mentais e, por outro lado, que a escola abriga condições específicas de trabalho. Assim, é importante

reconhecer que embora tal modelo contribua para pensarmos como um sujeito compreende um texto, no contexto escolar é essencial realizar as devidas adequações considerando tanto o trabalho com gêneros textuais, quanto as condições de ensino aprendizagem e os sujeitos envolvidos em tal processo, ou seja, o professor e os alunos.

Voltando ao conceito de compreensão de leitura é importante frisar que não a consideramos como um fenômeno limitado, mas sim, como um conjunto de habilidades que se desenvolvem concomitantemente. Assim, procurando construir um sentido para o texto, o leitor se envolve em vários processos mentais. Tais processos, segundo Oakhill e Cain (2004), ocorrem simultaneamente no momento da leitura.

Entre os processos envolvidos na compreensão de leitura, um primeiro ponto destacado pelas referidas autoras diz respeito à rapidez e à eficiência na decodificação de palavras. Mesmo parecendo óbvio que a velocidade na decodificação de palavras influencia no processo de compreensão, Oakhill e Cain (2011) demonstram que não há uma relação tão direta quanto se pensa. Sabe-se que quanto maior a fluência na leitura, maiores são as chances de se ter uma melhor compreensão do texto lido. Porém, a compreensão de texto não é uma consequência direta da fluência na leitura, já que é possível decodificar um texto com fluência e não compreender o que foi lido.

O estudo de Fleischer, Jenkins e Pany (1979) apresenta resultados interessantes sobre este aspecto. Ao treinar um grupo de maus leitores a reconhecer palavras com a mesma fluência que os bons leitores, observaram que a compreensão não melhorou no mesmo nível que o da decodificação. A nosso ver, isso é importante uma vez que a ideia de que uma boa capacidade de decodificação garante uma boa compreensão nos parece estar muito presente na prática pedagógica. Não queremos dizer aqui que a fluência na leitura não seja importante para a compreensão, mas, ao que tudo indica, ela não parece ser suficiente para melhorar a compreensão.

As pesquisas sobre outros aspectos intervenientes na compreensão de leitura apontam para diferentes posições. Alguns estudos demonstram que o vocabulário tem uma relação direta sobre a compreensão de textos (BAST; REITSMA, 1998; CARROL, 1993), outros apontam que a leitura precoce seria um forte elemento para o crescimento do vocabulário (ELDREDGE; QUINN; BUTTERFIELD, 1990). Porém, apesar dessa relação não estar plenamente clara, na prática é possível observar uma associação entre compreensão de leitura e vocabulário.

Outro fator considerado nas pesquisas como interveniente na compreensão de textos é que os leitores precisam aprender a interpretar as formas sintáticas presentes no texto escrito. De fato, sabemos que a linguagem escrita faz uso de estruturas sintáticas e de um vocabulário que muitas vezes não usamos na linguagem oral, assim, “aprender a linguagem dos livros” pode se constituir em um dos elementos que interferem na compreensão. Porém, a discussão em torno dessa questão ainda não está plenamente esclarecida, já que várias pesquisas (BOWEY; PATEL, 1988) apontam poucas evidências entre as mediadas explícitas de consciência sintática e compreensão de leitura.

Identificar as ideias principais de um texto também seria outro elemento interveniente na compreensão de leitura. Segundo Johnston e Afferbach (1985), considera-se que esta capacidade é a “essência da compreensão da leitura”. Tal competência, que à primeira vista parece simples, não é algo espontâneo para crianças pequenas. Vários estudos (BROW; DAY, 1983; YUSSEN, 1982) demonstraram que jovens leitores têm dificuldade em perceber o tema central ou as ideias principais de um texto e defendem que essa capacidade avança à medida que os leitores se tornam mais experientes. Contudo, não basta reconhecer as ideias principais de um texto. Também é necessário perceber a estruturação hierárquica do texto.

Nas discussões em torno da produção de textos já é estabelecido que um texto bem escrito deve ser organizado a partir de uma ou mais ideias principais e esta organização obedece a uma hierarquia. Tomar consciência dessa questão é também algo importante para a compreensão da leitura. Porém, a capacidade de perceber a ideia central no texto e a habilidade de reconhecer a estrutura hierárquica das ideias no texto são algo que se desenvolve ao longo do tempo. Crianças mais jovens teriam mais dificuldades que crianças mais velhas em reconhecer as ideias centrais do texto e estabelecer uma relação hierárquica entre elas (BROWN; SMILEY; LAWTON, 1977).

Além da capacidade de identificar as ideias principais do texto e de reconhecer a sua estrutura hierárquica, compreender a estrutura lógica do texto também tem sido apontado como um aspecto relevante para a compreensão de leitura, ou seja, compreender como as ideias de um texto estão relacionadas. Tal capacidade estaria ligada à coerência interna do texto, de modo que o leitor espera uma determinada organização textual, criando expectativas em torno do que pode vir a acontecer numa história ou numa notícia, por exemplo.

Entre os aspectos importantes na compreensão de texto que temos discutido até aqui, a capacidade de realizar inferências ocupa um lugar de destaque. Isto é, a capacidade de preencher informações não explícitas no texto, mas essenciais para sua compreensão.

A esse respeito, Oakhill e Cain (2004) indicam que as inferências podem ser de dois tipos: coerente e colaborativa. A primeira tem, segundo as autoras, uma função imprescindível na compreensão do texto, pois exige que o leitor realize uma integração entre as informações expressas no texto e informações mais gerais para preencher informações implícitas no texto. O segundo tipo citado são inferências que apenas colaboram com o entendimento do texto e que, portanto, não são essenciais para a sua compreensão. Segundo Oakhill e Cain (2004), as crianças são capazes de realizar inferências. Contudo, são menos propensas a realizá-las espontaneamente. Esse é um dado relevante, visto que aponta para o papel do mediador no desenvolvimento da compreensão de leitura com crianças pequenas. Também vale ressaltar a relação existente entre a capacidade de fazer inferências e os conhecimentos prévios do leitor, já que certas inferências podem deixar de ser construídas por falta de determinados conhecimentos prévios.

Enfim, as pesquisas que buscam explorar como o sujeito compreende textos escritos apontam para vários aspectos ligados esse processo, tais como: a elaboração de inferências, o conhecimento do vocabulário, o conhecimento e o uso da estrutura textual, a fluência na decodificação de palavras, entre outros. Contudo, como argumentam Oakhill e Cain (2011), poucas pesquisas têm investigado se todas essas habilidades teriam o mesmo peso no desenvolvimento da compreensão. Para as autoras, conhecer que habilidades incidiriam mais diretamente no desenvolvimento da compreensão torna-se, portanto, extremamente importante uma vez que poderia trazer elementos para uma intervenção pedagógica mais precisa e eficiente.

Nessa direção, Oakhill e Cain (2011) num estudo longitudinal procuraram investigar se as habilidades preditoras da decodificação seriam ou não as mesmas preditoras da compreensão nos estágios iniciais do desenvolvimento da leitura. Para isso, as autoras acompanharam um grupo de crianças que foram testadas tanto em atividades de decodificação (precisão na leitura) quanto em atividades de compreensão de histórias, em três momentos diferentes: aos 7-8 anos, aos 8-9 anos e aos 10-11 anos de idade. Utilizando testes padronizados, as autoras conseguiram registrar o desempenho das crianças em habilidades como: vocabulário, monitoramento da compreensão, decodificação de palavras, elaboração de inferências, análise fonológica e conhecimento da estrutura do gênero textual pelas crianças (como foi dito, as crianças liam histórias). Em seguida, as autoras identificaram entre essas habilidades, quais aquelas que se relacionavam de forma preditiva com a capacidade de decodificação e com a capacidade de compreensão de leitura aos 10-11 anos. As autoras

evidenciaram que diferentes habilidades se mostraram preditoras da decodificação e da compreensão da leitura. Assim, as habilidades de consciência fonológica aos 7-8 anos revelaram-se preditoras da capacidade de decodificação⁸ aos 10-11 anos, algo que, de certa forma, já está estabelecido entre os especialistas. As habilidades de elaboração de inferência, monitoramento da compreensão e conhecimento da estrutura da história aos 7-8 anos, por sua vez, foram preditoras para o desenvolvimento da compreensão leitora aos 10-11 anos.

Diante desses resultados, as autoras destacam algumas implicações para a educação, já que, ao identificar quais habilidades estariam relacionadas de modo causal ao desenvolvimento da compreensão, torna-se importante investir no ensino dessas habilidades. Em outras palavras, as habilidades de compreensão de texto precisam ser tomadas como objeto de ensino. Conhecendo quais habilidades estão diretamente ligadas ao desenvolvimento da compreensão e sabendo os processos mentais que o sujeito realiza no momento em que lê, temos melhores condições de definir o processo de compreensão. Podemos, a partir dos estudos apresentados anteriormente, definir a compreensão de textos como um processo de construção ativa de significado que requer a coordenação de várias habilidades, conhecimentos e estratégias. A partir do momento em que o professor tem conhecimento sobre esta questão e entende que a compreensão pode se constituir em um objeto de ensino, ele pode realizar escolhas didáticas coerentes. Dentre as escolhas possíveis, pesquisadores têm fomentado alguns modelos de ensino. É sobre isso que trataremos a seguir.

2.2.2 Modelos de ensino da compreensão

Como temos visto até o momento, a compreensão de texto é algo que exige do leitor múltiplas habilidades. Também podemos perceber que muito se tem pesquisado acerca do tema. Os estudos sobre a compreensão textual seguem duas linhas distintas. A primeira, já discutida nos tópicos anteriores, tenta identificar os processos cognitivos do sujeito ao se envolver na tarefa de compreender um texto; a segunda, procura definir qual a melhor maneira de conduzir o ensino das estratégias de leitura visando ao desenvolvimento da compreensão e, assim, estabelecer as melhores formas de intervenção no contexto escolar.

Saber qual a melhor forma de intervenção é algo ainda discutível entre os especialistas. Porém, vários autores concordam que o ensino das estratégias de compreensão

⁸ Vale notar que a habilidade de decodificação aos 7/ 8 anos não se mostrou preditora da habilidade de compreensão aos 10/ 11 anos, não havendo, portanto, de acordo com o estudo, uma relação de natureza causal entre decodificação e compreensão.

deve ser explícito, sistemático e planejado. Assim, encontramos na literatura diferentes tipos de intervenção voltados para o ensino das estratégias de compreensão, tal como discutiremos a seguir.

Segundo Presley (2002), desde a década de 70 do século XX, os estudos sobre compreensão têm se voltado para as questões do ensino. Realizando a revisão da literatura sobre esta questão, o autor aponta que, ao longo das últimas décadas, o ensino da compreensão tem apresentado diferentes perspectivas.

No primeiro momento, as pesquisas concentraram seus esforços para apontar como algumas estratégias poderiam ser ensinadas visando à melhoria da compreensão. Nessa direção, algumas estratégias como: resumir (BEAN; STEENWYK, 1984), construir uma imagem mental do texto (GAMBRELL; BALES, 1986; PRESLEY, 1977), gerar perguntas sobre o texto (DAVEY; McBRIDE, 1986) e a exploração de conhecimentos prévios (HANSEN; PEARSON, 1983), após serem ensinadas, demonstraram afetar positivamente a compreensão. Contudo, segundo o autor, apesar desses estudos apresentarem muitas evidências em favor do ensino de estratégias de compreensão, a maior parte deles tomava as estratégias isoladamente. Assim, em geral, o ensino dessas estratégias ocorria por meio de “práticas guiadas” (nessa intervenção os estudantes são levados a adquirir autonomia no uso das estratégias de compreensão por meio de uma redução gradual de responsabilidade entre o professor e o estudante - técnica de andaime) e/ou da prática de “pensar em voz alta” (os professores leem explicitando as estratégias realizadas para demonstrar o que os leitores proficientes fazem no momento em que leem).

Sabendo que bons leitores se utilizam de diferentes estratégias de forma simultânea, os pesquisadores começaram, então, a explorar a possibilidade de um ensino/intervenção que envolvesse as diferentes estratégias conjuntamente. As pesquisas a partir desse momento evidenciavam que um conjunto integrado de práticas pode ser aplicado, regularmente, trazendo maiores benefícios aos aprendizes. De acordo com literatura na área destacamos alguns modelos de ensino que apontamos aqui. Trazemos tais modelos como uma forma de percebermos como o ensino da compreensão tem sido tratado em outros contextos. Vejamos alguns desses modelos que ao longo dos nossos estudos pudemos encontrar na literatura.

- *Ensino recíproco* - A mais conhecida das intervenções voltadas ao ensino de compreensão é o *ensino recíproco* desenvolvido por Palincsar e Brown (1984). O ensino recíproco segundo seus idealizadores deve ocorrer em pequenos grupos de alunos, onde cada um é responsável por realizar, durante a leitura de um texto, uma determinada estratégia de

compreensão. Há nos pequenos grupos a presença de um aluno “líder” que deve orientar o grupo na utilização das estratégias como: previsão, questionamento sobre o texto, esclarecimento quando há algo confuso no texto (monitoramento da compreensão) e resumo do texto. Nesse contexto, o papel do professor é o de fornecer assistência aos alunos. Assim, segundo essa proposta eles podem se familiarizar de maneira significativa e natural com o uso das estratégias no grupo e, gradualmente, internalizá-las a ponto de usá-las individualmente de forma autônoma.

- *Questionando o autor* (Questioning the author – QTA) – No início dos anos 90, este modelo de ensino de compreensão foi desenvolvido por Beck et al. (1996). As autoras, a partir de suas experiências junto a um grupo de pesquisa em escolas do Ensino Fundamental, procuraram motivar os alunos para a leitura de textos. Para isso, desenvolveram um conjunto de perguntas gerais⁹ que tem a finalidade de buscar entender o que o autor do texto pretende dizer. A ideia é orientar os alunos a realizar tais questionamentos, tal como faz um leitor experiente que ao ler um texto busca entender o que o autor quer dizer e de que forma diz. Essa abordagem tem se mostrado eficiente uma vez que orienta a discussão do texto lido de forma mais estruturada.

Aprendizagem independente dos estudantes (Students Achieving Independent Learning – SAIL) - Esse modelo propõe o ensino de um conjunto de estratégias de compreensão por meio da técnica de “pensar em voz alta”, ou seja, os professores leem explicitando as estratégias realizadas para demonstrar o que os leitores proficientes fazem no momento em que leem. Segundo Duke e Pearson (2002), este modelo dá ênfase às discussões estabelecidas entre o professor, os alunos e o texto, mostrando-se uma proposta menos rígida visto que não há uma sequência predeterminada de estratégias a serem ensinadas. O ensino das estratégias dependerá da situação de leitura.

- *Compreensão de leitura por meio da escrita intensiva* (Writing Intensive Reading Comprehension – WIRC) – Segundo Duke et al. (2011), este modelo foi desenvolvido e implementado por Collins e colaboradores. Este modelo busca melhorar a compreensão de texto por meio da relação entre leitura e escrita com base no modelo de construção-integração de Kintsch (1998) e no modelo de produção de texto de Bereiter e Scardamalia (1987). A proposta estimula a utilização de representações e ideias chaves de um texto visando a elaboração de um texto escrito. O pressuposto central desse modelo é que por meio de

⁹ As perguntas que fazem parte desse modelo seguem um padrão com questões do seguinte tipo: o que o autor está tentando dizer? O autor diz isso claramente? O que ele diz? etc.

conversa e da escrita os alunos serão capazes de construir uma representação do conteúdo do texto, ou seja, compreender o texto. É interessante que esse modelo, em certa medida, faz o inverso do modelo “questionando o autor”, pois enquanto este último procura saber o que o autor quis dizer, o presente modelo coloca a seguinte questão: como posso dizer algo que outros possam entender.

Os pesquisadores da área apontam ainda algumas possibilidades de ensino da compreensão como parte de programas de ensino da leitura. Uma abordagem bastante difundida entre especialistas americanos (FIELDING; PEARSON, 1994; JOHNSON, 1998; DUKE; PEARSON, 2002) é a “abordagem equilibrada de ensino” (Balanced comprehension instruction) de Duke e Pearson (2002). Nessa abordagem, os autores defendem que o ensino das estratégias de compreensão deve ser explícito e que deve ser dedicada uma grande quantidade de tempo com leituras e discussão de textos reais. Segundo esses autores, no ensino da compreensão alguns aspectos devem ser considerados. São eles: 1) a quantidade de tempo gasto com leitura significativa. Isto é, é preciso ter uma rotina de leitura em sala de aula. Porém, não basta ler. A leitura deve ser vivenciada dentro de experiências significativas, ou seja, a leitura deve acontecer dentro de situações reais; 2) a motivação para a leitura. Estabelecer propósitos para a leitura que vão além da aprendizagem das estratégias de compreensão levam os alunos a terem motivos para ler; 3) a diversidade de textos. Os alunos não aprenderão a compreender textos conhecendo apenas um gênero textual; 4) vocabulário. Para compreender um texto é necessário um mínimo de conhecimento sobre as questões que envolvem o texto. Assim, ter acesso a termos, significados de palavras é relevante para a compreensão; 5) a decodificação. Mesmo não sendo comprovada uma relação causal entre decodificação e compreensão (OKAHILL; CAIN, 2011), ter fluência na leitura é fator importante para a compreensão; 6) o tempo gasto com a escrita. É importante que os alunos tenham experiências com a escrita. Assim, podem refletir sobre as relações entre leitura e escrita de textos, percebendo, por exemplo, a necessidade de uma escrita coerente para que a leitura compreensível seja possível; 7) a conversa sobre o texto. Este aspecto deve envolver níveis de explicitação sobre o texto, estabelecer conexões com outros textos etc. Sobre este último aspecto, outros autores também ressaltam a importância da discussão sobre o texto para o desenvolvimento da compreensão dos alunos (BRANDÃO; ROSA, 2010b). Entendendo que a compreensão de texto é um processo ativo que se dá de forma colaborativa na busca da construção de significados, os professores devem ampliar os momentos de discussão em sala de aula de modo a construir os significados do texto. Segundo Van den

Branden (2008), crianças que se envolvem em conversas em que se negocia de forma colaborativa o significado do texto apresentam maior nível de compreensão do que aquelas que não vivenciam tais momentos. É importante ressaltar que vivenciar tais momentos está intimamente relacionado com a postura que o professor assume diante das atividades de leitura e do tipo de interação que se estabelece com os alunos como demonstrado por Dickinson e Smith (1994).

Algumas pesquisas (por exemplo, MURPHY; WILKINSON; SOTER; HENNESSEY; ALEXANDER, 2009) indicam que os professores que realizam questionamentos mais elevados (que vão além da simples identificação de informações explícitas no texto) durante as discussões (conversas) sobre os textos lidos levam os alunos a uma maior participação e isso pode promover melhoria na compreensão.

A partir desses aspectos, Duke e Pearson (2002) propõem um modelo de instrução direta das habilidades de compreensão de leitura. Tal modelo também é apresentado por Johnson (1998) com algumas diferenças. O modelo de Duke e Pearson (2002) é, basicamente, composto por cinco elementos, a saber: (a) instrução direta e modelagem; (b) identificação dos componentes processuais; (c) instrução com andaimes” (scaffolding); (d) prática regular e (e) integração ao currículo ou, como denomina Johnson (1998), aplicação ou utilização das estratégias de ensino em outras áreas do currículo. Segundo os autores, seguindo estas etapas o professor conduz o aluno gradualmente a realizar as estratégias de leitura quando se depara com um texto.

Assim, considerando o primeiro elemento, ou seja, a *instrução direta e modelagem*, o professor seleciona uma estratégia a ser ensinada e a apresenta aos alunos explicando como esta deve ser utilizada. O professor deve mostrar ao aluno como um leitor eficiente faz. Por exemplo: ao ler um texto para os alunos o professor pode demonstrar a estratégia de fazer previsão, levantando questionamentos sobre o texto antes de fazer sua leitura. O tempo destinado a essa etapa deve ser breve.

A *identificação dos componentes processuais* pode ser confundida com o item anterior. Porém, o professor deve identificar os passos específicos para a utilização de determinada habilidade. Por exemplo, ao tentar ensinar um aluno a estratégia de monitoramento da compreensão o professor pode apresentar (em cartaz, quadro, esquema) os passos específicos dessa habilidade. Por exemplo, o professor pode apresentar em um cartaz ou no quadro o passo a passo da habilidade de monitoramento da leitura da seguinte forma:

passo 1 - ler o parágrafo; passo 2 - fazer pausa e verificar o entendimento; passo 3 - voltar a ler o trecho novamente ou prosseguir a leitura.

O terceiro elemento é a *instrução com andaimes* ou prática guiada como chamam Duke e Pearson (2002). Neste caso, como já explicado aqui, o professor tem como meta fornecer suporte ao uso de determinada habilidade de maneira que o aluno, gradualmente, possa aplicá-la com autonomia. No caso da compreensão de textos, num primeiro momento, o professor utiliza determinada estratégia de leitura junto com os alunos dando orientações detalhadas. Porém, à medida em que avançam, as orientações do docente são reduzidas até que o aluno possa realizar tais estratégias com autonomia.

Como quarto elemento, temos a *prática regular*. Como argumentam diversos autores (BRANDÃO; LEAL; NASCIMENTO, 2013), os estudantes se beneficiam do ensino explícito e regular. Desta forma, sugerem que o ensino das habilidades de compreensão deve ser realizado todos os dias, em todas as oportunidades de leitura que ocorrerem em sala de aula e o professor deve estar alerta para o uso de tais estratégias.

Por fim, temos com último elemento a *integração de tais habilidades ao currículo* da língua ou aplicação ou utilização das mesmas em outras áreas do currículo. O uso das habilidades de compreensão é extensivo a todo currículo escolar e em todos os níveis.

Ressaltamos que algumas críticas são feitas às abordagens de ensino citadas aqui pelo caráter prescritivo e fechado que adotam. Porém, ao tratar de tais questões, queremos apenas ressaltar que, assim como ocorre em outras áreas do currículo, o ensino da compreensão também pode e deve ser intencional, planejado e sistemático, embora também deva ser flexível, equilibrado e contextualizado. Dessa forma, consideramos que o ensino da compreensão não pode ser visto como tudo ou nada. Não defendemos que este deva se organizar a partir de pacotes fechados de atividades, mas também não aceitamos ficar no vazio, esperando que a compreensão se desenvolva naturalmente em decorrência da alfabetização. Argumentamos, ao contrário, que o professor deve ter conhecimento sobre a questão e condições de, em seu planejamento, propor e avaliar qual a melhor maneira de realizar o ensino das estratégias de compreensão de forma clara, flexível, mas também sistemática. Para isso, nos parece que o docente precisa ter conhecimento sobre os processos mentais envolvidos na compreensão, além de outros elementos, conforme discutiremos a seguir.

2.2.3 Alguns aspectos relativos à compreensão de textos escritos como objeto de ensino

- *Por favor, pode me dizer que caminho devo tomar para sair daqui? - perguntou Alice.*
 - *Isso depende muito de onde você quer ir - respondeu o gato.*
 - *Isso pouco importa - disse Alice.*
 - *Então não importa que caminho você tome.*
- (trecho de “Alice no País das Maravilhas” de Lewis Carroll)*

Como destaca a epígrafe, é importante sabermos onde queremos chegar para escolhermos o caminho a seguir. Desta forma, ao assumir a compreensão de textos como um objeto de ensino é importante sabermos que leitor queremos formar e os aspectos envolvidos nesse processo de formação para podermos, então, realizar escolhas didáticas condizentes com a concepção de leitor que adotamos.

Como vimos anteriormente, a capacidade de compreender um texto é algo que exige do leitor uma série de habilidades, tais como: elaborar inferências, identificar a ideia principal de um texto, resumir, estabelecer conexões entre as ideias de maneira hierárquica, monitorar sua própria compreensão entre outras. Sendo uma atividade bastante complexa, temos argumentado que sua aprendizagem não é algo que se dê de maneira natural como mera decorrência da aquisição do sistema de escrita, ou seja, do processo de alfabetização. Em outras palavras, uma leitura fluente, sem hesitações e interrupções, não garante um entendimento imediato do que foi lido.

O estudo de Oakhill e Cain (2011), citado na seção anterior, por exemplo, indicou que as habilidades de decodificação e de compreensão de leitura são desenvolvidas a partir de habilidades cognitivas completamente distintas e que a decodificação adequada das palavras não tem uma relação causal direta com a compreensão.

Como foi dito antes, no estudo de Oakhill e Cain (2011), as habilidades de construção de inferências, monitoramento da compreensão e conhecimento da estrutura da história aos 7/8 anos foram as únicas que tiveram um impacto direto na compreensão de leitura das crianças ao final do 6º ano. Assim, as autoras recomendam que essas habilidades sejam ensinadas às crianças na tentativa de promover o desenvolvimento da compreensão. Consideramos que conhecer as habilidades que estariam diretamente relacionadas com a compreensão é uma questão fundamental, pois pode permitir ao professor ter maior clareza acerca do próprio objeto de ensino, oferecendo-lhe melhores condições de intervir nesse processo.

Estudos como os de Solé (1998); Johnson (1998); Duke e Pearson (2002); Brandão (2006) e Cahill e Gregory (2010) têm argumentado que o desenvolvimento da compreensão de leitura se dá mediante o ensino de estratégias de leitura. Desta forma, consideramos que inserir os alunos em um ambiente rico em textos não é suficiente para o desenvolvimento de habilidades de leitura importantes. É fundamental analisar a qualidade da mediação do professor na interação dos alunos com os textos.

O que podemos dizer, então, sobre o ensino da compreensão de leitura na escola? Conforme argumentam Duke e Pearson (2002), identificar o que “bons leitores” (isto é, leitores competentes) fazem durante a leitura de textos pode dar pistas sobre o que a escola pode fazer para formar leitores proficientes.

Nessa direção, Duke e Pearson (2002) apontam que bons leitores têm uma postura ativa diante do texto, ou seja, quando leem têm clareza sobre quais são os objetivos da sua leitura. Ainda segundo eles, um bom leitor questiona sobre o que quer com a leitura do texto e, assim, monitora, constantemente, sua leitura procurando observar se os objetivos propostos estão sendo ou não atingidos. Bons leitores também observam a estrutura do texto e planejam a sua leitura a partir dos seus objetivos. Outra competência desenvolvida por bons leitores é a capacidade de realizar inferências, fazer previsões e de levantar hipóteses. Como base nessas constatações, Duke e Pearson (2002) propõem, então, alguns procedimentos de ensino voltados para a formação de bons leitores.

Spinillo (2008), em um estudo de intervenção em que tinha por objetivo desenvolver a compreensão de leitura em crianças com dificuldades nessa área, também concluiu que é possível desenvolver as habilidades de compreensão. Participaram da pesquisa 44 crianças de famílias de baixa renda e com baixo rendimento em compreensão, alunos da 4ª série da rede municipal do Recife. As crianças foram divididas em dois grupos: experimental e controle. Todos participantes realizam um pré e um pós-teste que consistiam em tarefas de responder perguntas sobre um texto, produzir um resumo e elaborar perguntas de compreensão sobre o texto. Com o grupo experimental foi feita uma intervenção em sala de aula conduzida pela própria professora. A intervenção envolveu 12 sessões conduzidas pela professora durante o horário de aula. As atividades eram vivenciadas em pequenos grupos envolvendo textos de diferentes gêneros em sessões com a duração aproximada de 90 minutos. Nesses encontros, a professora procurava levar os alunos a estabelecer inferências, extrair as principais informações do texto e elaborar resumos. É importante ressaltar que a professora foi orientada

pela pesquisadora antes e durante o período de intervenção. A orientação dada consistiu em leituras sobre o tema, planejamento e avaliação das atividades realizadas com os alunos.

Ao final da intervenção, os alunos do grupo experimental demonstraram melhor desempenho do que o grupo controle nas atividades testadas, sobretudo, na atividade de resumo, em que as crianças passaram a produzir narrativas bem mais completas que seus colegas do grupo controle. Os dados desse trabalho demonstram, portanto, que o ensino efetivo de certas habilidades pode trazer melhorias para a compreensão das crianças. Além disso, a pesquisa sugere a necessidade de pensar a formação do professor, já que em seu trabalho, Spinillo (2008) proporcionou momentos de reflexão, tanto teórica (leituras sobre o tema), quanto práticas (planejamento de situações de leitura e compreensão). Assim, mesmo não sendo este o foco da pesquisa de Spinillo (2008) ela nos traz elementos para refletirmos sobre o conhecimento do professor no que se refere ao ensino da compreensão de textos e sobre a necessidade de pensarmos a formação inicial dos docentes no que concerne a esse ensino. Acreditamos que o professor precisa não apenas entender a relevância do ensino das habilidades de compreensão de leitura, tendo acesso à formação teórica sobre o assunto, mas também ter condições de trabalho que permitam a reflexão teoria e prática.

Nessa direção, com base no que foi exposto, entendemos que ao pensar sobre o ensino da compreensão na escola, independentemente do nível de ensino em que se está atuando, três aspectos merecem ser considerados. São eles:

- ***O sujeito que lê... ou os conhecimentos prévios do leitor***

Como já mencionamos anteriormente, ao buscar, ativamente, construir sentido do texto o leitor lança mão de seus conhecimentos prévios. Segundo Kleiman (1995), tais conhecimentos são saberes que o leitor constrói ao longo de sua vida a partir de sua relação com o meio e com outros sujeitos. Estes saberes, de acordo com a autora, são compostos pelo conhecimento de mundo, o conhecimento linguístico e o textual. Assim, por exemplo, quando o leitor desconhece o significado de alguma palavra presente no texto compromete sua compreensão devido à falta de um conhecimento linguístico. Por outro lado, quando não há o conhecimento da estrutura do texto a compreensão fica deficitária devido à falta de um conhecimento textual. Dessa forma, para Kleiman (1995), quanto mais conhecimento linguístico e textual o leitor tiver mais fácil será sua compreensão. Ainda segundo a autora, o conhecimento de mundo é o que adquirimos através de nossa inserção na cultura em que vivemos. Os conhecimentos que temos acerca das práticas culturais, como o que envolve o comportamento de um indivíduo em uma festa, um casamento ou outras vivências, também

auxiliam na compreensão de textos que abordem essas práticas.

Em síntese, o sujeito que lê traz uma série de conhecimentos que influenciam em sua compreensão. No entanto, ao discutir a compreensão textual não podemos nos concentrar apenas nos conhecimentos do leitor. O texto (como este está estruturado, o gênero a que pertence) tem também seu papel na compreensão.

- ***O texto...***

Discutir a questão de compreensão leitora destacando o texto é algo que nos parece uma tarefa difícil, visto que, na maioria das vezes, quando se percebe que um aluno ou qualquer leitor realiza uma compreensão inadequada do texto se julga que o problema está no leitor. Raras são as vezes em que se questiona a qualidade da escrita do texto ou questões relativas ao gênero textual em foco. Julgamos importante, portanto, trazer a reflexão sobre o texto já que, como temos defendido, a leitura se constitui em um ato interativo entre leitor e autor, mediado pela materialidade do texto.

Como sabemos, o texto se constitui por elementos semânticos, sintáticos e morfológicos que se relacionam de maneira estruturada e, assim como a leitura, o conceito de texto passou por diversas definições. Com base no conceito proposto por Koch (2007), entendemos que o texto vai além de um produto acabado, sendo resultado de nossa atividade comunicativa. Portanto, no ato de produção de textos o autor realiza processos, operações e estratégias com a finalidade de dizer algo dentro de uma situação de comunicação. O ato de construção de um texto se constitui, portanto, numa atividade consciente e criativa. Nesse momento de produção o autor de um texto escolhe o gênero textual que melhor se adéqua aos seus objetivos. Cabe aqui uma breve reflexão sobre gêneros textuais e como estes podem interferir no processo de compreensão.

Bakhtin (2000) define gênero textual como tipos relativamente estáveis de enunciados disponíveis na cultura, ou seja, os gêneros são produções históricas e culturais. Nesse sentido, como foi dito acima, no momento em que nos propomos a produzir um texto escolhemos, a partir dos gêneros disponíveis, aquele que mais se adéqua às nossas necessidades comunicativas. A produção de um texto não se dá, assim, num vazio, mas é guiada/organizada dentro de determinado gênero.

Cabe destacar que as escolhas realizadas pelo autor, como o que dizer e como dizer, têm certamente um impacto na compreensão que o leitor vai ter de um texto. Quando o texto não está organizado de maneira clara, evidentemente, o leitor pode ter dificuldades de

compreensão não por falta de habilidade, mas por que o texto não deixou as pistas necessárias para assegurar sua compreensão.

De fato, Dell'Isola (2001) enfatiza que sendo a compreensão textual algo extremamente complexo e que se dá por meio da interação do leitor com o texto, as propriedades linguísticas particulares do texto vão interferir no processo de compreensão. Um exemplo dessas propriedades linguísticas são a referência pronominal e a vinculação léxica.

Dell'Isola (2001) também salienta aspectos como a presença ou não de um título no texto. Assim, ao ler o título de um texto o leitor já realiza algumas previsões sobre o que este texto abordará. Nesse sentido, um título que não está relacionado ao tema tratado pelo texto pode também interferir negativamente na compreensão do leitor.

Tal discussão traz à tona uma questão que tem ganhado relevo nos últimos anos, isto é, a legibilidade de um texto não está exclusivamente no leitor ou no texto, mas sim, na interação entre aquele que lê e o autor do texto. Em outras palavras, como nos diz Marcuschi (1996), a atividade de compreensão de texto é uma atividade de coautoria: um trabalho conjunto tanto do autor, quanto do leitor.

Discutimos aqui brevemente sobre dois elementos importantes a serem considerados quando tratamos do ensino da compreensão leitora, ou seja, o sujeito que lê e o texto que será lido. Percebemos que o modo como se concebe o leitor, de maneira passiva ou ativa, o entendimento que temos do texto como algo concreto, mas que se completa no momento da leitura, são aspectos fundamentais que interferem no modo que concebemos o processo de compreensão leitora e o seu ensino. Contudo, como já mencionamos anteriormente, o ensino das habilidades de compreensão envolve outro elemento igualmente importante. Estamos falando do sujeito que ensina – o professor.

- ***O mediador***

É interessante observar que algumas mudanças ocorridas no campo educacional parecem resultar do avanço das pesquisas em duas direções. A primeira diz respeito ao grande número de trabalhos voltados a entender como ocorrem os processos de aprendizagem por parte de alunos. A segunda refere-se ao progresso das pesquisas de base nas diferentes áreas do conhecimento.

No caso específico do ensino da língua materna, o entendimento dos processos relacionados à aprendizagem da leitura e o desenvolvimento observado nas ciências linguística, sociolinguística, linguística textual, análise do discurso passaram a ser aplicados ao ensino. Como já foi dito, o avanço nessas direções parece resultar em melhorias para o

ensino. Entretanto, é importante não desconsiderar a centralidade do mediador que está entre o sujeito que aprende e o conhecimento a ser ensinado. No que diz respeito ao ensino das habilidades de compreensão de leitura, como no ensino de qualquer conteúdo específico, é importante ressaltar, portanto, que o professor desempenha um papel central.

Duke e Pearson (2002) ao apresentarem uma proposta para o ensino da compreensão, já discutida aqui, também destacam a importância do professor, ressaltando três pontos que fazem parte da sua função como mediador. O primeiro ponto refere-se à escolha adequada dos textos. Nessa atividade, o professor precisa ter clareza quanto aos objetivos a serem ensinados. Visando o ensino de determinada habilidade de compreensão o professor deve escolher textos adequados à aplicação de tal habilidade. Por exemplo, ao ensinar a estratégia de previsão/antecipação, o professor deve ter o cuidado de escolher um texto que não seja conhecido dos alunos para que assim a atividade tenha sentido. Outro exemplo é que, se alunos estão iniciando no aprendizado das estratégias ou até mesmo da leitura, é importante que o texto não faça grandes exigências com relação ao conhecimento de mundo das crianças, ou seja, a preocupação de que os textos sejam relacionados à realidade dos alunos e que, assim, permitam uma maior exploração de seus conhecimentos prévios deve, neste caso, orientar a escolha dos textos por parte do professor.

A motivação para a leitura é também destacada por Duke e Pearson (2002) quando abordam o papel do mediador. Para os autores, a motivação do aluno pode trazer um impacto para o ato de leitura e no uso das estratégias de compreensão. Segundo eles, entre os aspectos que podem motivar os alunos estão o uso de textos reais em situações reais, exploração do texto por meio de conversas de qualidade e a apresentação de uma variedade de gêneros textuais possibilitando aos alunos construir seus gostos e suas preferências.

Por fim, Duke e Pearson (2002) indicam a avaliação contínua como algo extremamente importante no processo de ensino das estratégias de leitura, cabendo ao mediador estar atento aos avanços e à necessidade dos aprendizes. Tal acompanhamento é que permitirá ao professor lançar mão de novas estratégias de ensino quando a aprendizagem não ocorrer de maneira satisfatória.

Ainda com respeito ao mediador, Chartier et al. (1996), em seu livro “Ler e escrever: entrando no mundo da escrita”, apresenta uma sequência de atividades desenvolvida por uma professora na “cours préparatoire”¹⁰, com crianças entre cinco e seis anos. A autora destaca a

¹⁰ No sistema educacional francês, a “Cours Préparatoire” (CP) corresponde no Brasil ao primeiro ano do Ensino Fundamental.

atuação docente no ensino da leitura explorando como esta atua em diferentes níveis de intervenção a partir dos objetivos de cada atividade que propõe. Ao ler um livro, por exemplo, a professora analisada por Chartier et al. (1996) permite que as crianças levantem hipóteses sobre a história a partir da capa ou ao ler um cartaz anunciando um evento questiona as crianças sobre as informações que podem estar ali e vai dando pistas para que elas tentem ler considerando as informações que já possuem. Por exemplo, em uma das situações exemplificadas pela autora, a professora do CP procura junto com a turma ler um cartaz que convida a população a participar de uma corrida. Vejamos como a professora questiona os alunos procurando levá-los a construir sentidos com base no texto a partir dos conhecimentos que eles dispõem:

Emmanuel – Tem números. (referindo-se aos números do cartaz)
 Angélique – Eu li “abril” (mês em que a corrida iria acontecer)
 Karina – É alguma coisa que vai acontecer em Abril.
 Olivier – Eu notei “quilômetros”... acho que eles querem fazer uma corrida.
 (...)
 Prof.^a Por que eles escreveram “2, 4, 7 quilômetros?”
 Olivier – Eles param.
 Prof.^a - Não.
 Benoît – O primeiro faz 2 quilômetros, o segundo, 4 e os outros 7?
 – Tem número no meio.
 Nicolas, Emmanuel, Anne, Cécile – São as horas (Eles leem e compreendem 9h 30 min às 12)
 Prof.^a - Gostaria que vocês me explicassem o que significa 2, 4, 7 quilômetros...
 Yanick – É pra emagrecer
 Bastien – Eu vi “filhos
 (A turma lê: “Traga seus filhos, pais e amigos”.)
 Prof.^a Gostaria que vocês me explicassem o que significa 2, 4, 7
 Yanick – É pra emagrecer.
 Prof.^a Não.
 Anne-Sophie – É para praticar esporte?
 Angélique – Eu vi “cada um”.
 Sonia – Não é para todos juntos?
 Yanick – No seu ritmo?
 Prof.^a - É, mais o que isso quer dizer?
 Benoît – É como no pátio coberto! (ele descreve muito bem a corrida de resistência)
 Olivier – Já sei, aqueles que vão mais devagar correm só 2 quilômetros.
 Prof.^a – É quase isso, os mais destreinados, mais fracos...
 (as crianças retornam e explicam do mesmo modo 4 e 7 quilômetros).

Como vimos no extrato acima, a professora ensina as crianças a abordar os textos de modo ativo, buscando construir sentidos com base nos conhecimentos que dispõem. Por meio da condução da professora, as crianças além de ampliarem seu conhecimento do sistema, desenvolvem estratégias de compreensão. Desta forma, percebemos que o papel do professor é crucial nesse momento. A forma como conduz a atividade e as questões que realiza permite que as crianças avancem em sua compreensão. A própria autora coloca que “é preciso realizar uma verdadeira progressão pedagógica se não quisermos levar as crianças a produzirem leitura absurdas ou a se contentarem com uma compreensão tão aproximativa que não resista a nenhum questionamento” (CHARTIER et al., 1996, p. 115). Assim, para que o professor possa realizar tais atividades com segurança e clareza é necessário conhecer tal objeto de ensino.

Mais recentemente, o ensino da compreensão também começa a ser alvo de interesse na EI. Cahill e Gregory (2010), por exemplo, relatam uma experiência nessa direção que será apresentada na seção seguinte quando discutiremos, particularmente, a leitura de histórias na EI e as possibilidades de ensino da compreensão com os pequenos.

2.2.4 A leitura de histórias na Educação Infantil e o ensino da compreensão

Discutir sobre a prática da leitura de histórias na EI e sua relação com o ensino da compreensão torna-se um ponto essencial para a presente pesquisa. Como sabemos, essa é uma atividade muito comum nessa etapa e há, além disso, uma unanimidade entre especialistas da área e professores de que ouvir histórias é importante para o desenvolvimento da criança, particularmente para sua formação como leitora.

O estudo de Isbell, Sobol, Lindauer e Lowrence (2004), por exemplo, explorou a relação entre a leitura e contação de histórias e o desenvolvimento da linguagem oral e da compreensão de texto. Na pesquisa, dois grupos de crianças entre três e cinco anos de idade ouviram as mesmas 24 histórias. O Grupo A ouviu histórias contadas e o Grupo B ouviu histórias lidas a partir de um livro. Após ouvir as histórias (lidas ou contadas), as crianças eram solicitadas a recontar a história que haviam ouvido e criar uma história usando um livro de imagens. Os resultados mostraram que os dois grupos de crianças tiveram ganhos positivos no que diz respeito à linguagem oral e que as crianças que ouviram as histórias contadas demonstraram melhora na compreensão da história em seu reconto, enquanto que as crianças que ouviram a história lida ampliaram o nível de complexidade da sua linguagem oral.

A importância de participar de momentos que envolvem a leitura de histórias para o desenvolvimento da criança também é algo reconhecido tanto no discurso dos professores, como já afirmamos acima, quanto nos documentos oficiais. Os Referenciais Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (BRASIL, 1998), por exemplo, apresentam os seguintes objetivos para o trabalho com a linguagem: *interessar-se pela leitura de histórias*, para as crianças de 0 a três anos e *escutar textos lidos, apreciando a leitura feita pelo professor* para as crianças de 4-6 anos.

Contudo, se estamos falando de formação do leitor, não nos parece suficiente ler boas histórias para as crianças. É preciso cuidar da qualidade da interação estabelecida nesses momentos de leitura, tal como argumentam Brandão e Rosa (2010a) ao refletirem sobre a qualidade da conversa conduzida pelo professor a partir da leitura de textos literários. Também vale ressaltar que “apreciar” textos lidos necessariamente implica em compreendê-los.

Diante disso, nos questionamos: que procedimentos os professores podem adotar nos momentos de leitura de histórias com vistas a contribuir para o desenvolvimento de habilidades de compreensão de textos, já na EI?

Cahill e Gregory (2010) relatam uma experiência nessa direção. As autoras descrevem o trabalho de uma professora voltado para o ensino de estratégias de compreensão de leitura em um grupo de crianças na EI. Assim, mostram como é possível ensinar estratégias para crianças que ainda não leem, tais como: ativação de esquemas, elaboração de inferências e de conexões com o texto ouvido, questionamentos sobre o texto e a visualização do conteúdo do texto. Para isso, a professora adotava um procedimento de ensino que se dava em duas etapas. Inicialmente, apresentava às crianças o conceito da estratégia ensinada, oferecendo uma representação visual do seu significado. Por exemplo, ao ensinar o conceito de esquemas representou graficamente essa ideia por meio do desenho de uma cabeça humana cercada de objetos representando diferentes ideias. Em um segundo momento, a professora procurava utilizar a estratégia anteriormente definida no contexto da leitura de histórias. Para cada estratégia ensinada a professora utilizava-se de diferentes histórias procurando adequar as características de cada texto à estratégia que planejava ensinar. Desta forma, no relato apresentado Cahill e Gregory (2010), a professora mencionou o uso de diferentes histórias para o ensino de estratégias distintas.

Para explicar conceitos tão complexos como o de esquemas e o de conexão, além de representá-los graficamente, a professora também apresentava uma definição explicando às

crianças, por exemplo, que esquemas é “o que vocês já sabem”, ou seja, explicava que quando se lê um livro usamos o que temos em nossa mente para entender o texto. Ao iniciar a leitura de uma história, tal conceito também era retomado quando, por exemplo, as crianças faziam o gesto de um “click” como se estivessem “ligando suas cabeças” para ativar seus esquemas, preparando-se para ouvir a história.

Ao tratar da estratégia de conexão que a professora chamava de “teoria do velcro” a docente explicava às crianças que, quando adquirimos uma nova informação, esta é mais fácil de ser lembrada quando podemos “colar” essa informação a algo que já conhecemos, ou que “já está em nossas cabeças”. Assim, fazer essas conexões entre o texto e a nossa vida poderia ajudar a entender o que lemos. As crianças eram, então, orientadas a compartilhar tais conexões com o grupo sinalizando com a mão em forma de “C”, sempre que tivesse feito alguma conexão e quisesse dizer para o grupo.

Para introduzir a estratégia de questionamento a professora buscava levar as crianças a fazerem perguntas de previsão sobre o texto escrevendo as questões formuladas num quadro de apoio com o seguinte título: “Bons leitores fazem perguntas antes, durante e depois que leem”. As crianças eram, dessa forma, estimuladas a formular perguntas antes, durante e após a leitura. Ao mostrar a capa de um livro, por exemplo, ela pedia que as crianças mexessem seu dedo indicador sempre que tivessem alguma questão do tipo “eu imagino que...” (I wonders...). À medida que as crianças apresentavam suas perguntas sobre a história (por exemplo: “É sobre uma tartaruga e um hipopótamo?; será que os dois são amigos?; o hipopótamo é um menino e a tartaruga uma menina? Quando ficarem velhos ainda serão amigos?” etc. (CAHILL; GREGORY, 2010, p. 518), a professora ia registrando as questões no quadro de apoio. E, durante a leitura, ela retornava ao quadro para responder as perguntas ou confirmar ou não as hipóteses levantadas pelas crianças.

Para ensinar a estratégia de inferência, a professora também estimulava a discussão por meio de perguntas sobre os textos lidos. Assim, durante a discussão, a docente perguntava às crianças se as respostas que elas davam estavam no texto ou se tinham tido que “usar seus cérebros”. Assim, enfatizava que sempre que fosse necessário “usar seus cérebros”, ou seja, seus próprios conhecimentos, eles estariam fazendo uma inferência.

Finalmente, para o ensino da estratégia de visualização ou como a professora chamava “fazer cineminha mental”, os alunos eram incentivados a ouvir a história e criar imagens mentais. Dessa forma, a professora pedia que eles fechassem os olhos no momento em que ouviam uma história e tentassem visualizar o que ouviam. Após a leitura de algumas páginas

a professora solicitava às crianças que descrevessem o que elas haviam imaginado. Algumas vezes, as crianças também eram solicitadas a desenhar aquilo que imaginavam e, em seguida, comparar os seus desenhos com as ilustrações presentes no livro. Durante a leitura, as crianças ainda eram solicitadas a compartilhar suas imagens mentais levantando uma das mãos com os dedos em forma de “V”.

A experiência relatada por Cahill e Gregory (2010) representa, portanto, um exemplo de que as estratégias de leitura podem ser ensinadas na EI. A proposta apresentada, entretanto, parece seguir um modelo talvez um tanto exagerado para crianças desta etapa. Não nos parece necessário, por exemplo, apresentar definições e conceitos às crianças ainda que tenhamos percebido o esforço da professora em clarear suas explicações por meio de representações gráficas e de uma nomenclatura mais “concreta”. Acreditamos, porém, que vivenciar as estratégias de leitura junto com as crianças nos momentos de leitura de forma interativa e dentro de um contexto lúdico é suficiente e, sobretudo, mais significativo para elas. Também acreditamos ser difícil que crianças em torno de 5 anos possam ao mesmo tempo em que acompanham a leitura do livro, monitorar sua compreensão, a ponto de identificar determinada estratégia que estão utilizando e, assim, sinalizar para a professora e para o grupo por meio de gestos. Tal situação nos momentos de leitura de história nos pareceu um tanto abstrata e artificial.

Apesar dessa crítica, o relato apresentado traz propostas que julgamos muito interessantes para o desenvolvimento da compreensão na EI. Por exemplo, ao explorar a estratégia de inferência, a professora possibilitava às crianças tomarem consciência de que as informações que podemos ter após a leitura de um texto podem resultar de uma elaboração do leitor e não, necessariamente, precisam estar colocadas explicitamente no texto. Assim, evidencia-se, desde cedo, para os pequenos o papel ativo que o leitor deve assumir na construção do sentido do texto. Uma outra forma de ensinar a compreender que julgamos interessante foi a escrita no quadro das perguntas formuladas pelas crianças antes, durante e depois da leitura e a discussão das respostas à medida que a leitura avançava.

Em síntese, Cahill e Gregory (2010) mostram que o ensino de estratégias de leitura na EI é possível e requer algumas adaptações tendo em conta as especificidades do desenvolvimento e das necessidades das crianças pequenas. Nesse sentido, é louvável a tentativa da professora de buscar um caminho nessa direção.

Ainda no campo da EI, Dickinson e Smith (1994), procurando investigar qual o papel da leitura de histórias para o desenvolvimento da linguagem, identificaram alguns padrões de

interação entre professores e crianças de 4 anos. Os autores gravaram 25 sessões de leitura de histórias feitas por professoras para seus respectivos grupos de alunos. As crianças foram testadas um ano depois em vocabulário e compreensão de história. A partir das observações das interações entre professoras e crianças durante a leitura, os pesquisadores identificaram três tipos de abordagem: a “co-constitutiva”, a “didático-interacional” e a “abordagem orientada”.

Na abordagem co-constitutiva ocorria um alto nível de interação entre os professores e as crianças durante a leitura da história. Os professores faziam comentários sobre os eventos da história quando necessário ou respondendo a questões das crianças. Os professores cuja prática situava-se na abordagem didático-interacional assumiam uma postura de liderança e as interações com as crianças ocorriam com menos frequência tanto durante como antes e após a leitura. Os alunos tinham, portanto, uma participação mais limitada. Na abordagem orientada, por sua vez, a interação dos professores com os alunos era mais intensa ocorrendo conversas sobre o tema da história antes e após a leitura. Nos momentos de leitura também havia maior participação das crianças e os professores estimulavam o desenvolvimento de algumas habilidades de compreensão como: fazer previsões e construir relações entre os conhecimentos prévios das crianças e a história. Havia também um trabalho sistemático após a leitura da história que consistia em duas possibilidades: recontar a história com a participação das crianças ou ampliar os conhecimentos dos alunos estabelecendo conexões entre a história e os seus conhecimentos de mundo.

O estudo mostrou que as crianças cujos professores adotavam a abordagem orientada tiveram melhor desempenho nas tarefas de vocabulário e compreensão, quando avaliadas um ano depois. Os autores argumentam que isso deve-se à qualidade das interações estabelecidas entre professores e crianças nessa abordagem, ou seja, os padrões distintos de leitura de livros e as interações entre professores e alunos parecem ter tido efeitos duradouros sobre vocabulário e habilidades ligadas à compreensão de histórias. Os autores ainda ressaltam que conversar sobre a história lida com crianças de 4 anos de idade está fortemente relacionado com o desenvolvimento a longo prazo das habilidades mencionadas acima.

Nesse sentido, cabe refletir sobre o que a conversa sobre a história lida pode possibilitar às crianças. O trabalho de Dickinson e Smith (1994) aponta que as conversas giravam sobre previsões a respeito da história, conhecimento do vocabulário e análise.

No que se refere às previsões podemos perceber que, ao solicitar às crianças que explicitassem o que esperavam de um texto, o professor lhes proporcionava a possibilidade de

estabelecer conexões com o que elas já conheciam da história e o seus conhecimentos de mundo, com vistas a gerar previsões coerentes com o texto. Esse exercício é extremamente importante para o desenvolvimento da compreensão visto que exige que a criança volte à história e reflita sobre os eventos narrados, avaliando o que ou não poderia ocorrer. Nesse processo a criança também pode refletir sobre a própria estruturação linguística da história.

Segundo os autores, as discussões também ajudaram as crianças a criar uma base conceitual forte para o vocabulário, se configurando em oportunidades de uso de palavras pouco comuns em seus cotidianos. No que se refere à análise, as discussões dos professores procuravam solicitar das crianças explicações sobre determinado evento presente na história e/ou seu posicionamento em relação a alguns personagens, justificando suas respostas. Nesse processo, as crianças eram estimuladas a utilizar pistas extratextuais como imagens para fundamentar suas respostas.

Outro estudo que também demonstra a importância das interações estabelecidas entre professor e aluno nos momentos de leitura de histórias é o de Kindle (2011). Neste trabalho, a autora procurou comparar a prática de quatro professores que atuavam na pré-escola nos momentos de “leitura compartilhada”. Os resultados apontaram que as interações entre professores e crianças diferiam significativamente, indicando a necessidade de instrumentalizar os docentes para maximizar os momentos de leitura compartilhada. A pesquisa ainda sugere que as interações estabelecidas pelos professores que se restringiam a perguntas com respostas sim ou não e a respostas de apenas uma palavra deveriam ser melhor planejadas visando ampliar as possibilidades das crianças no desenvolvimento da linguagem.

Ainda em relação ao estudo de Kindle (2011), a pesquisadora também observou que a extensão e a qualidade das interações entre professores e crianças diferiam substancialmente. Entre os resultados da pesquisa, a prática de perguntas e respostas foi bastante recorrente entre os professores. Porém, enquanto alguns docentes formulavam perguntas que eles mesmos respondiam, iniciando a frase, cabendo às crianças apenas completarem com uma palavra, outros docentes formulavam questões abertas que possibilitavam às crianças o uso mais rico da linguagem com construções mais complexas. Assim, as conversas sobre as histórias lidas apresentavam variações significativas. Em algumas salas a conversa era orientada pelo professor e as crianças tinham poucas oportunidades de fazer perguntas ou comentários. Por outro lado, em outras salas a conversa, muitas vezes, girava em torno de comentários e perguntas das crianças. Mais uma vez, podemos perceber que não basta simplesmente

conversar sobre o texto lido, mas é imprescindível pensarmos sobre a qualidade das interações estabelecidas entre professor e alunos.

Brandão e Rosa (2005, 2010b) também salientam essa questão. As autoras afirmam que a conversa sobre textos literários pode ser de grande valia para formação de leitores a partir da EI. Segundo as autoras, a conversa pode ser uma forma de ensinar a compreender quando esta é guiada por um leitor mais experiente que faz perguntas que levam as crianças a pensar sobre o texto. Assim, Brandão e Rosa (2010b) alertam sobre a necessidade de cuidar da escolha dos textos já que um bom texto seria o ponto inicial em direção de uma “boa conversa”. As autoras destacam ainda a necessidade de planejar a conversa elaborando questões inferenciais que realmente ampliem as possibilidades de leitura do texto, perguntas que os desafiem a refletir sobre o que leem ou escutam, identificando o que é dito no texto de forma mais ou menos explícita, expressando opiniões e justificando pontos de vista.

Enfim, os estudos citados anteriormente têm, de uma forma ou de outra, demonstrado que os professores podem inserir em suas rotinas de leitura determinados procedimentos que podem contribuir mais ou menos para o desenvolvimento da compreensão.

Temos apontado até o momento a importância do trabalho docente no desenvolvimento da compreensão, como também da necessidade de uma formação consistente desse profissional. Porém, outro elemento que tem ascendência sobre a prática docente são os documentos normativos que orientam a prática do professor sobre quais conteúdos do currículo deveriam ser priorizados e de que maneira o ensino deveria ser conduzido. Desta forma, discutiremos a seguir o que os documentos normativos dos municípios investigados trazem sobre o ensino da leitura e a compreensão de textos na EI.

2.3 Os documentos normativos: o que dizem sobre a leitura e o ensino da compreensão na Educação Infantil

Tentando entender a prática pedagógica de maneira mais ampla, além de conhecer as concepções de professores sobre o ensino da compreensão de textos escritos, julgamos importante conhecer o que prescrevem os documentos oficiais sobre tal ensino. Como nos aponta Tardif (2000), os docentes também apoiam sua prática pedagógica nos conhecimentos curriculares que são veiculados nas propostas, guias e manuais escolares. Assim, nessa seção, analisamos os Referenciais Curriculares Nacionais de Educação Infantil (BRASIL, 1998), as Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação Infantil (BRASIL, 2010) e as propostas

curriculares dos municípios de Recife e Camaragibe com vistas a conhecer o que tais documentos oferecem em termos de orientações aos professores para o ensino da compreensão de textos por crianças pequenas.

2.3.1 O Referencial Curricular Nacional de Educação Infantil (RCNEI) e as Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação Infantil (DCNEI)

Inicialmente é importante realizar uma breve contextualização do cenário em que o Referencial Curricular Nacional Para Educação Infantil surgiu. Temos como marco histórico em nosso país a Constituição de 1988, resultado de grandes lutas e embates sociais que buscavam reestabelecer os direitos sociais na busca da construção de uma sociedade mais democrática. A Constituição buscou assegurar a educação como direito subjetivo do ser humano e, partindo desse entendimento, foi elaborada a Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDBE) de 1996 que fixou, pela primeira vez na história do país, a EI como primeira etapa da educação básica.

Em decorrência desta lei, em 1998, o Ministério da Educação publica o Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil (BRASIL, 1998) que tem como objetivo balizar as políticas voltadas para este segmento da educação. Desta forma, o referido documento institui como pressuposto para a EI o cuidar e o educar visando à formação integral da criança e considerando seu direito à infância.

O documento foi organizado em três volumes em que se procurou estabelecer os parâmetros a nível nacional para a prática pedagógica voltada para a criança de 0 a 6¹¹ anos.

O primeiro volume, introdutório, discute a concepção de criança, de educação, de instituição e de profissional que fundamentam a proposta como também os objetivos gerais para a EI. Cabe aqui destacar um dos objetivos gerais apresentado no documento:

Utilizar as diferentes linguagens (corporal, musical, plástica, *oral e escrita*) ajustadas às diferentes intenções e situações de, de forma a *compreender e ser compreendido*, expressar suas ideias, sentimentos, necessidades e desejos e avançar no seu processo de construção de significados, enriquecendo cada vez mais sua capacidade expressiva (BRASIL, 1998, p. 63, grifos nossos).

Nota-se que o documento enfatiza o processo de interlocução em que a compreensão

¹¹ No ano em que o documento foi publicado, a EI abrangia as crianças de 0 a 6 anos de idade. Atualmente, com a lei 11.274/2006 que institui o ensino fundamental de nove anos, a EI passa a compreender o período de 0 a 5 anos e o Ensino Fundamental passa a incluir as crianças de seis anos.

está na base, ou seja, o ensino das diferentes linguagens, entre elas a oral e escrita, tem como finalidade levar a criança a melhor compreender o seu meio e ser por ele compreendida. Como já afirmava o educador Paulo Freire (1988), a leitura de mundo precede a leitura da palavra. Porém, para se ter maior autonomia nesse processo de compreender o mundo, a compreensão do texto escrito, elemento da cultura letrada pelo qual a humanidade representa a sua realidade, é um elemento essencial.

Ao final do primeiro volume o documento apresenta a estrutura geral do RCNEI que abrange as seguintes áreas nos volumes seguintes, a saber: volume 2 - Formação Pessoal e Social e o volume 3 - Conhecimento de Mundo.

O volume 2 discute, prioritariamente, as concepções que fundamentam os processos de construção da identidade e da autonomia da criança, bem como as orientações pedagógicas para tal desenvolvimento.

O terceiro volume, por sua vez, apresenta seis eixos de trabalho que devem orientar a prática pedagógica relativa às diferentes linguagens que a criança deve construir. Fixa os objetivos desses eixos como também os conteúdos a serem explorados e as orientações didáticas para os segmentos da creche e pré-escola. Como nosso objetivo de trabalho consiste em conhecer as concepções e práticas docentes referentes ao ensino de compreensão de texto nossa análise restringe-se ao que é apresentado nesse terceiro volume, mais especificamente, às orientações relacionadas ao eixo da linguagem oral e escrita.

Dentro desse eixo o documento apresenta algumas ideias e práticas presentes no contexto da EI e faz um breve histórico de tais práticas e concepções. Apontando para o resultado de recentes pesquisas, advoga uma nova perspectiva para o ensino e a aprendizagem da linguagem oral e escrita por crianças pequenas. Ainda de acordo com o Referencial, a língua é vista como um sistema de signos histórico e social permitindo-nos afirmar que o trabalho com a linguagem deve se dar de maneira dialética em que as questões culturais devem ser consideradas e que é por meio da linguagem que o sujeito interpreta e representa a realidade.

Os objetivos para o trabalho com linguagem oral e escrita estão organizados segundo a faixa etária, ou seja, crianças de zero a três anos (creche) e crianças de quatro a seis anos (pré-escola).

Ainda que as práticas no primeiro segmento da EI não sejam o foco da presente pesquisa, os objetivos colocados para as áreas de linguagem oral e escrita para a faixa de zero a três anos são os seguintes (BRASIL, 1998, p. 130):

- Participar de variadas situações de comunicação oral, para interagir e expressar desejos, necessidades e sentimentos por meio da linguagem oral, contando suas vivências;
- Interessar-se pela leitura de histórias;
- Familiarizar-se aos poucos com a escrita por meio da participação em situações nas quais ela se faz necessária e do contato cotidiano com livros, revistas, histórias em quadrinhos etc.

Considerando os objetivos colocados pelo documento, verificamos que desde a primeira etapa as crianças devem ser estimuladas a participar de situações variadas que lhes possibilitem relacionar-se com a linguagem de maneira plena. Desde muito cedo devem ouvir histórias e familiarizar-se com o uso de livros, revistas e suportes de diversos gêneros textuais. Desta forma, o processo de formação de leitor deve ocorrer desde o momento em que a criança entra nas instituições de EI e espera-se que este processo vá, paulatinamente, se ampliando e se consolidando.

No que diz respeito à segunda etapa da EI os objetivos estabelecidos no RCMEI são os seguintes (BRASIL, 1998, p. 138):

- Ampliar gradativamente suas possibilidades de comunicação e expressão, interessando-se por conhecer vários gêneros orais e escritos e participando de diversas situações de intercâmbio social nas quais possa contar suas vivências, ouvir as de outras pessoas, elaborar e responder perguntas;
- Familiarizar-se com a escrita por meio do manuseio de livros, revistas e outros portadores de texto e da vivência de diversas situações nas quais seu uso se faça necessário;
- Escutar textos lidos, apreciando a leitura feita pelo professor;
- Interessar-se por escrever palavras e textos ainda que não de forma convencional;
- Reconhecer seu nome escrito, sabendo identificá-lo nas diversas situações do cotidiano;
- Escolher os livros para ler e apreciar.

Como vemos, tais objetivos estão relacionados à ampliação gradativa das capacidades linguísticas de falar, escutar, ler e escrever. Como discutimos anteriormente o desenvolvimento da compreensão de textos escritos perpassa por tais capacidades linguísticas. Assim, para compreender textos é importante envolver-se em situações que possibilitem à criança ouvir histórias e outros gêneros textuais que ampliem seu conhecimento de mundo, assim como é necessário conversar sobre os textos lidos, elaborar e responder perguntas, relatar suas vivências, tal como está proposto no documento.

O documento ainda apresenta os conteúdos a serem abordados no domínio da linguagem apontando que a oralidade, a leitura e a escrita devem ser trabalhadas de maneira

integrada. Assim, os conteúdos e algumas orientações didáticas para o professor são discutidos em três blocos: “falar e escutar”, “práticas de leitura” e “práticas de escrita”. Queremos aqui destacar as orientações referentes ao bloco “práticas de leitura”, já que estas estão mais diretamente relacionadas ao nosso objeto de investigação. Contudo, acreditamos que os demais blocos também contribuem para o desenvolvimento da compreensão leitora e reiteramos a importância de um trabalho integrado.

As orientações destinadas ao professor destacam os aspectos a serem explorados com a criança pequena como:

- Participação nas situações em que os adultos leem textos de diferentes gêneros, como contos, poemas, notícias de jornal, informativos, parlendas, trava-línguas etc.
- Participação em situações que *as crianças leiam, ainda que não o façam de maneira convencional*.
- Reconhecimento do próprio nome dentro do conjunto de nomes do grupo nas situações em que isso se fizer necessário.
- Observação e manuseio de materiais impressos, como livros, revistas, histórias em quadrinhos etc., previamente apresentados ao grupo.
- *Valorização da leitura como fonte de prazer e entretenimento*. (BRASIL, 1998, p. 140-141, grifos nossos)

Como destacamos acima, ao orientar que “as crianças leiam ainda que não o façam de maneira convencional”, o documento assume a noção de que a leitura é um conjunto de ações que vai além da decodificação, podendo envolver, por exemplo, a capacidade de fazer inferências. As sugestões feitas para o professor para os momentos de leitura, tais como: “comentar previamente o texto, levantamento de hipóteses a partir do título ou figuras e contextualização da leitura” também dão indicativos de que o conceito de leitura está intimamente relacionado à capacidade de compreender o texto. Contudo, tanto no que diz respeito aos objetivos estabelecidos, quanto nas orientações didáticas apresentadas, os aspectos que envolvem a compreensão leitora não são diretamente explicitados, ou seja, as orientações dadas ao professor não o levam a entender que a compreensão do texto pode ou deve ser um objeto de ensino. Por exemplo, os procedimentos didáticos sugeridos acima antes de iniciar a leitura para as crianças são indicados apenas para “enriquecer o momento da leitura”. Assim, não fica evidente para o professor por quais razões determinados procedimentos devem estar presentes nos momentos de leitura ou quais as relações entre essas ações e o desenvolvimento da compreensão das crianças.

Em síntese, pode-se concluir que o RCNEI não informa claramente ao professor que a compreensão de leitura é algo passível de ser ensinado já na EI e que, dessa forma, não resulta da simples exposição prazerosa à leitura de textos, em especial, de gêneros literários.

Mais recentemente o Ministério da Educação, partir da resolução nº 05 de 17 de dezembro de 2009, estabeleceu as Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação Infantil. Com base nessa resolução, o MEC elaborou um documento (BRASIL, 2010) com o objetivo de orientar estados e municípios para organização de suas propostas curriculares para a EI de maneira articulada com as diretrizes curriculares nacionais da educação básica. Tal documento reúne, portanto, uma série de princípios, fundamentos e procedimentos para apoiar as políticas públicas de elaboração, planejamento, execução e avaliação das propostas curriculares de EI, apresentando os pontos centrais que uma proposta deve contemplar ressaltando que a diversidade deve ser respeitada e que os princípios éticos, políticos e estéticos devem estar presentes. Ao fazer isso, esperar-se que cada município, considerando suas particularidades, garanta por meio de suas propostas o acesso ao conhecimento e a aprendizagem de diferentes linguagens incluindo a linguagem oral e escrita.

O documento “Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil” (BRASIL, 2010) apresenta, inicialmente, as definições de EI, criança, currículo e proposta pedagógica que adota, como também explicita certos princípios pedagógicos gerais que devem ser respeitados. Destacaremos, a seguir, alguns aspectos nesse documento que acreditamos ser relevantes para análise das propostas curriculares dos municípios de Recife e de Camaragibe que será apresentada na próxima seção.

As Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação Infantil assim definem que a EI é a primeira etapa da educação básica e pode ser oferecida em creches e pré-escolas no período diurno em jornada integral ou parcial. Adota a concepção de criança como sujeito histórico e de direito que nas interações, relações e práticas cotidianas produz cultura e, desta forma, também se constitui como sujeito cultural (BRASIL, 2010).

No que diz respeito ao currículo, este se constitui, segundo o documento, em um

Conjunto de práticas que buscam articular as experiências e os saberes das crianças com os conhecimentos que fazem parte do patrimônio cultural, artístico, ambiental, científico e tecnológico, de modo a promover o desenvolvimento integral de crianças de 0 a 5¹² anos de idade (BRASIL, 2010, p. 12).

¹² Com a ampliação do ensino fundamental de nove anos em 2006, a EI passou a compreender o período de 0 a 5 anos e 11 meses de idade. A partir dos seis anos a criança passa a frequentar o Ensino Fundamental.

Ainda segundo as Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação Infantil, o currículo deve ter como eixos norteadores *as interações e a brincadeira, garantindo experiências, no campo da linguagem*. Com relação especificamente à linguagem oral e escrita o documento menciona que nessa área as crianças devem “... vivenciar experiências de narrativas, de apreciação e interação com a linguagem oral e escrita, e convívio com diferentes gêneros textuais orais e escritos” (BRASIL, 2010, p. 25).

As orientações apresentadas no documento são bastante gerais, não nos permitindo realizar uma análise mais aprofundada sobre o tratamento dado a tópicos específicos como o que nos interessa aqui: a compreensão de textos. Na verdade, considerando a natureza do documento, entendemos que esse não seria, de fato, algo esperado, já que o documento pretende estabelecer diretrizes gerais a serem consideradas na elaboração das propostas curriculares. Porém, o próprio documento indica que cada linguagem deve ser abordada de maneira mais aprofundada e que a Coordenação Geral de Educação Infantil, “está elaborando orientações curriculares, em processo de debate democrático e com consultoria técnica especializada” (BRASIL, 2010, p. 31). Ressaltamos, entretanto, que o documento data de 2010 e, até o momento, nenhuma publicação que trate mais especificamente sobre o trabalho com linguagem escrita na EI foi publicada.

2.3.2 As Propostas Curriculares dos municípios de Recife e de Camaragibe

Como pretendemos investigar a prática de professores vinculados aos municípios de Camaragibe e de Recife acreditamos ser importante conhecer o que as propostas curriculares de tais municípios trazem sobre o ensino da compreensão de leitura. Assim, apresentamos, a seguir, uma análise de tais documentos com o foco neste tópico.

2.3.2.1 O documento de Recife

O sistema de ensino da rede municipal do Recife está organizado por ciclos de aprendizagem desde 2001. Desta forma, a EI se constitui o ciclo inicial composto por duas etapas (1º e 2º ciclos). O Ensino fundamental, por sua vez, é composto por quatro ciclos, estando assim organizados:

- Ciclos da Educação Infantil:
1º ciclo – 0 a 03 anos

2º ciclo – 04 a 05 anos

- Ciclo do Ensino Fundamental:

1º ciclo – 06 a 08 anos de idade

2º ciclo – 09 a 10 anos de idade

3º ciclo – 11 a 12 anos de idade

4º ciclo – a partir de 13 anos de idade

Segundo a secretaria de educação, a opção por organizar o sistema de ensino em ciclos¹³ é uma tentativa de superar um sistema escolar excludente e compartimentalizado. Fundamentando-se, portanto, no princípio da inclusão, no respeito às diferenças socioculturais e no entendimento do conhecimento como algo indivisível, propõe um trabalho que seja interdisciplinar e que respeite o ritmo de aprendizagem de cada aluno.

No que diz respeito à proposta curricular, o município dispõe de um documento regulador para a educação básica com a proposta pedagógica da rede municipal de ensino do Recife – Construindo competências 2001-2004 (RECIFE-SEC, 2004)¹⁴. Este documento abrange a EI e o Ensino Fundamental como também a Educação de Jovens e adultos. Tem como princípios norteadores a educação como direito, o entendimento de que as pessoas são os sujeitos sociais, culturais e históricos e que o conhecimento está vinculado ao contexto social. A educação é vista como um direito e um processo que se dá a partir das relações entre os sujeitos. Desta forma, adota a perspectiva sociointeracionista de educação e parte do entendimento de que a interdisciplinaridade e a contextualização são elementos fundamentais para a construção do conhecimento. A proposta estabelece ainda que as práticas pedagógicas não devem se limitar à mera transmissão do conhecimento e, sim, tornar os sujeitos capazes de articular e relacionar os diferentes saberes dentro e fora da escola.

Em síntese, o documento apresenta como objetivo:

(...) a formação de sujeitos capazes de dialogar com estes complexos desafios e que, conscientes de si e do outro, ao invés de se afirmarem nas relações de *competitividade*, desenvolvam a corresponsabilidade e o respeito às diferenças. (RECIFE, 2004, p. 11, grifos nossos)

Vale notar que ao mesmo tempo em que defende uma educação voltada para os princípios de solidariedade e cooperação, opondo-se a uma educação pautada numa lógica competitiva, o documento traz como referencial para a avaliação das aprendizagens o conceito

¹³ A justificativa para a adoção desse sistema é apresentada mais detalhadamente no documento da secretaria de Educação: “Ciclos de aprendizagem e a organização escolar” de fevereiro de 2002.

¹⁴ A atual proposta resulta da reformulação da versão preliminar de 2002, divulgada em 2005.

de competência. Como sabemos tal conceito foi elaborado a partir do discurso empresarial na década de 80 e corresponde a um novo modelo pós-taylorista de qualificação onde a noção de competitividade se faz presente. Segundo Manfredi (1998), o conceito de competência é incorporado pelo campo educacional sem se fazer nenhuma distinção daquele utilizado no campo empresarial. Desta forma, a noção de competitividade e individualidade estaria no bojo do conceito de competência, algo que, segundo alguns autores (RAMOS, 2001; FRIGOTTO, 2005; CIAVATTA, 2005), se contrapõe à perspectiva de uma educação humanista que teria como finalidade maior a formação integral do homem. Ao que parece, portanto, há uma divergência epistemológica nos referenciais teóricos utilizados no documento.

A esse respeito observa-se ainda que o documento se apoia na autora Marize Ramos para apresentar o conceito de competência. Contudo, esta mesma autora se contrapõe ao conceito de competência quando afirma que essa noção tem seus fundamentos filosóficos e ético-políticos radicalmente opostos à perspectiva da formação humana (RAMOS, 2005).

Apesar dessa fragilidade no que diz respeito ao próprio entendimento do conceito de competência e de como este pode estar presente no currículo, o documento estabelece as “competências” que devem ser desenvolvidas ao longo da escolarização em cada componente curricular das três grandes áreas do conhecimento, a saber: Linguagem, código e suas tecnologias; Ciências humanas e suas tecnologias e Ciências da natureza e suas tecnologias, estando o ensino de língua portuguesa inserido na primeira área. De acordo com o documento (RECIFE, 2004), o objetivo da área de linguagem, código e suas tecnologias seria “possibilitar ao aluno o uso das diferentes linguagens em diferentes situações e contextos sociais com interlocutores, ou seja, leitor e produtor” (RECIFE, 2004, p. 15). No que diz respeito às competências da área (linguagens e suas tecnologias), o documento apresenta quatro competências gerais:

- Fazer uso dos sistemas simbólicos das diferentes linguagens, de forma crítica e criativa, como meio de organização cognitiva, afetiva, social e cultural da realidade, construindo significação, expressão, comunicação e informação;
- Analisar e interpretar e aplicar os recursos expressivos das linguagens, relacionando textos com seus contextos, mediante a natureza, a função, a organização e a estrutura das manifestações literárias, artísticas e culturais de acordo com as condições de produção e recepção.
- Compreender e usar as diversas linguagens – verbal, visual, gestual, sonora – e seus sistemas simbólicos para criar significados a partir da interação com a

realidade física e social, construindo a própria identidade cultural, estética e ética.

- Entender os princípios das tecnologias da comunicação e da informação, associando-os aos conhecimentos científicos, “as linguagens que dão suporte e aos problemas que propõem solucionar”.

As competências de língua portuguesa também são apresentadas em lista de maneira genérica sem se fazer distinção entre os eixos de leitura, escrita e produção. Não percebemos uma progressão no desenvolvimento de tais competências, visto que estas não são apontadas para cada ano dentro dos ciclos.

Dentre as competências listadas a serem desenvolvidas em língua portuguesa podemos destacar algumas que tocam mais de próximo no ensino da compreensão como, por exemplo:

- Identificar e usar o intertexto como recurso a mais na compreensão produção textual;
- Resumir as ideias centrais dos textos lidos, identificando as palavras-chave;
- Compreender e dominar os diferentes usos e finalidades sociais da leitura e da escrita;
- Usar diversas estratégias de leitura como recurso de compreensão textual e de construção de sentidos do texto;
- Identificar as ideias principais e secundárias do texto.

Percebemos que tais competências tocam no ensino da compreensão, porém, como já afirmamos anteriormente, elas são apresentadas de uma maneira geral sem maiores aprofundamentos ao professor sobre como desenvolver tais habilidades e em que momentos devem ser ensinadas. É curioso observar que as competências listadas acima não são abordadas quando a proposta apresenta os conteúdos a serem ensinados. O único conteúdo, que toca nos aspectos de compreensão, situa-se no eixo da “leitura e compreensão de textos verbais e não-verbais” e não é indicado, segundo a proposta, para ser trabalhado na EI. Vejamos o trecho do documento que trata do conteúdo ligado à compreensão:

Quadro 1: Conteúdos de Língua Portuguesa por modalidade de ensino

Quadro 1: Conteúdos de Língua Portuguesa por modalidade de ensino												
Eixo temático	Conteúdo	EI	Ensino Fundamental									
			Ciclo				EJA/Modulo					
			1	2	3	4	I	II	III	IV	V	
Leitura e compreensão de textos verbais e não verbais	Sentidos do texto: Inferência, decifração, seleção, antecipação e confirmação, tema, ideias principais e secundárias. intencionalidade, informatividade, situacionalidade											

Fonte: Proposta pedagógica da rede Municipal de ensino do Recife: Construindo competências

Como podemos ver nesse pequeno recorte, o documento traz vários elementos relacionados à compreensão de textos como sendo um único conteúdo a ser ensinado. Ressaltamos que nesse “conteúdo” há várias estratégias que podem sim ser exploradas desde a EI. Contudo, estas não podem surgir de forma aleatória e sem uma progressão dentro do ciclo, algo que acontece nesse documento. Diante da forma como este conteúdo aparece não auxilia o professor a realizar o ensino de compreensão de forma consciente. Pois, como podemos perceber, o documento não estabelece nenhuma relação entre as competências apresentadas anteriormente e o conteúdo apresentado. Também não é apresentada ao professor nenhuma orientação mais específica sobre tais questões como, por exemplo, como o professor pode desenvolver em seus alunos o uso de estratégias como antecipação ou inferência.

Ainda é curioso perceber que tal conteúdo é indicado para ser ensinado somente a partir do segundo ciclo, ou seja, quando o processo de alfabetização já está ou deveria estar plenamente consolidado. Podemos inferir que o próprio documento concebe a compreensão como um processo que ocorre após a alfabetização.

Ressaltamos ainda que cada ciclo é dividido em anos escolares, ou seja, o primeiro ciclo é composto por três anos (1º, 2º e 3º) desta forma, não se observa, portanto, uma proposta de progressão de conteúdos a serem tratados a cada ano do ciclo. Dentro desse contexto, a proposta não parece instrumentalizar o professor na realização de um planejamento que considere uma ampliação dos conteúdos tratados dentro de cada ano dos ciclos de aprendizagem. Também não há orientações didáticas voltadas para o professor. Desta forma, cabe a cada docente fazer suas próprias interpretações. Assim, o documento parece supor que o professor tem amplo domínio sobre os aspectos referentes ao ensino da

linguagem, já que tanto os princípios teóricos, quanto os conteúdos são apresentados de forma um tanto superficial e não se oferecem sugestões para o trabalho sobre como os conteúdos poderiam ser abordados em sala.

No que diz respeito ao ensino de língua portuguesa o documento está organizado em três grandes blocos. O primeiro apresenta os fundamentos indicando a concepção de língua e o entendimento de como deve ocorrer seu ensino; o segundo consiste nas competências que devem ser desenvolvidas pela escola na área de língua portuguesa e o terceiro apresenta os conteúdos a serem ensinados em cada modalidade de ensino. Tais conteúdos estão agrupados em eixos temáticos: “leitura e compreensão de textos verbais e não-verbais” e “produção de textos verbais e não-verbais”.

A proposta defende a língua como uma atividade de interação humana considerando os contextos social e histórico de construção. Desta forma, argumenta que a aprendizagem da língua implica em inserir-se numa dinâmica social de construção e compreensão de significados que remete ao processo de letramento. A partir desse entendimento o documento apresenta algumas considerações acerca do processo de alfabetização apresentando duas formas de entender tal processo.

A primeira coloca a alfabetização como um processo restrito de apropriação das relações grafema-fonema. A segunda aponta a alfabetização como a capacidade de apreender e compreender em língua escrita (ler). Assumindo uma postura de crítica a ambos pontos de vista, o documento afirma que nos dois casos a alfabetização é tomada como um processo individual e advoga que tal processo deve ser entendido como algo mais amplo e complexo considerando condicionantes psíquicos, sociais, econômicos, linguísticos, políticos, ideológicos e culturais.

Acreditamos, de fato, que o processo de alfabetização é algo que extrapola as questões meramente cognitivas e individuais. Contudo, a proposta em questão, não explicita aos professores como se materializa na prática uma concepção de alfabetização que considere tais condicionantes. Ao, simplesmente, criticar as duas formas de entender a alfabetização e não dar elementos para identificar uma terceira possibilidade, o documento pode induzir o professor a uma prática equivocada que também desembocaria em um reducionismo, uma vez que tratar a alfabetização considerando os aspectos de compreensão de maneira tão superficial não dá subsídios à prática docente de modo a contribuir efetivamente para a formação do leitor. Em outras palavras, mesmo tomando a alfabetização como um processo de letramento a forma como isso é apresentado não explicita que o desenvolvimento do letramento envolve

um ensino conjunto da leitura e da escrita, estando aí incluídas as habilidades de compreensão.

No que diz respeito ao trabalho na EI, na proposta não há sequer menção aos eixos que deveriam nortear a prática do professor nesta etapa ou comentários em relação às especificidades da criança pequena. Desta forma, há um distanciamento daquilo que as Diretrizes Nacionais (BRASIL, 2010) apontam como parâmetros para elaboração de propostas curriculares de EI.

No segundo bloco, como foi dito, o documento indica as competências a serem ensinadas em língua portuguesa. Dentre estas, destacamos aquela que tem relação com o desenvolvimento da compreensão leitora, foco da nossa investigação, isto é: “Usar as diversas estratégias de leitura como recurso de compreensão textual e de construção de sentido do texto” (RECIFE, 2004, p. 29). Assim, ao estabelecer que dentro do âmbito do ensino da língua portuguesa o aluno deve se tornar competente no uso das diversas estratégias de leitura tendo como finalidade a compreensão de leitura, podemos supor que a compreensão é uma habilidade a ser desenvolvida pela escola tornando-se um objeto de ensino. Contudo, isto não aparece de maneira explícita e mais detalhada para o professor, ou seja, não ficam claras quais seriam essas estratégias, como poderia ocorrer seu ensino ou como se daria a progressão do ensino das estratégias dentro de cada ano dos ciclos. O documento também estabelece como competência a capacidade de “resumir as ideias centrais dos textos lidos, identificando as palavras-chave”. (RECIFE, 2004, p. 29), algo que é apontado por alguns autores como a “essência da compreensão da leitura” (JOHNSTON; AFFERBACH, 1985). Porém, a relação entre essa habilidade e o desenvolvimento da compreensão não é destacada no documento.

Como mencionado, no terceiro bloco a proposta apresenta os conteúdos a serem explorados na EI, Ensino Fundamental e na Educação de Jovens e Adultos. Destacaremos aqui aqueles elencados para a EI.

Os conteúdos a serem trabalhados na EI só estão listados no eixo de “produção de textos verbais e não verbais”. Portanto, estranhamente, no eixo da “leitura e compreensão de textos verbais e não-verbais” não há conteúdos propostos para a EI. Conteúdos voltados para EI só surgem no eixo da produção de textos verbais e mesmo assim, não se configuram em conteúdos. Se observarmos mais detidamente tais conteúdos, podemos constatar que não se tratam propriamente de conteúdos e, sim, de metodologias de trabalho¹⁵. Por exemplo, apresenta-se como conteúdo o seguinte item: “A dramatização para a alfabetização representa

¹⁵ Ver tabelas de conteúdos no Anexo C.

uma atividade de excelente resultado, pois possibilita o desenvolvimento da linguagem oral e consequentemente da escrita além de promover a socialização” (RECIFE, 2005, p. 34). Como podemos notar, essa citação se aproxima muito mais de uma orientação didática do que de um conteúdo a ser ensinado.

Outro fato que nos chama a atenção é a indicação da brincadeira de faz-de-conta como conteúdo dentro do eixo da produção de texto: “atividades de faz-de-conta (imaginar passeios, lugares, sensações) a partir de histórias inventadas pelo professor ou produzidas coletivamente” (RECIFE, 2004, p. 35). Sem dúvida, no faz-de-conta a criança tem a oportunidade de construir enredos e produzir enunciados, ampliando suas possibilidades comunicativas e de produção de texto oral e possivelmente escrito. Porém, cabe questionar o fato da referência à brincadeira aparecer apenas no momento em que se apresenta um conteúdo a ser ensinado e não como eixo norteador das práticas na EI, tal como recomendam as Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação Infantil (BRASIL, 2010). A brincadeira é mais uma vez brevemente citada no documento quando este inclui “as brincadeiras com músicas e jogos” (RECIFE, 2004, p. 35) entre os conteúdos a serem trabalhados na EI. Verificamos, portanto, que no documento o brincar fica reduzido a uma metodologia de trabalho para o desenvolvimento de outras aprendizagens (competências) e não como algo que deve ser valorizado em si mesmo, constituindo um eixo norteador do trabalho pedagógico quando se pensa na educação de crianças pequenas.

Ainda no tópico da produção de texto, destacamos uma orientação apresentada como conteúdo a ser trabalhado na EI: “a escrita de textos”. Vejamos como este se apresenta no documento: “No tocante à produção escrita, os alunos devem ser solicitados e estimulados a escrever seus próprios textos, os quais deverão ser valorizados pelo professor, considerando o desempenho de cada aluno” (RECIFE, 2004, p. 35). Vale notar que ao não apresentar nenhum “conteúdo” ou orientação para EI no eixo da Leitura e compreensão de textos verbais e não-verbais, parece-nos que fica subentendido que a produção de textos pode ocorrer de modo não articulado com a leitura. Sabemos, ao contrário, que entre outros aspectos, a leitura é fundamental para gerar temas e conteúdos para a produção escrita.

Além disso, vale refletir sobre o significado da ausência de “conteúdos” indicados para o trabalhado no eixo da leitura e compreensão de textos verbais e não verbais na EI. Crianças da EI não são capazes de fazer leitura de imagens? Também não são capazes de compreender a leitura em voz alta feita pela professora? Crianças pequenas não podem desenvolver a elaboração de inferências ou de fazer previsões textuais? As pesquisas e o

contato com crianças menores de cinco anos indicam que tais habilidades estão claramente presentes entre elas. Assim, o fato do documento não apresentar conteúdo algum referente à compreensão de textos na etapa da EI é um indicativo de que esta não parece ser vista porém, como um objeto de ensino relevante neste segmento educativo. Também podemos inferir uma concepção subjacente de que a compreensão de texto só poderia ocorrer após os alunos terem o domínio do sistema de escrita alfabética. A esse respeito, vale notar que o documento, neste caso, menciona explicitamente “conteúdos”/atividades ligados à alfabetização, ou seja, “Atividades de exploração do nome próprio, reconhecimento de sons iniciais, mediais e finais, letras, usos de crachá, bingo” (RECIFE, 2004, p. 36). Concluimos, assim, que o documento do Recife pode reforçar a noção que é para nós totalmente equivocada¹⁶ de que o trabalho voltado para a compreensão de textos deve esperar a alfabetização. Ao contrário, acreditamos que alguns conteúdos presentes no documento no eixo da leitura e compreensão de textos verbais e não-verbais para o Ensino Fundamental, tais como: “sentidos do texto – inferência, decifração, seleção, antecipação, intertextualidade”, poderiam também ser perfeitamente explorados desde a EI.

Apesar de vermos nos currículos um avanço com relação ao ensino de língua materna (SOARES, 2002; MARINHO, 2007; PIETRI, 2010), verificamos no documento de Recife um baixo investimento nas orientações dadas aos professores para lidar com o tópico da compreensão de textos. Por outro lado, não sabemos que conhecimento o professor tem para trabalhar nesta perspectiva. Em síntese, observamos que, nas últimas décadas, as pesquisas vieram influenciar os currículos e textos do saber, redefinindo o ensino da compreensão de leitura. Porém, ainda é necessário investigar como tem se constituído o conhecimento do professor no tocante ao ensino da compreensão da leitura na EI e de como os docentes desse segmento têm organizado sua prática junto às crianças, procurando entender até que ponto sua prática pedagógica pode estar ou não ajudando as crianças a se inserirem num processo interativo e significativo de aprendizagem da língua escrita.

¹⁶ Diversos autores também comungam desse ponto de vista (Ver, por exemplo, OAKHILL; CAIN, 2004; SOLÉ, 1998; CHARTIER et al., 1996; FRADE, 2007; BRANDÃO; ROSA, 2010).

2.3.2.2 O documento de Camaragibe

O município de Camaragibe organiza o seu sistema de ensino em regime seriado compreendendo a EI, o Ensino Fundamental e a Educação de Jovens e Adultos que estão assim definidos:

- Educação Infantil – de 0 a 5 anos, com progressão automática;
- Ensino Fundamental – do 1º ao 5º ano, com progressão automática do 1º ano para o 2º ano do Ensino Fundamental;
- Educação de Jovens e Adultos – do 1º ao 3º ano, sendo o primeiro ano de alfabetização.

A proposta curricular (CAMARAGIBE, 2009) foi elaborada a partir de um trabalho conjunto de professores em parceria com especialistas das diferentes áreas do currículo, englobando os três segmentos citados acima. Segundo o documento pretende-se auxiliar os professores a construírem “situações didáticas com vistas ao desenvolvimento das capacidades cognitivas, motoras, de equilíbrio pessoal, de inserção social e de relação interpessoal” (CAMARAGIBE, 2009, p. 13).

As orientações didáticas estão organizadas por disciplinas, a saber: Arte, Educação Física, História, Geografia, Ciências Naturais, Matemática, Língua Portuguesa, englobando a Pré-escola (4-5anos).

No início do documento estão as orientações voltadas para os primeiros anos da EI (0 a 3 anos). Também são apresentados os seguintes temas transversais: educação fiscal, cidadania e direitos e deveres, educação ambiental, afrodescendência e indígena, multiculturalidade, diversidade sexual e conhecimentos acerca do município de Camaragibe.

A proposta declara adotar a concepção sociointeracionista de educação, uma vez que considera a aprendizagem como processo de interação entre sujeitos e objetos, processo este mediado por pessoas mais experientes dentro do grupo.

A partir desse entendimento de aprendizagem, o referido documento pretende apresentar uma organização escolar que está pautada na interdisciplinaridade e que busca favorecer a continuidade negando a lógica excludente e competitiva (CAMARAGIBE, 2009).

A avaliação é outro aspecto tratado pela proposta. Esta ressalta a necessidade de se delimitar em cada nível de ensino as expectativas de aprendizagem, ou seja, perfis de saída

em cada série. Segundo o documento isto se torna relevante, pois é a partir de tais perfis que se pode organizar os critérios de avaliação.

A proposta afirma que a avaliação deve ser considerada em três momentos no trabalho pedagógico: no planejamento, no processo de ensino-aprendizagem e no momento da própria avaliação, ou seja, no momento em que se realiza uma prova ou exercício de verificação de aprendizagem, por exemplo. Dessa forma, a avaliação é compreendida como constituinte e estruturante da ação educativa podendo ser, segundo o documento, diagnóstico-prognóstica, reguladora e somativa. No que diz respeito à avaliação diagnóstica, esta acontece no início do processo de aprendizagem e tem como finalidade produzir informações sobre o que o aluno sabe e assim poder instrumentalizar o professor para elaborar um planejamento mais próximo da realidade. A avaliação reguladora tem como objetivo captar informações sobre a relação ensino-aprendizagem e apontar alguns encaminhamentos para a prática do professor que deve ser ajustada às necessidades dos alunos. Nesse contexto, não se pode perder de vista os objetivos e os critérios de avaliação que, segundo o documento, são estabelecidos previamente pelos docentes de cada escola. Assim, “A natureza da avaliação reguladora é qualitativo-quantitativa. Qualitativa, por produzir informações que qualificam a relação ensino-aprendizagem, inseridas nas situações didáticas através dos *objetivos e dos critérios previamente estabelecidas pelo corpo docente das unidades educativas*” (CAMARAGIBE, 2009, p. 15). E quantitativa por emitir parecer quantificando a qualidade do que se atingiu em determinado momento pedagógico.

É interessante observar que a proposta deste município, mesmo estabelecendo os objetivos para cada ano escolar, recomenda que cada unidade de ensino (escola) construa seus perfis de saída. Este aspecto é de extrema relevância, pois, diferentemente da proposta de Recife, aponta a necessidade de que se estabeleça uma progressão curricular estimulando, ao mesmo tempo, que cada unidade educacional defina seus perfis que devem, por sua vez, estar ajustados a cada realidade escolar.

No que diz respeito à avaliação somativa, esta tem como objetivo produzir informações que esclareçam os efeitos finais do trabalho. Segundo o próprio documento, a avaliação somativa não tem caráter classificatório, mas credenciador ao fornecer informações para a tomada de decisão sobre quem prossegue para as etapas seguintes de escolarização.

A proposta toma como instrumentos de avaliação os registros de acompanhamento que devem ser feitos pelo professor em três momentos: no início do ano letivo, no meio do ano e

no final do ano. Há também os registros de conceitos (níveis de 1 a 4), fichas de acompanhamento e de perfil de grupo e as cadernetas.

Tal como mencionado anteriormente, ao tratar sobre a EI o documento primeiro apresenta orientações específicas para creche (0 a 3 anos), apresentando quatro eixos temáticos para o trabalho nessa etapa: a construção da identidade, o compartilhamento de significados, a brincadeira e a exploração da natureza e da cultura. As orientações relativas aos últimos anos da EI (4 e 5 anos) são apresentadas no documento em conjunto com o Ensino Fundamental. O fato de tais orientações estarem articuladas com o Ensino Fundamental e não compondo um conjunto único com os anos da creche nos faz questionar sobre qual entendimento se tem sobre a criança de quatro e cinco anos e o trabalho pedagógico voltado para essa faixa. Podemos inferir que essa opção sugere que o trabalho com crianças de 4 e 5 anos deve ser algo “mais sistemático” e, portanto, com práticas mais próximas ao Ensino Fundamental. Sob nosso ponto de vista, tal justificativa não se sustenta, já que entendemos, assim como Brandão e Leal (2010), que essa característica deve se fazer presente em toda a etapa da EI. Assim, pensar uma prática mais sistemática apenas nesse período nos parece tão equivocada, quanto só fornecer orientações mais específicas para o primeiro segmento da EI (a creche), tal como ocorre na proposta de Camaragibe. Dessa forma, ao explicitar as orientações para os últimos anos da EI juntamente com o Ensino Fundamental sem discutir as especificidades desse segmento, o documento pode ser taxado de propor uma prática “escolarizante” (no mau sentido da palavra), ou seja, uma prática muito mais baseada em aspectos conteudistas que desconsidera as necessidades de crianças pequenas.

Vale frisar que ao fazer o comentário acima não queremos aqui defender uma prática despreocupada com os aspectos da aprendizagem formal, nem tão pouco acentuar um discurso que antagoniza a EI e o Ensino Fundamental. Apenas julgamos importante refletir sobre a forma como o documento foi organizado e as implicações que podem decorrer das opções adotadas na sua elaboração. Nesse sentido, na nossa opinião, ao considerar a prática pedagógica é necessário pensar no que é próprio do período de desenvolvimento dos alunos para poder realizar intervenções mais adequadas. Tais intervenções não devem considerar apenas o que ensinar, mas também o como ensinar partindo do entendimento que se tem do sujeito que aprende. Pensar sobre o sujeito que aprende implica, por sua vez, refletir sobre as características e necessidades próprias de uma faixa etária, nesse caso, crianças da EI. Nessa direção, acreditamos que o mais adequado seria uma proposta única que contemplasse toda a

EI, explicitando as especificidades das crianças dessa faixa etária, bem como as propostas de trabalho pedagógico para o ensino nesse período. O documento de Camaragibe sugere, ao contrário, certa ruptura entre o trabalho pedagógico na creche e o que se propõe para os anos pré-escolares. Por exemplo, os quatro eixos temáticos citados acima que norteiam a proposta para zero a três anos não continuam como proposta para os anos seguintes. Nesse caso, o trabalho proposto para 4 e 5 anos é dividido por disciplinas: Língua Portuguesa, Matemática, Arte, Educação Física, História, Geografia e Ciências Naturais, tal como está proposto para o Ensino Fundamental.

Tendo como objetivo de pesquisa entender quais as concepções e as práticas de professoras que atuam nos últimos anos da EI no que diz respeito ao trabalho com compreensão de texto, voltamos o nosso olhar para as orientações didáticas relativas ao ensino da linguagem escrita apresentadas na proposta do município para este segmento. Assim, faremos algumas considerações sobre o que foi possível apreender no documento a esse respeito para o segmento de zero a três anos e, em seguida, analisaremos o que está posto na disciplina de Língua Portuguesa para a faixa de 4 a 5 anos.

Como já foi dito, as orientações para a etapa da creche estão apresentadas por eixos temáticos, a saber:

- 1) “Quem sou eu? Quem é você? Construindo uma relação afetiva” – apresenta os princípios para o trabalho com as crianças no que se refere à construção da identidade e das relações interpessoais;
- 2) “Conversando a gente se entende: compartilhamento de significados” – estabelece as concepções para as experiências infantis com a linguagem;
- 3) “Brincando, experimentando e aprendendo” – apresenta a brincadeira como meio para potencializar as aprendizagens das crianças;
- 4) “Explorando a natureza e a cultura” – aponta como pode ocorrer o trabalho com crianças considerando esta como sujeito de cultura.

O documento de Camaragibe enfatiza que, ao se pensar qualquer proposta pedagógica, é imprescindível conhecer a criança percebendo suas potencialidades e limitações. Desta forma, apresenta brevemente o que caracteriza a criança de zero a três anos, destacando-a como um ser interacional e co-construtor de seu desenvolvimento. Este é visto como um processo contínuo em que o professor é tomado como mediador e promotor de experiências com *intencionalidade pedagógica* (CAMARAGIBE, 2009, p. 25 grifos nossos).

No eixo “Conversando a gente se entende: compartilhamento de significados”, o documento apresenta algumas orientações acerca de como pode ocorrer o trabalho com a linguagem. Assim, propõe atividades como:

- Contar histórias e enriquecer o ambiente com elementos do faz-de-conta: caixas, tonéis, pedaços de fazenda, almofadas, colchonetes etc., materiais que instiguem a imaginação e a criatividade;
- Leitura de livrinhos, com ou sem o apoio de indumentárias que possam mais facilmente instaurar um clima lúdico e imaginativo;
- Recontagem de histórias ou uso de narrativas em que as crianças possam escoar as emoções de eventos vividos ou imaginados;
- Rodas de conversas em que as crianças possam, a seu modo, comentar fatos, expressar preocupações, ouvir as novidades que o outro quer compartilhar.

Observamos que essas orientações também contribuem para a formação do leitor de uma maneira geral e ainda desenvolvem certas habilidades importantes para a compreensão leitora. Por exemplo, ao vivenciar momentos de leitura e contação de histórias, as crianças ampliam o vocabulário e se familiarizam com características desse gênero textual o que contribui para a compreensão do texto escrito.

Ao tratar do segundo segmento da EI, o documento apresenta um breve histórico acerca do ensino de Língua Portuguesa na escola e explicita que as mudanças no ensino dessa disciplina têm buscado uma aproximação entre as práticas de leitura e escrita do cotidiano escolar e aquelas vivenciadas nos contextos sociais mais amplos. Desta forma, afirma ser necessário um trabalho que proporcione o contato dos alunos com variados gêneros textuais.

Partindo desse entendimento, o documento reafirma o princípio sociointeracionista de ensino concebendo a língua como espaço de interação e defendendo uma alfabetização na perspectiva do letramento. Propõe, então, que o trabalho com a língua parta da exploração dos diversos gêneros textuais e que a partir da Pré-escola se organize nos seguintes eixos de trabalho: 1) apropriação da escrita alfabética, 2) leitura e produção de textos escritos, 3) oralidade e 4) análise linguística. O documento enfatiza ainda que a exploração de tais eixos não deve ocorrer isoladamente, mas de maneira integrada e significativa.

Considerando os objetivos da pesquisa, vamos nos deter no tratamento dado ao eixo da leitura e produção de textos escritos destacando aquilo que está prescrito nestes itens para os últimos anos da EI. Porém, antes de discutir esse eixo específico, vale destacar alguns

aspectos presentes no documento relativos aos objetivos gerais para o trabalho com a Língua Portuguesa e aos princípios metodológicos.

No que diz respeito aos objetivos, o documento apresenta como meta a formação de leitores. Assim, afirma: “objetivamos que nossos alunos aprendam a ler textos de diferentes gêneros, a partir de finalidades diversas, *compreendendo-os e emitindo opinião crítica (...)*” (CAMARAGIBE, 2009, p. 307 grifos nossos). É interessante observarmos que a compreensão de textos é destacada no objetivo do ensino da leitura, ou seja, a leitura é entendida de forma ampla envolvendo não apenas a apropriação do sistema, mas também considerando a compreensão crítica dos textos lidos.

Outra recomendação importante apresentada no documento é que o ensino das estratégias de leitura pode começar já na EI, na medida em que ele pode ocorrer independentemente da apropriação do sistema de escrita alfabética pelas crianças. Vejamos:

Outra recomendação é que devemos proporcionar situações diversificadas para que os estudantes desenvolvam estratégias de leitura variadas, tais como, antecipar sentidos a partir de títulos, gravuras, suportes textuais com base em conhecimentos prévios, elaborar inferências, estabelecer relações intertextuais dentre outras. *Essas estratégias podem começar a ser ensinadas mesmo antes de os alunos terem se apropriado do sistema alfabético da escrita* (CAMARAGIBE, 2009, p. 322 grifos nossos).

Quanto aos princípios metodológicos acerca de como pode ocorrer o ensino da leitura e da produção de texto, o documento toma o texto como ponto de partida. Isso fica evidente quando a proposta afirma: “adotamos o princípio de que os gêneros textuais, pela dimensão social que têm, são objetos de ensino por excelência” (CAMARAGIBE, 2009, p. 308). Desta forma, apresenta os diferentes gêneros textuais a partir de suas funções, a saber: textos destinados à documentação e à memorização das ações humanas (notícias, relatos pessoais, biografia e autobiografias, relatos históricos etc.); textos destinados à expressão da cultura literária ficcional (contos, fábulas, lendas, narrativas de aventura, novelas etc.); textos destinados à indicação de instruções e prescrições (receitas, regulamentos, regras de jogo, instruções de uso e montagem etc.); textos destinados à transmissão e à construção de saberes da esfera científica (seminário, conferência, relato científico, verbetes de enciclopédia etc.); textos da tradição oral, poemas e músicas (parlendas, trava-línguas, canções, provérbios etc.); textos destinados à organização do dia a dia e tarefas cotidianas (agenda, listas, calendários etc.) e textos não-verbais (charges, pinturas, tirinhas etc.).

Observamos que a organização dos gêneros textuais segue a proposta apresentada por Schneuwly e Dolz (2004) dos cinco agrupamentos de gêneros textuais: textos da ordem do

narrar, do relatar, do descrever, de argumentar e de expor. Isso nos mostra que o documento realizou uma transposição daquilo que tem sido estabelecido entre especialistas, oferecendo uma possibilidade de organização curricular. Observamos ainda que ao discutir o trabalho com os gêneros textuais o documento orienta para que haja uma sistematização por meio de sequências didáticas ou projetos didáticos, enfatizado a possibilidade de uma proposta de planejamento global em que diferentes gêneros sejam contemplados. Espera-se com isso que à medida que o aluno avance na sua escolarização tenha a possibilidade de ampliar seus conhecimentos acerca de diferentes gêneros textuais de maneira sistemática.

Com base em uma proposta de agrupamento dos gêneros textuais, por exemplo, textos destinados à expressão da cultura literária ficcional: contos, fábulas, lendas etc.); textos destinados à indicação de instruções e prescrições (regras de jogo, instruções de uso e montagem etc.); textos não verbais: charges, pinturas, tirinhas etc.), o documento de Camaragibe (2009) orienta como estes podem ser explorados. Assim, propõe, por exemplo, quais conteúdos são mais adequados de serem ensinados a partir de determinados gêneros ou que disciplinas do currículo se utilizam mais daquele gênero. Assim, coerente com os princípios gerais apresentados, busca-se promover um trabalho interdisciplinar. Vejamos como isto está colocado no documento quando discute sobre os textos da “ordem do relatar” (SCHNEUWLY; DOLZ, 2004):

Notícias, relatos pessoais, relatos históricos, autobiografias (...), dentre outros, são bons exemplos de gêneros pertencentes a esse agrupamento. Situações didáticas de reflexão, leitura e produção dessas espécies de texto podem ser muito produtivas para ajudar os alunos a desenvolverem habilidades relativas à estruturação de textos que exigem a organização temporal de fatos, a utilização de articuladores temporais, o uso de pontuação (...). Textos que tratam de temáticas sugeridas nas áreas de História, Geografia, Artes, dentre outras podem ser enfocadas a partir da utilização desses gêneros textuais” (CAMARAGIBE, 2009, p. 309).

Ao fazer isso o documento permite que o professor visualize de maneira mais prática como o ensino a partir do texto pode ocorrer em sala. Como nos mostra Tardif (2000), os saberes profissionais dos professores são plurais e heterogêneos podendo se apoiar nos conhecimentos curriculares vinculados pelos programas, guias e manuais escolares. Assim, ao abordar o ensino da língua de forma mais próxima da prática escolar, destacamos que o documento de Camaragibe (2009) contribui para a construção dos saberes do professor e torna-se, em certa medida, um instrumento formativo.

No que diz respeito ao foco da presente pesquisa, podemos também observar algumas orientações práticas voltadas ao ensino da compreensão de textos a partir dos gêneros da ordem do narrar quando é apresentada a experiência de uma professora e das aprendizagens possíveis a partir da situação proposta pela docente. Vejamos o relato da professora transcrito no documento:

Iniciei a aula formando um círculo com os alunos para a apresentação do livro que ia ser trabalhado com a turma, como nome do livro, nome do autor, ilustração, editora, etc. Em seguida, cada aluno folheou o livro, observando as ilustrações. Depois fiz a leitura da história (...) foi feito o comentário sobre a mesma pelos alunos e surgiram várias perguntas engraçadas (CAMARAGIBE, 2009, p. 311).

A partir da explicitação dessa experiência o documento apresenta a seguinte discussão:

A experiência relatada pela professora (...) é exemplo de como a leitura (...) vem sendo tratada em muitas salas de aulas. Esse tipo de prática, quando *mediada* pelos professores com questões pertinentes e diversificadas, pode ajudar os alunos a aprender a ouvir com atenção textos lidos por outras pessoas, e a *compreendê-los, utilizando diferentes estratégias de compreensão de textos*, tais como resgatar significados literais, inferir informações, aprender sentidos gerais. (...) Essa experiência é muito rica, pois a leitura pelo professor é muito importante porque, por meio dessa prática, oferecemos para os alunos modelos de leitores(...) (CAMARAGIBE, 2009, p. 313, grifos nossos).

Como é possível notar, a proposta do município de Camaragibe tem claramente a preocupação de exemplificar ao professor como determinado conteúdo pode ser abordado de maneira prática. Também é interessante observar o destaque que é dado ao papel do professor como mediador nas situações de leitura. Vemos ainda que essa mediação não se resume à simples leitura de um texto para as crianças. Há, ao contrário, objetivos claros estabelecidos em que a compreensão de texto é um dos alvos de um ensino intencional.

Ainda no que se refere ao tópico da leitura, o documento enfatiza que a formação de bons leitores é uma das principais metas da escola e que esta deve ser perseguida também na EI. Nesse contexto, o professor é entendido como o mediador nas situações de leitura com diferentes finalidades apresentando e sugerindo materiais, permitindo aos alunos que escolham o que querem ler. Além disso, o documento defende a necessidade do investimento no domínio do sistema de escrita alfabética, bem como nas habilidades de compreensão. Como vimos anteriormente, são apresentados alguns objetivos voltados para esse tópico, apresentando-se ainda alternativas para a prática do professor.

No que diz respeito à EI, mesmo não apresentando orientações específicas para os últimos anos desse segmento, o documento estabelece detalhadamente os objetivos¹⁷ de Língua Portuguesa a serem atingidos tanto com as crianças de quatro anos, quanto com as crianças de cinco anos indicando aqueles que devem ser *iniciados, ampliados e consolidados a cada ano*. Dentre os objetivos listados podemos observar alguns que tocam diretamente no ensino da compreensão desde a EI. Vejamos alguns:

- Ler textos não verbais com compreensão;
- Ouvir com atenção, textos lidos por outras pessoas;
- Compreender textos lidos por outras pessoas, utilizando diferentes estratégias de compreensão de textos (resgatar significados literais, inferir informações, apreender sentidos gerais...);
- Compreender textos da ordem do narrar (conto, fábula, lenda...) e do relatar (biografia, notícia, relato pessoal...), reconstruindo as relações temporais, os elementos da narrativa (situação inicial, fato gerador da narrativa, conflito, desfecho), e identificando/caracterizando personagens de um texto.

Diferentemente do documento do município de Recife, em que nenhum objetivo de leitura, nem de compreensão são estabelecidos para EI, o presente documento apresenta objetivos claros e diretos para o tratamento da compreensão de textos. É importante destacar que no documento do município é indicado ao professor se determinado objetivo deve ser iniciado, ampliado ou consolidado em cada ano. Isso demonstra maior preocupação com a progressão das aprendizagens dos alunos, além do reconhecimento de que o professor precisa estar melhor norteado sobre o que se espera que as crianças aprendam ao longo da EI.

Concluindo, vimos nesta seção que as duas pospostas curriculares discutidas aqui proclamam os ideais de uma escola republicana que preconiza a solidariedade e se contrapõe a um ensino conteudista. Entretanto, observamos que a proposta do município de Recife apresenta poucos elementos que orientem a prática do professor de EI. As orientações são genéricas contribuindo muito pouco para que ele construa sua prática a partir do que está exposto no documento. Vimos ainda que a compreensão de texto na EI não é algo destacado no documento do Recife o que pode levar os professores a desconsiderar esse tópico como objeto de ensino.

¹⁷ Ver quadro em anexo D.

O documento de Camaragibe, ao contrário, se mostra claramente mais preocupado com o desenvolvimento da compreensão textual desde a EI. Na proposta, a compreensão de texto é vista claramente como um objeto de ensino apresentando-se ainda orientações para que esse ensino possa ocorrer de maneira contextualizada. Porém, mesmo com todos os aspectos positivos mencionados acima acerca do documento, reafirmamos que o fato de não se discutir o que é peculiar à criança pequena, sobretudo como esta se relaciona com o texto e seus processos de compreensão, torna difícil para o professor de EI tomar maior consciência do importante trabalho que pode ser feito já nesta etapa no que diz respeito ao ensino da compreensão.

2.4 Saberes Docentes: de sua origem, definição e aplicação

Ter domínio do conteúdo, saber qual a melhor estratégia didática para ensinar determinado conteúdo, conhecer como se dá o processo de aprendizagem dos alunos são alguns dos requisitos, comumente, exigidos ao bom professor. Mas, será que o exercício da docência se resume apenas ao desenvolvimento dessas habilidades? Se a resposta a essa questão é sim, os problemas educacionais talvez fossem resolvidos com cursos de formação de professores que incluíssem em seu currículo disciplinas como Didática, Psicologia, bem como em áreas específicas do conhecimento a ser ensinado. Contudo, nos parece que tais habilidades não são suficientes para o pleno desenvolvimento da docência. Então, o que é necessário à formação do bom professor? Que saberes esse profissional deveria possuir? Como se dá a apropriação de tais saberes? Como estes se efetivam na prática?

Consideramos que para conhecer concepções e práticas de professores acerca do ensino da compreensão de textos é imprescindível discutirmos acerca dos estudos sobre saberes docentes. Tais estudos procuram entender os saberes dos professores e de que forma eles são utilizados no exercício da docência. Acreditamos, portanto, que os estudos sobre saberes docentes podem clarear alguns aspectos da prática dos professores a respeito do ensino da compreensão, visto que estes entendem que os saberes que os professores possuem não são só fruto de seu conhecimento teórico ou do seu saber acerca do conteúdo a ser ensinado, mas também resultado de sua trajetória de vida e das condições concretas de trabalho.

Como sabemos, a prática educativa não é um fenômeno isolado mas, sim, algo que se relaciona com a história coletiva da atividade humana. As relações estabelecidas entre os

diversos atores sociais, os interesses dos diferentes grupos terminam por implementar diferentes projetos de sociedade e, conseqüentemente, de educação. Sabemos ainda que tais vinculações têm um impacto direto na escola. Assim, se por um lado, a escola se insere nesse contexto maior que acaba por determinar as reais condições em que ela opera, por outro lado, a prática docente também se estabelece no contexto escolar que, por sua vez, apresenta atores diversos que fazem da escola palco de um encontro nem sempre afável. Como apontam os estudos sobre saberes docentes, não podemos deixar de considerar que o saber do professor se dá a partir de tal conjuntura não sendo algo que se estabelece no vazio mas, sim, um saber que é significado dentro de um contexto: a escola. É no encontro de todos os sujeitos presentes na escola que o saber docente emerge. Porém, como alertam autores como Charlot (2000) e Freire (1996): o que é, de fato, o saber docente? De onde ele vem? De que forma o contexto exerce influência sobre o saber do professor?

Procuraremos apresentar brevemente como os estudos sobre saberes docentes surgem no cenário da pesquisa educacional e ainda discutiremos, brevemente, sobre o conceito e a natureza dos saberes, a partir da visão de alguns autores que se tornaram referência sobre a temática na área da educação.

2.4.1 Da Origem do Conceito

É no interior do movimento de profissionalização do ensino, iniciado na década de 80 do século XX, e de um período de crise no sistema educacional, que surge o debate acerca dos saberes dos professores. Segundo Tardif (2000, p. 6), o movimento de profissionalização docente “buscou renovar os fundamentos epistemológicos do ofício de professor”. Isso ocorreu inicialmente nos países da América do Norte e países de cultura anglosaxã, seguido dos países europeus, imprimindo caráter internacional ao movimento. Ainda segundo Tardif (2000), dentre as questões que orientavam os trabalhos sobre a profissionalização docente estavam aquelas que procuravam conhecer quais seriam os saberes profissionais dos professores e como estes se diferenciavam daqueles conhecimentos produzidos pelos pesquisadores da área educacional. Também se buscava explorar relações entre os conhecimentos profissionais dos professores e os conhecimentos elaborados pelos pesquisadores.

Como foi dito acima, outro fator que impulsionou os estudos sobre saberes docentes foi a crise do sistema educacional que se apresentou nos países citados acima. Diante de

resultados negativos de avaliações do sistema de ensino, passou-se a se repensar o papel do professor, sua formação e os conhecimentos necessários ao exercício da docência.

É a partir desses dois elementos, portanto, que os estudos sobre saberes docentes surgem, procurando conhecer e refletir sobre o fazer do professor em ação, buscando entender a sua prática não como mera aplicação de uma teoria produzida por acadêmicos mas, sim, como uma prática cheia de meandros que devem ser explicitados. Como apontam Gauthier et al. (2006), ainda se sabe muito pouco acerca dos saberes inerentes ao exercício da docência. Desta forma, aqueles que discutiam e pesquisavam sobre políticas educacionais foram chamados a refletir sobre o papel do professor diante de novos desafios decorrentes da sociedade chamada do “conhecimento”.

Como nos aponta Nóvoa (1995), as pesquisas, convocadas pelas políticas e pelos gestores dos sistemas de ensino, voltam seu olhar para o professor. Tais estudos procuraram dar voz a essa figura, considerando os saberes que estes constroem desde sua prática e tentando aproximar a produção do conhecimento à realidade cotidiana.

Os estudos sobre saberes docentes buscavam, porém, não apenas observar a prática dos professores, mas também entender suas concepções e crenças e como estas, por sua vez, se relacionavam com a prática. Emergia, assim, o reconhecimento de que a profissão docente se caracteriza por saberes específicos. É a partir desse reconhecimento que as pesquisas educacionais têm buscado apreender quais elementos compõem os saberes dos professores, incluindo aí os aspectos subjetivos, valores, crenças e representações que se apresentam na prática do professor. Tal entendimento, no entanto, também é alvo de críticas por parte de alguns estudiosos como Duarte (2010), que argumenta que essa proposta desconsidera os saberes teóricos necessários à formação do professor.

Acreditamos que a tentativa de explicação de um fenômeno ou objeto não se dá no vazio e que o conhecimento decorrente de tal explicação traz avanços em alguns pontos, deixando outros obscuros. Assim, não podemos deixar de reconhecer que os estudos sobre saberes docentes trouxeram e trazem importantes contribuições ao campo da pesquisa educacional. O fato de reconhecer o professor como sujeito ativo que reelabora seus conhecimentos a partir de determinada realidade é, sem dúvida, algo extremamente relevante. Por outro lado, não podemos deixar de observar que o contexto em que surgem os estudos sobre os saberes docentes vem como resposta a uma crise do sistema educacional de uma sociedade, cujo modelo econômico tem bases capitalistas e, como tal, dará respostas para atender aos problemas dessa sociedade.

É importante pontuarmos que, no momento em que surgem os estudos sobre saberes docentes, as pesquisas em educação orientavam-se, predominantemente, pelo modelo da *racionalidade técnico científica* e que tal racionalidade ainda mantém forte presença. As pesquisas referenciadas neste paradigma concebem o professor como mero instrumento de transmissão de saberes produzidos por outros e a prática do professor restringia-se à competência técnica, havendo uma cisão entre os saberes teóricos e práticos. A formação docente, por sua vez, baseava-se em orientações e prescrições de comportamentos desejáveis ao professor. As pesquisas, nessa perspectiva, procuravam observar o comportamento dos professores e identificar quais seriam os mais adequados e aqueles que conduziriam aos melhores resultados com respeito às aprendizagens dos alunos.

Como apontam Almeida e Biajone (2007), podemos situar os estudos sobre saberes docentes dentro do *modelo da racionalidade prática*, cujo marco inicial seria o trabalho de Donald Schön (1983). Nessa perspectiva, entende-se que, por meio da ação docente, o professor constrói um conjunto de saberes, saberes estes que não estão relacionados apenas a aspectos teóricos e acadêmicos, mas ligados a dimensões históricas e subjetivas da vida do professor. O saber do professor é visto como “saberes-na-ação” (*knowing-in-action*) (SCHÖN, 1995).

Schön (1995), a partir de observações da prática do professor, nos mostra que o docente utiliza certa quantidade de conhecimento teórico, mas seus comportamentos não são estritamente determinados por tais conhecimentos. O fato da prática pedagógica estar impregnada de problemas complexos e singulares, que não estão relacionados apenas aos aspectos instrumentais, exige do professor não só conhecimentos acadêmicos, mas também saberes que são, muitas vezes, construídos na prática. Falamos de problemas complexos porque estes envolvem não apenas elementos da didática, mas estão relacionados a aspectos mais amplos. Falamos também de sua singularidade, porque são únicos. Nessa perspectiva, cada sala de aula tem sua especificidade e peculiaridade; ainda que tenha algo em comum com outras salas de aula, nunca apresentam problemas inteiramente iguais.

No que concerne ao contexto nacional, os estudos sobre saberes docentes foram largamente difundidos e divulgados a partir da década de 90 e, com maior vigor, nos anos 2000, especialmente a partir dos trabalhos de Pimenta (1999), Geraldi, Fiorentini e Pereira (2001), Lüdke (2001), entre outros. Mesmo tendo aceitação no meio acadêmico, tais trabalhos também foram alvo de críticas, que não podemos deixar de pontuar aqui, mesmo que brevemente.

Duarte (2010) tem sido um dos críticos mais contundentes e sistemáticos dessas ideias. Ele afirma, por exemplo, que os ideais das pedagogias do “aprender a aprender” e da pedagogia das competências estão alinhados aos princípios neoliberais e pós-modernos que buscam, em geral, atender aos interesses econômicos sem fazer a crítica à estrutura da sociedade. O ideário do professor reflexivo, os estudos da epistemologia da prática e as pedagogias do aprender a aprender realçam os aspectos práticos em detrimento dos conhecimentos teóricos e do saber escolar. Segundo Duarte (2003), os estudos de Donald Schön e outros autores, como Tardif e Perrenoud sobre os processos de formação de professor, inserem-se nessa mesma lógica, visto que, nesse contexto, o professor deixa de ser visto como agente de transmissão do saber escolar e passa a ser entendido mais como um formador. Duarte (2003) ainda afirma que tais ideias buscam a valorização de uma formação em que os indivíduos estariam sendo preparados para acompanhar as mudanças da sociedade do conhecimento, ou seja, para aprimorarem sua capacidade de adaptação em detrimento de uma formação crítica, reflexiva que visa promover mudanças na estrutura da sociedade. Dentre as críticas mais recorrentes do autor está a de que tais estudos privilegiam os conhecimentos práticos, experienciais em detrimento de uma formação mais teórica. Duarte (2003, p. 601; 2010, p. 135) faz essa crítica, sobretudo, aos estudos de Donald Schön, uma vez que, segundo o autor, estes se pautariam numa concepção que desvaloriza o conhecimento científico/teórico/acadêmico e numa pedagogia que desconsidera o “saber escolar”. Duarte ainda aponta que tal desvalorização está presente em vários autores que se tornaram referência no campo da formação de professores, a exemplo de Tardif (2000) e Tardif e Lessard (2011).

Duarte (2003) faz críticas ao conceito de “saber escolar” apresentado por Schön (1995)¹⁸, afirmando que este tem um caráter fortemente negativo. No entanto, mesmo aceitando tal crítica, não podemos deixar de reconhecer que é esta concepção de saber escolar que vigora e está presente nas escolas, em representações de professores, alunos, pais de alunos e que, portanto, exerce influência sobre os saberes que os professores constroem.

Duarte (2003) também não nos apresenta que outra concepção de saber escolar poderia ser tomada como referência. A esse respeito, acreditamos que Schön (1995) faz uma crítica a determinada concepção de saber, que se firmou dentro da tradição pedagógica. Tradição esta, pautada numa certa organização escolar, onde as teorias produzidas pelas ciências da

¹⁸ “Existe primeiro a noção de saber escolar, isto é, um tipo de conhecimento que os professores são supostos a possuir e transmitir aos alunos. É uma visão dos saberes como factos e teorias aceites, como proposições estabelecidas na sequência de pesquisas, tido como certo, significando uma profunda e quase mística crença em respostas exatas. É molecular, feito de peças isoladas, que podem ser combinadas em sistemas cada vez mais elaborados de modo a formar um conhecimento avançado” (SCHÖN, 1995, p. 81).

educação estariam distantes das práticas pedagógicas, desconsiderando aquilo que os professores fazem em seu cotidiano.

Duarte (2003) afirma que, na visão de Tardif (2000), as pesquisas desenvolvidas no âmbito educacional devem voltar seu olhar “quase que inteiramente” para a “investigação dos saberes que os professores utilizariam em seu cotidiano profissional”. Tal posicionamento, acarretaria uma mudança nos cursos de formação de professores que desprezariam o modelo “aplicacionista”, abandonando a “lógica disciplinar” e adotando um modelo de formação baseado numa lógica profissional centrada no estudo da tarefa, ou no estudo de casos, como propõe Shulman (1986). Isso resultaria, segundo Duarte, na desvalorização dos conhecimentos teóricos, acadêmicos e científicos, conhecimentos tidos como pouco importantes do ponto de vista da ação profissional.

Se considerarmos correta a análise de Duarte, acreditamos que o problema reside no fato de que, historicamente, a formação de professores foi organizada em blocos desarticulados, nos quais as disciplinas clássicas (Psicologia, Sociologia, Filosofia, História etc.) presentes no currículo da formação dos professores não traziam respostas aos problemas enfrentados por eles em sua prática. É nesse sentido que Tardif e Lessard (2011) propõem que se olhe para os saberes que o professor constrói desde sua prática a fim de que, a partir dela, se possa encontrar respostas aos problemas presentes no fazer docente, não se limitando apenas à prática pela prática, mas pensando uma teoria da prática educativa.

Além disso, acreditamos que a crítica feita aos trabalhos de Tardif (2000) desconsidera um ponto central. O fato dele conceber o saber do professor como um conjunto de saberes, advindos da formação profissional, das disciplinas, do currículo e da experiência. Desta forma, não há apenas o saber prático, mas um saber que resulta do amálgama de muitos outros e que é validado pela prática. Tardif (2012) conceberia o saber do professor como uma *confluência de saberes*, não sendo a prática do professor orientada apenas por uma teoria ou composta apenas de um saber, mas por vários. Assim, não haveria uma unidade ou coerência teórica e, sim, uma coerência teórico prática, visto que, no seu fazer, o professor buscaria a coerência a partir daquilo que pode ser vivenciado e validado a partir da experiência.

É importante realçar também a necessidade, anunciada por Tardif, de escaparmos de dois perigos presentes no entendimento dos saberes dos professores. Ele refere-se a tais perigos utilizando-se dos termos “mentalismo” e “sociologismo”. Segundo Tardif (2012), o *mentalismo* consistiria numa forma reduzida de percepção do saber do professor, entendendo-o como resultante de processos mentais, baseados na atividade cognitiva dos indivíduos. O

sociologismo, por sua vez, tenderia a reduzir o papel dos sujeitos na construção do saber, ou seja, reduziria o saber dos professores a uma produção social, desconsiderando a atividade individual no processo de construção do saber. O que podemos entender é que o saber do professor não se dá descontextualizado das relações estabelecidas com alunos e colegas de trabalho. Por isso, para entendê-lo é importante perceber a relação que este estabelece com o trabalho docente.

Como vimos, na tentativa de se consolidar como uma possibilidade de explicação do trabalho docente, os trabalhos ligados à epistemologia da prática, tal como será detalhado mais adiante, enfatizam os aspectos experienciais do saber do professor. Contudo, sob nosso ponto de vista, este saber não é exclusivamente pragmático e tal ênfase não significa desconsiderar os demais saberes mas, sim, uma tentativa de mostrar que o saber docente não é simples transferência de teorias para prática. Como alertam Gauthier et al. (2006, p. 24), mesmo que os saberes experienciais ocupem um lugar privilegiado no conjunto de saberes que compõem o saber docente, isso não significa que este seja a “totalidade do saber docente”.

Por fim, acreditamos que toda produção intelectual, que visa explicitar e compreender determinado fenômeno, não pode desconsiderar o contexto de sua produção. Desta forma, mesmo não aceitando que a formação do professor não deva estar exclusivamente pautada na prática do professor, não podemos deixar de considerá-la. Acreditamos que os estudos de Tardif e de outros, que advogam em favor de uma formação mais prática, têm um papel importante. Acreditamos, juntamente com Gauthier et al. (2006, p. 24), que os saberes experienciais do professor devem ser “alimentado[s] e orientado[s] por um conhecimento anterior mais formal que pode servir de apoio para interpretar os acontecimentos e inventar soluções novas”.

Nos últimos anos, os estudos voltados a entender os saberes que os professores mobilizam no exercício de sua profissão têm se apresentado de forma bastante plural e com diferentes enfoques. Assim, é importante observarmos as diferenças existentes entre eles, bem como as diferentes tipologias e abordagens. Podemos observar que alguns autores enfatizam os saberes do professor a partir da sua relação com os conteúdos a serem ensinados, a exemplo de Shulman (1986); outros enfatizam os saberes advindos da experiência, a exemplo de Tardif (2002) e aqueles que defendam a necessidade da construção de uma teoria geral da pedagogia, a exemplo de Gauthier et al. (2006). Como podemos ver, mesmo tendo pontos em

comuns, que fazem com que seus estudos possam ser identificados como estudos sobre saberes docentes, cada autor apresenta pontos de distinção que precisam ser explicitados.

2.4.2 Da Natureza dos Saberes Docentes

A definição do que vêm a ser saberes docentes é algo difícil, visto que embora as pesquisas sobre a temática sejam relativamente recentes, há uma abundante produção acadêmica que focaliza os saberes e os conhecimentos de professores a partir de diferentes perspectivas e com bases conceituais diversas. Assim, é preciso entender como alguns teóricos definem os saberes docentes e como os classificam, sem, contudo, deixar de identificar alguns aspectos comuns no que diz respeito à natureza dos saberes docentes.

Uma das primeiras discussões necessárias aqui é o entendimento que temos de “saber”. Segundo Charlot (2000), não há saber fora de uma relação com o saber, ou seja, o saber só se efetiva na relação que o sujeito estabelece com o mundo e não se resume a uma mera aplicação da teoria. Essa relação não acontece no vazio, mas em um contexto, cujo significado se verifica a partir da relação que o sujeito estabelece com o meio e com o saber. Podemos aqui identificar uma das características do saber. Ele se dá numa relação. Discutiremos aqui o entendimento de autores como Shulman (1986), Gauthier et al. (2006) e Tardif (2000). Destacamos o trabalho desses autores, pois eles têm se constituído em referência para a área ao procurarem entender a ação dos professores e como estes mobilizam diferentes saberes. Podemos encontrar na discussão desses autores pontos de aproximação, visto que entendem os professores como sujeitos com história de vida em cujo exercício de sua prática produzem e mobilizam saberes.

2.4.3 Da tipologia e da diversidade dos saberes

Como já foi dito anteriormente, os estudos sobre saberes docentes constituem um aspecto importante em nosso trabalho, visto que procuramos conhecer quais são os saberes docentes mobilizados na compreensão de textos escritos na EI. Nesse sentido, não nos interessam apenas os aspectos acadêmicos que envolvem esses saberes, mas também elementos que emergem da prática dos professores e da relação que estes estabelecem com o conteúdo a ser ensinado. Nessa perspectiva, Shulman (1986) se constitui uma referência, pois um dos seus interesses de pesquisa foi discutir como o professor relaciona-se com o conteúdo

a ser ensinado. Por outro lado, ele não aprofunda suas reflexões sobre os conhecimentos docentes advindos da prática, diferentemente de Tardif (2000) e Gauthier et al. (2006), daí porque também nos apoiamos nesses autores.

Como podemos definir os saberes que os professores possuem no exercício de sua profissão? Shulman (1986) foi um dos pioneiros a discutir sobre o conhecimento do professor e seu trabalho se insere num contexto de crítica à pesquisa conduzida até aquele momento. Sua contribuição teórica trouxe à discussão a ideia de uma base de conhecimento (*knowledge base*) compartilhada entre os professores. Em um artigo bastante conhecido e citado por aqueles que discutem formação de professores (SHULMAN, 1986), o autor apresenta uma análise dos testes de avaliação e certificação de professores aplicados na admissão de licenciados à carreira docente em alguns estados dos EUA (Massachusetts, Michigan, Nebraska, Colorado e Califórnia). A partir da análise de tais exames, mostra que houve uma mudança substancial entre os saberes exigidos nos testes realizados em 1875 e aqueles realizados a partir da década de 1980 do século XX. Segundo sua análise, no passado, os exames priorizavam conteúdos a serem ensinados, originários das áreas do conhecimento (aritmética, gramática, leitura, ortografia, história, geografia etc.), enquanto que, mais recentemente, observava-se uma prevalência dos aspectos pedagógicos relacionados ao ensino, em detrimento do domínio do conteúdo a ser ensinado. Nesse sentido, os testes mais atuais teriam priorizado o domínio sobre a organização e a preparação de planos de ensino, avaliação, gestão de sala de aula etc.

Dada essa primeira constatação, colocou-se a seguinte questão: o que teria gerado tal mudança? Segundo Shulman (1986), as pesquisas classificadas sob o rótulo de “ensino eficiente”, “estudos de processo-produto” ou aquelas baseadas no “comportamento dos professores” estariam na origem de tais mudanças. O conteúdo a ser ensinado era visto, por essas pesquisas, como um aspecto secundário, dando-se ênfase à observação e à identificação de comportamentos mais ou menos eficazes no processo de ensino-aprendizagem. Ainda que reconhecesse o valor de tais pesquisas, o referido autor defende que seus resultados não sejam tomados como única fonte de evidência sobre os saberes que constituem a base da prática dos professores. Ele aponta que as pesquisas têm ignorado um aspecto central: o conteúdo. A esse respeito, salienta ainda que não se tem questionado como um conteúdo é transformado em saber do professor e como passa a ser um conteúdo de ensino¹⁹. A esta ausência ele define

¹⁹ Aqui podemos perceber algumas semelhanças com o que Chevallard chama de “transposição didática”. Ao tratar desse conceito Chevallard (1991, p. 20) afirma que o professor integra um conjunto de sujeitos que atuam para que a transposição didática se faça. Pois, o professor trabalha a partir dos currículos e documentos

como “paradigma ausente”. Nesse contexto, ele procura entender como se constrói o conhecimento do professor, ou seja, como os professores pensam e compreendem determinado conteúdo procurando responder a questões como: que conhecimento acerca dos conteúdos têm os professores? De onde vêm esses conhecimentos?

Tentando responder essas questões, Shulman (1986) identifica três categorias de conhecimento que compõem os saberes dos professores: conhecimento do conteúdo ou assunto (*subject knowledge matter*), conhecimento pedagógico (*pedagogical knowledge matter*) e conhecimento curricular (*curricular knowledge*).

O *conhecimento do conteúdo* (*content/subject knowledge*) refere-se à organização e à quantidade do conhecimento em si e de como este está presente na mente do professor, ou seja, como o professor organiza os conhecimentos de uma determinada área, os conceitos, os princípios etc. Entende-se, assim, que os conhecimentos dos professores vão além do simples entendimento dos conteúdos de uma disciplina. O professor não deve apenas dominar os conceitos, mas compreender como estes se relacionam com outros e de outras áreas e saber explicar porque determinada proposição é aceita como verdadeira.

O *conhecimento pedagógico do conteúdo* (*pedagogical content knowledge*) extrapola o simples entendimento do assunto e envolve os aspectos de como determinado conteúdo pode ser ensinado. Assim, este tipo de conhecimento envolve representações, analogias, ilustrações, exemplos que o professor tem acerca de determinado conteúdo e de como se utiliza destes recursos para tornar determinado conteúdo compreensível. O conhecimento pedagógico do conteúdo estaria, assim, relacionado ao conjunto de alternativas e formas de representação dos professores, com respeito aos conteúdos que ensinam.

Por fim, o *conhecimento curricular* (*curricular knowledge*) é representado por uma gama de programas voltados para o ensino de assuntos específicos e tópicos nos mais diferentes níveis de ensino. Este conhecimento também envolve uma variedade de materiais instrucionais (livro didático, textos alternativos, *softwares*, materiais visuais, filmes, demonstrações em laboratório etc.) que servem como indicação ou contraindicação para o ensino de conteúdos de um determinado currículo. Shulman (1986) traça uma analogia entre o trabalho do médico e o do professor e afirma que, do mesmo modo que o médico experiente é capaz de conhecer uma variedade de tratamentos e ter condições de avaliar qual é o mais adequado para seu paciente, considerando o custo, as contraindicações e as conveniências no

normativos que já foram elaborados e construídos. Shulman, por sua vez, partindo de questões distintas das que orientaram Chevallard, faz avançar a compreensão, preocupando-se em entender como o saber do professor relaciona-se com os conteúdos.

tratamento de determinada doença, um professor deve ter conhecimento acerca do currículo, sendo competente para selecionar e organizar os programas e os materiais disponíveis para o ensino. Desta forma, afirma que o currículo e os materiais associados são a matéria médica da pedagogia (SHULMAN, 1986, p. 10).

Um olhar mais detido sobre os conceitos apresentados por Shulman (1986) deixa evidente alguns limites de sua contribuição e nos permite observar que certos aspectos por ele tratados foram, posteriormente, explorados mais profundamente por outros estudiosos da área, como Tardif (2000) e Gauthier et al. (2006). A título de exemplo, Shulman não discute, especificamente, o conceito de saberes da experiência, algo que, posteriormente, será tratado por Tardif (2012). Contudo, foi capaz de compreender que as representações acerca do conteúdo que compõem os conhecimentos pedagógicos do conteúdo se originam tanto das pesquisas, quanto da prática: “...the teacher must have at hand a varitable armamentarium of alternative forms of representation, some of which derive from research whereas others originate in the wisdom of practice²⁰” (SHULMAN, 1986, p. 9).

Como se vê, o autor faz referência à ação, à prática docente procurando compreender os conhecimentos utilizados e criados na atividade. E mesmo não tendo dado ênfase aos saberes da experiência, Shulman (1986) discute sobre as formas de conhecimento dos professores – “*teacher knowledge*”. A esse respeito afirma que estes saberes podem ser apresentados de três formas:

1) **o conhecimento proposicional** – é aquele que diz respeito à investigação didática e se apresenta em forma de proposições. Essas proposições podem ser de três tipos: os *princípios* – originários da pesquisa empírica; as *máximas* – representam os saberes acumulados na prática e, em muitos casos, representam uma fonte importante de orientação para a prática, como a teoria ou princípios empíricos, e as *normas* – refletem as regras, valores ideológicos ou compromissos filosóficos de justiça, de equidade etc. Eles não são nem teóricos nem práticos, mas normativos. Segundo o próprio Shulman (1986), as normas ocupam o centro do que se pode chamar de conhecimento do professor. Assim, afirma:

They occupy the very heart of what we mean by teacher knowledge. These are propositions that guide the work of a teacher, not because they are true in

²⁰ “...o professor deve ter em mãos um arsenal variado de formas alternativas de representação, algumas das quais derivam da pesquisa, enquanto outras se originam na sabedoria da prática” (Tradução nossa).

scientific terms, or because they work in practical terms, but because they are morally or ethically right²¹” (SHULMAN, 1986, p. 11).

2) **o conhecimento de casos** – refere-se ao conhecimento de situações ou eventos específicos que trazem em seu bojo proposições teóricas, ou seja, situações reais de sala de aula que são compreendidas a partir de elementos teóricos;

3) **o conhecimento estratégico** – este conhecimento vai além do conhecimento proposicional e de casos. Ele diz respeito às capacidades de julgamento profissional e tomada de decisões, ou seja, o agir do professor em situações contraditórias, em que princípios contradizem máximas e normas.

Percebemos até aqui que Shulman (1986), mesmo não aprofundando as discussões em torno dos saberes da experiência, trouxe elementos bastante relevantes para a discussão sobre esse tema, sobretudo quando afirma que o método de casos (situações reais, concretas) pode ser uma alternativa para a formação de professores, pois este possibilitaria que o docente desenvolvesse a compreensão estratégica. Desta forma, assim como um profissional é capaz de praticar e compreender o seu ofício, é capaz também de comunicar as razões de suas decisões e ações para outros profissionais (SHULMAN, 1983). O professor seria capaz ainda de realizar uma reflexão que conduz ao autoconhecimento, tomando consciência do seu próprio conhecimento. Nesse ponto, também percebemos uma aproximação com o que Schön (1995) denominou de “professor reflexivo”.

O destaque que damos às ideias desenvolvidas por Shulman (1986) deve-se ao fato de que estas nos permitem entender que o professor, dentro do processo de ensino e de aprendizagem, aprende a pensar pedagogicamente sobre o conteúdo a ser ensinado, colocando-se como sujeito, olhando para a sua própria prática, buscando entender a essência do seu conhecimento.

Como já afirmamos diversas vezes aqui, acreditamos juntamente com outros autores (NÓVOA, 1992; SCHÖN, 2000; TARDIF, 2012) que a prática desenvolvida pelo professor também dá origem a um saber que é específico e singular. Dessa forma, nos interessa entender como este saber tem repercutido no ensino da compreensão de textos escritos com crianças em idade pré-escolar. Para isso, é necessário aprofundarmos nossa discussão em torno da

²¹ “Eles ocupam o coração do que queremos dizer com conhecimento de professores. Estas são proposições que norteiam o trabalho de um professor, não porque elas são verdadeiras em termos científicos, ou porque trabalham, em termos práticos, mas porque elas são moral ou eticamente corretas” (Tradução nossa).

prática docente e dos saberes que dela surgem. Nesse sentido, acreditamos que Tardif (2012) pode nos trazer importantes contribuições.

Inicialmente, é preciso destacar que o referido autor situa os saberes dos professores a partir da relação individual e social, entre o ator (professor) e o sistema, procurando apreender a natureza social e individual destes saberes. Assim, explicita os saberes docentes a partir de seis fios condutores. O primeiro diz respeito à *relação entre o saber e o trabalho*. Para o autor, não há como entender os saberes dos professores se não for a partir da relação que estes estabelecem com o próprio trabalho na escola e na sala de aula. O segundo fio condutor relaciona-se à *diversidade do saber docente*. Tardif (2012) argumenta que o saber dos professores é plural, heterogêneo e composto por conhecimentos de naturezas diferentes. No terceiro fio, o autor aponta para a *temporalidade do saber docente*. O saber docente é temporal, pois é adquirido dentro de um contexto, de uma carreira profissional e de uma história de vida. O quarto fio diz respeito à *experiência de trabalho como fundamento do saber*. Os saberes vindos da experiência constituem a base do saber docente. É na experiência de trabalho que os professores desenvolvem o *habitus* (certas disposições adquiridas na prática e pela prática real). O quinto fio condutor trata do caráter interativo do trabalho docente, ou seja, *saberes humanos a respeito de saberes humanos*. O professor, no desenvolvimento do seu trabalho, se relaciona através da interação humana. Por fim, o sexto e último fio condutor diz respeito à relação entre *saberes e formação de professores*. Este se relaciona com os anteriores e expressa a necessidade de se repensar a formação do professor considerando seu cotidiano.

Destacamos aqui a definição de saberes docentes apresentada por Tardif (2012, p. 36) “como um saber plural, formado pelo amálgama, mais ou menos coerente, de saberes oriundos da formação profissional e de saberes disciplinares, curriculares e experienciais”. Como já mencionamos anteriormente, o referido autor também enfatiza a pluralidade e a heterogeneidade do saber docente, destacando os saberes da experiência e afirmando que “os saberes experienciais surgem como núcleo vital do saber docente” (TARDIF, 2012, p. 54). Assim, Tardif desenvolve o que podemos chamar de uma *epistemologia da prática profissional dos professores*, o conhecimento de um saber específico que surge a partir do desenvolvimento da prática. Para Tardif (2012), a prática é definida como um conjunto de saberes atualizados que os professores utilizam cotidianamente, e de forma concreta, no desenvolvimento de suas atividades, e que tem como finalidade compreender como estes saberes são integrados concretamente nas tarefas dos profissionais. Vale salientar que estes

saberes não estão sistematizados em teorias ou doutrinas e não são adquiridos nas instituições de formação nem se originam dos currículos.

Tardif (2012) classifica os saberes docentes em:

Saberes da formação profissional (das ciências da educação e da ideologia pedagógica) – que se referem ao conjunto de conhecimentos transmitidos pelas instituições de formação de professores;

Saberes disciplinares – são os saberes que dispõe a sociedade acerca do conjunto de conhecimentos das diversas áreas;

Saberes curriculares – diz respeito àqueles conhecimentos que a instituição escolar apresenta como os que devem ser ensinados, estando organizados sob a forma de programas escolares; e

Saberes da experiência – o conhecimento que o professor constrói no desenvolvimento de sua prática.

Tardif (2012) afirma ainda que estes saberes se incorporam à experiência individual e coletiva sob a forma de *habitus* e de habilidades, de saber-fazer e saber-ser.

As situações reais de sala de aula estão recheadas de conflitos e situações problema, porém, os manuais pedagógicos não dizem como o professor pode resolvê-los. Para superar os conflitos de sala de aula, o professor precisa lançar mão de habilidades pessoais que lhe exigem certa improvisação e criatividade. É apenas no cotidiano do seu trabalho que, ao se deparar com tais situações, o professor vai adquirindo um repertório de “modos de fazer”, “macetes” que lhes são próprios, mas que também são partilhados com professores que vivem situações mais ou menos semelhantes. Daí podermos falar de um saber da experiência que, ao mesmo tempo, é individual e coletivo e que se constitui no momento da ação, no ato de fazer, ou seja, constitui-se em habilidades do saber fazer e do ser professor.

Como afirmamos anteriormente, os professores têm seus saberes constituídos a partir de diversas fontes e se relacionam diferentemente com cada um deles. Os saberes da formação, disciplinares e curriculares são saberes produzidos por outros e que vão sendo incorporados à prática dos professores, embora não sejam, propriamente, o saber do professor. A relação que os professores mantêm com estes saberes é uma relação de “transmissores”, de “portadores” ou de “objetos” de saber (TARDIF, 2012, p. 40). Por tal motivo, mantêm uma relação de exterioridade com estes saberes. Em contrapartida, os saberes experienciais são saberes que emergem da prática e, assim, os professores a partir destes procuram compreender e dominar sua prática, existindo aí uma relação de interioridade.

Para Tardif (2012, p. 39), “o professor ideal é alguém que deve conhecer sua matéria, sua disciplina e seu programa, além de possuir certos conhecimentos relativos às ciências da educação e à pedagogia e *desenvolver um saber prático baseado em sua experiência cotidiana com os alunos*” (grifos nossos). Com base nessa afirmação, podemos questionar sobre como os saberes da prática podem ser entendidos e transmitidos a outros profissionais, uma vez que os aspectos subjetivos são inerentes a estes saberes. É possível perguntar também sobre e de que forma os saberes da prática estão na base dos saberes docentes.

A esse respeito, Tardif (2012) salienta que mesmo tendo aspectos subjetivos, os saberes docentes podem ser objetivados, uma vez que são saberes situados. Assim, segundo o autor canadense, os saberes experienciais são parcialmente objetivados na relação que os professores constroem com seus pares. Essa objetividade é adquirida quando professores mais experientes, em situações cotidianas, como o desenvolvimento de projetos pedagógicos ou em formações continuadas, transmitem para os professores iniciantes seus modos de fazer. Nessa situação, os professores tomam consciência do seu saber, de sua experiência e, na tentativa de transmiti-los, são instados a objetivá-los. Como o próprio autor coloca, “é através do confronto entre os saberes produzidos pela experiência coletiva dos professores, que os saberes experienciais adquirem certa objetividade” (TARDIF, 2012, p. 52).

Os saberes experienciais também podem ser objetivados na sua relação com os demais saberes. É por meio da prática cotidiana que os professores fazem uma avaliação dos outros saberes, ou seja, é no seu cotidiano que os docentes em certa medida testam os outros saberes e reafirmam os seus saberes de maneira mais objetiva. É com base nessa ideia que nos colocamos a questão: irá um professor alfabetizador, que acumulou uma longa experiência em alfabetizar crianças, mudar sua metodologia de ensino quando um grupo de especialistas (produtores dos outros saberes) afirma que determinado método de alfabetização é mais eficiente do que aquele que ele utiliza? Ao observar tal divergência, o professor, primeiramente, procura “testar” e verificar até que ponto aquela afirmação pode ser percebida concretamente. Dessa forma, o professor realiza uma “retradução” dos demais saberes que podem ser incorporados à sua prática, à medida que se mostram coerentes às condições reais que ele tem.

Tais saberes podem ainda ser desconsiderados quando algo parece estar muito distante de sua realidade, sendo percebido como algo abstrato. Os saberes da experiência constituem-se, assim, um elemento central do saber docente que serve como filtro, possibilitando aos professores objetivar seus saberes. Nesse contexto, nos interessa entender como os

professores têm retraduzido os saberes da formação, os saberes acadêmicos e disciplinares no que diz respeito ao ensino da compreensão de texto, quando o discurso atual defende que a formação do leitor não está pautada, simplesmente, na apropriação do sistema de escrita, mas na formação de um leitor que compreende e critica o que lê.

Outro pesquisador canadense que tem sido citado aqui também traz elementos importantes para a compreensão da prática docente. Trata-se de Clermont Gauthier. Ele utiliza-se de uma inscrição encontrada no Oráculo de Delfos - “conhece-te a ti mesmo” – para estabelecer um paralelo com a realidade que temos hoje sobre o ensino, chamando-nos a atenção para o pouco conhecimento que temos sobre as questões inerentes ao ensino. Argumenta que “ao contrário de vários outros ofícios que desenvolveram um *corpus* de saberes, o ensino tarda a refletir sobre si mesmo” (GAUTHIER et al., 2006, p. 20). Dessa forma, ele ressalta a importância de conhecermos melhor o que exatamente um professor faz para ensinar as crianças. E ainda: o que é necessário saber para ensinar? Quais são os saberes, as habilidades e as atitudes mobilizadas na ação pedagógica?

Assim como Shulman (1986) e Tardif (2012), procura entender os saberes próprios da ação docente, tentando responder a tais questões, mesmo reconhecendo ser uma tarefa difícil, devido ao grande desconhecimento que se tem em relação à prática docente. Nessa perspectiva, defende a existência de um *repertório de conhecimentos* reunido pelo professor que, segundo sua análise, será visto como

um profissional, ou seja, como aquele que, munido de saberes e confrontado a uma situação complexa que resiste à simples aplicação dos saberes para resolver a situação, deve deliberar, julgar e decidir com relação à ação a ser adotada, ao gesto a ser feito, a palavra a ser pronunciada antes, durante e após o ato pedagógico (GAUTHIER et al., 2006, p. 331).

Gauthier et al. observam ainda a existência de uma espécie de “cegueira conceitual” que mantém o conhecimento sobre o ensino numa total ignorância, prejudicando também o processo de profissionalização. De fato, algumas ideias bastante comuns em nosso meio contribuem para isso, como por exemplo, a crença de que para se ensinar basta ter algumas habilidades pessoais como talento, intuição, bom senso ou gostar de criança. Esse tipo de pensamento constitui-se em uma armadilha, pois gera o que Gauthier et al. (2006) chamam de “ofício sem saberes”, ou seja, nessa lógica não há lugar para o saber científico e, como o próprio autor coloca, tais concepções bloqueiam a constituição de um saber pedagógico. A ideia de que ensinar é apenas transmitir conhecimentos e que para isso basta ter o domínio do

conteúdo, experiência ou cultura também contribuiriam para a manutenção da ignorância sobre o ensino, ou seja, ao restringir o ensino apenas aos conhecimentos teóricos, reduz-se a complexidade do fenômeno de ensino aos conhecimentos pedagógicos das ciências da educação, desconsiderando-se as condições concretas do exercício do magistério.

O autor propõe, então, uma lógica alternativa, que responderia pela consigna “ofício feito de saberes”, pela qual se entende o “ensino como a mobilização de vários saberes que formam um reservatório de conhecimentos no qual o professor se abastece para responder às exigências específicas de sua situação concreta” (GAUTHIER et al., 2006, p. 28).

Gauthier et al. também se propuseram a classificar estes saberes, apontando as seguintes categorias: *disciplinar* – refere-se ao conhecimento do conteúdo, ou da matéria a ser ensinada; *curricular* – corresponde aos programas escolares que devem ser ensinados; *ciências da educação* – definido como o saber profissional específico que não se relaciona diretamente com a prática pedagógica em si, mas permeia a prática profissional do professor; *tradição pedagógica* – relaciona-se à capacidade de ensinar (dar aulas), que é modificada e validada ou não pelo saber da ação pedagógica; *saber experiencial* – um conhecimento pessoal e privado em que o professor realiza julgamentos elaborando ao longo do tempo um espécie de “jurisprudência” de sua própria prática; *ação pedagógica* – refere-se ao saber experiencial tornado público e validado. É nesse ponto que Gauthier et al. (2006, p. 35) inserem sua proposta, afirmando ser “essencial identificar os saberes da ação pedagógica válidos e levar os outros atores sociais a aceitar a pertinência desses saberes”. Em outras palavras, numa tentativa de superar uma visão de ensino pautada, exclusivamente, em aspectos pessoais (talento, dom, bom senso etc.), gerando um ofício vazio de saberes (*ofício sem saberes*), ou centrada em saberes teóricos e pedagógicos, produzindo *saberes sem ofício*, propõe a construção de um *ofício feito de saberes*. Procura, assim, contribuir para a construção de uma teoria geral da pedagogia que deve partir da identificação da ação pedagógica do professor.

Como vimos, os estudos de Tardif (2012) têm como particularidade o destaque dado à pluralidade do saber docente enfatizando os saberes experienciais que são colocados como núcleo central do saber do professor. Também vimos que este autor propõe uma epistemologia da prática, ou seja, por meio da análise da prática de forma reflexiva poderemos pensar o fazer pedagógico em bases dialéticas entre prática profissional e a formação teórica, constituindo-se, assim, um conhecimento teórico específico do saber-fazer do professor.

Por fim, Shulman (1986) também propõe o entendimento da prática docente enfatizando a relação que o professor estabelece com o conhecimento ou conteúdo a ser ensinado, considerando também os elementos da prática.

Em síntese podemos ver que, assim como Shulman (1986) se utiliza de uma expressão – *conhecimento pedagógico do conteúdo*, o qual podemos entender como um processo de *racionalização pedagógica* -, Tardif (2012) faz menção a uma *epistemologia da prática* e Gauthier et al. (2006) falam em um *repertório de conhecimentos*. Percebemos aqui que os autores apresentam concepções e categorias de saberes dos professores distintas, porém, não excludentes. Nesse sentido, observamos aproximações entre algumas das ideias formuladas pelos autores e também os novos elementos trazidos por cada autor com vistas a buscar entender a complexidade do fazer docente. Percebe-se, portanto, que o interesse em investigar os saberes docentes e sua mobilização na prática está presente nos três autores.

No presente estudo pretendemos observar a relação que professoras de EI têm com um determinado conteúdo (a compreensão de texto) e como, ao longo de suas trajetórias profissionais e, com base em suas experiências, elas podem construir um modo de fazer e de pensar sobre o ensino desse conteúdo. Nesse contexto, retomaremos a discussão apresentada aqui na análise dos dados coletados nesta pesquisa.

3 METODOLOGIA



Como nos alerta Mafalda, é preciso caminhar... Procurando construir um novo conhecimento traçamos algumas metas e estratégias. Aqui pretendemos descrever um pouco desse caminho, desse o percurso metodológico que não estava pronto, mas que foi se construindo ao longo do processo de construção da própria pesquisa. Diante dos objetivos propostos explicitaremos que paradigma de pesquisa adotamos, como se deu a constituição do corpus, a escolha dos sujeitos, a caracterização do campo, os instrumentos de pesquisa utilizados e as categorias de análise.

3.1 Da Filiação da Pesquisa

No intuito de atingirmos nossos objetivos de pesquisa nos apoiamos em pressupostos qualitativos. Sabemos que estudos ligados ao paradigma qualitativo não estão presos a modelos fixos predefinidos anteriormente. Como nos aponta Alves-Mazzotti e Gewandsznajder (1998), a pesquisa qualitativa tem uma diversidade e flexibilidade na elaboração e no uso dos instrumentos de investigação. Desta forma, tanto as categorias teóricas, quanto o próprio planejamento do estudo foram se constituindo ao longo do trabalho.

Como já foi dito, a pesquisa buscou investigar os saberes docentes para o ensino da compreensão. Tais saberes se materializam nas relações estabelecidas na sala de aula e sabemos que tal ambiente possui características próprias e que fenômenos que ocorrem nesse espaço têm uma natureza plural, sendo necessária uma visão holística para melhor compreendermos tais fenômenos. Desta forma, como afirma Dias (2000), o paradigma qualitativo apresenta-se como uma possibilidade coerente devido à complexidade e à natureza social do nosso objeto.

Nesse contexto, acreditamos que a presente pesquisa, de fato, alinha-se ao paradigma qualitativo, uma vez que este compreende “o universo de significados, motivos, aspirações, crenças, valores e atitudes” (MINAYO, 1998), aspectos estes que estão presentes nas práticas pedagógicas e no discurso do professor.

3.2 Da Seleção do Corpus

Na presente pesquisa participaram professores de duas redes municipais de ensino: Recife e Camaragibe, atuando nos anos finais da EI. Duas redes municipais foram escolhidas na tentativa de obtermos mais elementos para entendermos nosso objeto de pesquisa considerando-o sob diferentes perspectivas. Assim, destacamos aqui três pontos que consideramos importantes ao fazer essa opção: 1) o quantitativo de matrículas e de professores na EI; 2) a oferta de formação continuada para os professores desta etapa e 3) o documento como a proposta curricular da rede.

Nesse contexto, temos por um lado, a realidade complexa do município de Recife que possui uma longa história de formação continuada, tem um quantitativo expressivo de matrículas na EI e não possui, até o momento, um documento detalhado com a proposta curricular para esta etapa da educação básica²². Como já mencionamos, a proposta pedagógica da rede municipal de ensino do Recife – Tecendo competências (RECIFE, 2005) - engloba todos os professores que atuam na rede, da EI até o final do Ensino Fundamental e Educação de Jovens e Adultos.

Ainda com respeito à rede do Recife, segundo o IBGE, em 2012, era atendido um total de 35.153 crianças na EI incluindo as redes pública e privada. Destas matrículas, 10.695 estavam incluídas na rede municipal. Como nos mostram tais dados, o município tem

²² As propostas curriculares de cada município foram discutidas mais detidamente no item 2.3 – Documentos normativos: o que dizem sobre a leitura e o ensino da compreensão na educação Infantil, no referencial teórico.

atendido um grande número de crianças nessa etapa de escolarização e como toda grande rede apresenta múltiplas realidades dentro deste universo.

O município de Recife também tem uma longa trajetória em formação continuada de professores, tendo sido pioneiro no desenvolvimento de estratégias de formação por meio de uma gerência específica para tal fim. Assim, entre os anos 2000 a 2008, a Gerência de Educação Infantil (GEI, atual Divisão de Ensino Infantil) promoveu uma ampla e consistente política de formação continuada. Nesse período foram ofertados cursos²³ anuais com encontros mensais sobre temas diversos ligados ao cotidiano da criança como: desenvolvimento psicomotor, artes, práticas de linguagem escrita na educação infantil, literatura infantil, educação matemática etc. Os cursos eram ministrados por especialistas na área e incluíam discussões teóricas e práticas.

Com relação à rede municipal de Camaragibe, segundo dados do IBGE coletados em 2012, apresenta um total de 3.128 crianças matriculadas na pré-escola, sendo 1.249 matrículas na rede pública. Vale ressaltar que esse quantitativo inclui instituições tanto vinculadas diretamente ao município, como escolas conveniadas ligadas a ONGs e instituições confessionais.

No que diz respeito às orientações curriculares, o município de Camaragibe disponibiliza aos professores uma proposta pedagógica mais detalhada para EI elaborada em 2009 em pareceria com especialistas de diferentes áreas do conhecimento e que tem sido contínua e amplamente discutida entre os professores.

Assim, no tocante à política de formação continuada do município, este tem garantido de forma mais regular momentos de formação continuada para os professores junto à universidade por meio do Centro de Estudos em Educação e Linguagem (CEEL). Em parceria com o CEEL têm sido oferecidos cursos sobre diversas questões envolvidas no cotidiano da educação de crianças pequenas como a rotina, o trabalho com projetos didáticos, as práticas pedagógicas em diferentes áreas do conhecimento, o desenvolvimento infantil, entre outros temas.

Acreditamos que as diferenças indicadas acima entre as duas redes podem interferir no acesso que as docentes têm ao conhecimento e às orientações prescritas em propostas e documentos oficiais. Como já foi dito, buscamos, dessa forma, atingir uma amplitude maior

²³ No período de 2009 até o primeiro semestre de 2012, os cursos não foram oferecidos, tendo sido retomados no segundo semestre de 2012. Atualmente, não se observa uma política consistente de formação continuada para o segmento da educação infantil.

com respeito ao que os professores conhecem e realizam em suas salas de aula, estabelecendo como critério de escolha dos sujeitos, profissionais que vivenciam realidades diversas.

A opção por investigar os dois últimos anos da EI justifica-se pelo fato de que as crianças na faixa etária atendida apresentam, em geral, um desenvolvimento da fala que possibilita melhor perceber os indícios de compreensão de textos nos momentos de leitura e interação verbal entre as crianças, assim como entre estas e as professoras. Estudos como o de Dooley (2010) apontam que por volta dos quatro anos de idade as crianças começam a ter uma postura diferenciada com textos escritos. Elas passam a ter uma consciência crescente sobre a escrita de textos. Essa consciência muitas vezes se dá em resposta às experiências de leitura com adultos. A autora ainda aponta que essa tomada de consciência afeta particularmente a compreensão que as crianças têm sobre o texto.

O nosso corpus foi constituído por quatro professores ao todo: sendo duas de cada rede, assim distribuídas: uma docente atuando no primeiro ano do segundo ciclo da EI e uma no segundo ano do segundo ciclo da EI²⁴.

A escolha das professoras seguiu os seguintes critérios:

- a) Serem professoras efetivas;
- b) Terem formação de nível superior;
- c) Atuarem nos últimos anos da EI;
- d) Terem experiência mínima de quatro anos na EI;
- e) Terem em sua prática o hábito de ler textos para seu grupo de crianças.

Tais critérios possibilitaram a observação de aspectos importantes e que poderiam interferir em suas concepções e práticas. O fato de termos professores efetivos, por exemplo, pode nos dar maior possibilidade de que estes tenham participado dos processos formativos oferecidos pela rede, assim como tenham mais familiaridade com a proposta curricular do município, em particular, quanto ao ensino da compreensão.

Também foi importante escolhermos sujeitos que já tivessem certa experiência com o segmento da EI. Assim, buscamos minimizar dificuldades, comumente enfrentadas por professores menos experientes. Com docentes mais familiarizadas com práticas comuns a este nível de ensino, entendemos que as atividades de sala não seriam influenciadas pela pequena experiência das docentes.

²⁴ As redes de Recife e Camaragibe utilizam nomenclaturas diferentes para designar os níveis de ensino na Educação Infantil. Desta forma, optamos por utilizar uma nomenclatura única, considerando o primeiro ciclo, a etapa, comumente, chamada de Creche (0 a 3 anos) e o segundo ciclo, a etapa da Pré-escola (4 a 5 anos). Dessa forma, adotamos os termos: primeiro ano do segundo ciclo da Educação Infantil e segundo ano do segundo ciclo da Educação Infantil.

Outro critério que consideramos relevante para o nosso trabalho, diz respeito à prática cotidiana da leitura. Acreditamos que os professores que têm tal prática de maneira sistemática desenvolvem um saber ligado à compreensão de textos, objeto de nosso estudo.

Seguindo, portanto, os critérios indicados acima, vale ainda informar que as professoras que compuseram nosso corpus foram indicadas pela secretaria de educação dos seus municípios, como também por seus pares.

3.3 Os Sujeitos

O Quadro 1, a seguir, apresenta alguns dados relativos à formação e à experiência das professoras que participaram da pesquisa. Vejamos:

Quadro 1: Perfil geral dos professores quanto à formação e experiência no magistério

SUJEITO	S1R1(Selma)	S2R2(Maria)	S3C1(Lúcia)	S4C2(Cláudia)
FORM. MÉDIO	Magistério	Científico	Magistério	Magistério
FORM. SUPERIOR	Pedagogia	Pedagogia	Enfermagem	Biologia
ANO DE CONCLUSÃO	2002	2002	2009	1999
PÓS GRAD.	Psicopedagogia - FAFIRE e Hist. E Cult. Afro-brasileira – CATÓLICA	Informática e Alfabetização – FAFIRE	-	Formação de Educadores
ANOS EXP.	25 anos	12 anos	07 anos	23 anos
ANOS EXP. NA EI	10	09	04	13
ANO ATUAÇÃO	1º ano do 2º ciclo da EI	2º ano do 2º ciclo da EI	1º ano do 2º ciclo da EI	2º ano do 2º ciclo da EI

Fonte: Dilian Cordeiro (2015)

Para identificarmos nossos sujeitos, nos utilizamos da seguinte codificação: S = sujeito; 1, 2, 3 e 4 = número de identificação das quatro professoras participantes; R ou C = rede municipal onde atuam, isto é, Recife ou Camaragibe, e números 01 ou 02 para indicar o ano de atuação das professoras. Primeiro ou segundo ano do segundo ciclo da EI. Assim, a indicação S1R1 significa: professora 1, do município de Recife e que atua no primeiro ano do segundo ciclo da EI. Visando facilitar a leitura e a compreensão do texto também nos utilizaremos de nomes fictícios. Assim, nossas professoras respectivamente serão chamadas de Selma (S1R1), Maria (S2R2), Lúcia (S3C1) e Cláudia (S4C2).

O quadro acima nos mostra que três das quatro professoras investigadas possuíam pós-graduação e que, quanto aos anos de experiência, apenas uma possuía menos de dez anos de experiência.

3.4 Da Coleta dos Dados

A entrada no campo de pesquisa exigiu de nossa parte autorização das secretarias municipais onde realizaríamos nossa investigação. Depois de concedida a autorização, solicitamos à própria secretaria uma lista de escolas onde houvesse turmas de EI. Assim, nossa coleta ocorreu em dois momentos distintos devido à demora de um dos municípios em nos conceder autorização. Após a autorização das secretarias, entramos em contato com as escolas à procura de professores que tivessem disponibilidade e interesse de participar da pesquisa, bem como atendessem aos nossos critérios de seleção.

Inicialmente pretendíamos realizar dez observações em duas semanas de aula corridas no intuito de termos um retrato maior da rotina semanal das professoras. No entanto, devido a algumas paralisações das aulas, reuniões de planejamento, conselho de ciclo e outros impedimentos, característicos da própria realidade escolar, tivemos alguns dias alternados em nossas observações.

No primeiro município a ser investigado a coleta dos dados ocorreu no período de 21 de agosto a 05 de novembro de 2012. Nesse período realizamos dez observações de aula de cada uma das professoras. No segundo município os dados foram coletados no período de 12 de agosto a 23 de setembro de 2013. Também realizamos dez observações de aulas de cada uma das professoras.

Nossos dados também são compostos por entrevistas realizadas com as professoras em dias e horários previamente agendados com as mestras.

3.5 Da Caracterização do Campo

Mesmo tendo como foco de nossa pesquisa as concepções e as práticas de professores, não podemos deixar de considerar que o contexto em que a ação docente ocorre exerce influência sobre os modos de fazer e agir do professor. Desta forma, acreditamos ser importante para entendermos melhor a prática das professoras termos uma visão geral do seu

ambiente de trabalho, ou seja, a escola. Assim, faremos uma breve descrição das escolas onde atuavam nossas professoras.

Nosso campo de pesquisa constituiu-se de três instituições de ensino. Duas vinculadas à rede municipal do Recife e outra vinculada à rede municipal de Camaragibe.

O município de Recife apresenta uma organização bastante particular para o atendimento de crianças na última etapa da EI. Este se dá de três formas: em escolas específicas de EI, onde há apenas grupos IV e V, em Centros Municipais de Educação Infantil (CMEI) em que há o atendimento de crianças do primeiro ciclo da EI, ou seja, a creche, juntamente com os últimos anos da EI. E finalmente, em escolas do ensino fundamental que possuem turmas de EI. Diante de tal quadro a rotina das crianças varia a depender de onde esteja funcionando.

No município de Recife realizamos observação junto a um Centro Municipal de Educação Infantil e uma escola específica de EI²⁵.

No que diz respeito ao Centro Municipal de Educação Infantil (CMEI), a turma investigada era composta por vinte crianças atendidas em horário integral, tendo uma rotina similar ao da creche, o que envolvia os cuidados de higiene (banho e escovação) e alimentação.

Quanto à estrutura física, a escola dispunha de quatro salas de aula, além do berçário. Este último era bastante amplo e continha banheiro e lactário. Quanto às salas de aula, estas eram amplas e estavam organizadas como ateliers. Desta forma, em cada sala havia materiais disponíveis de acordo com o atelier que era proposto. No atelier de faz-de-conta havia brinquedos diversos e fantasias. No atelier de movimento havia bambolês, pneus, jogos de empilhar e outros materiais. No atelier de artes estavam à disposição papéis diversos, lápis de cor, canetas hidrográficas, tintas e outros materiais destinados ao trabalho de artes. No atelier de linguagem havia livros, fantoches, papéis e lápis. Cada atelier correspondia a um ano do ciclo e estava definido a partir do desenvolvimento da criança. O quadro a seguir demonstra como ocorria a organização dos ateliers:

²⁵ As escolas específicas de Educação Infantil atendem crianças nos dois últimos anos da Educação Infantil, ou seja, crianças de 4 e 5 anos de idade.

Quadro 2: Turmas Educação Infantil Recife

CICLO DA EI	SÉRIE	GRUPO ²⁶	ATELIER	IDADE
1º	BERÇÁRIO		-	0 ANO
	1ª	GRUPO I	MOVIMENTO	1 ANO
	2ª	GRUPO II	FAZ-DE-CONTA	2 ANOS
	3ª	GRUPO III	ARTES	3 ANOS
2º	1ª	GRUPO IV	LINGUAGEM	4 ANOS
	2ª	GRUPO V	LINGUAGEM	5 ANOS

Fonte: Dilian Cordeiro (2015)

* o grupo marcado corresponde aos grupos onde realizamos nossa pesquisa

O CMEI não atendia crianças da segunda série do segundo ciclo, ou seja, crianças do grupo V, pois não havia salas disponíveis para o atendimento em horário integral. Vale salientar que o atendimento em tempo integral do grupo investigado foi uma reivindicação dos pais e comunidade escolar. Desta forma, esta instituição é a única na rede municipal de ensino a atender crianças de grupo IV em horário integral. As demais instituições são atendidas em horário idêntico às escolas.

Além das salas de aula havia biblioteca (sala de leitura) que foi organizada pelas professoras, sala de professores, sala da direção, sala de vídeo, secretaria, cozinha, lavanderia, banheiros infantil e adulto, refeitório, parque com brinquedos e solário.

As crianças durante o dia frequentavam os ateliers seguindo um horário semanal fixo para todas as turmas, exceto o berçário. As turmas, como mostra o quadro anterior, tinham um atelier como sala de referência. Desta forma, o atelier de linguagem era a sala de referência do grupo em que realizamos nossas observações. As crianças iniciavam e finalizavam suas atividades do dia no atelier de linguagem. Porém, ao longo do dia visitavam outros ateliers. As crianças não tinham intervalo. A dinâmica da instituição ocorria dentro de uma atmosfera bastante lúdica onde as crianças visitavam os ateliers ao longo do dia e, a depender do dia da semana, frequentavam o parque, a sala de leitura e a sala de vídeo.

A escola em que realizamos nossa pesquisa atendia apenas aos últimos anos da EI (grupos IV e V). Funcionava em uma casa adaptada. Dispunha de cinco salas de aula pequenas. Na turma que observamos havia 17 crianças matriculadas, pois a sala não comportava maior número de crianças. Não havia biblioteca. A escola dispunha ainda de sala

²⁶ Nomenclatura adotada pela rede.

de direção, cozinha, pátio que tinha uma parte coberta e outra com brinquedos. Havia também banheiros infantil e adulto. As crianças eram atendidas no horário da manhã e da tarde. Nessa escola acompanhamos a última série do segundo ciclo da EI (Grupo V). O intervalo ocorria às 10h. A sala de aula observada era bastante pequena e havia mesas para as crianças, quadro negro, um armário e uma TV que era utilizada por toda a escola. Esta TV ficava nessa sala por motivo de segurança, pois era a única sala da escola que tinha chave.

No que se refere às condições relacionadas à leitura, as turmas também apresentam condições diferenciadas. O CMEI dispunha de biblioteca para as crianças, espaço este conquistado pelas docentes que procuraram organizar uma sala para leitura com livros, almofadas e tapetes. Por outro lado, a escola de EI não tinha biblioteca. A professora nos informou que havia um armário com livros. Porém, este vivia fechado. A professora possuía um acervo próprio guardado em seu armário na sala de aula.

Em ambas as escolas, vinculadas ao município de Recife, realizamos nossas observações no período da manhã no horário de 7h30 min. até 12h.

A partir de tal cenário pudemos verificar que, enquanto as crianças do CMEI tinham uma rotina que se aproximava mais da rotina de uma creche, as crianças do último ano da EI, atendidos em escola específica, tendiam a seguir um ritmo às vezes mais próximo de uma escola de ensino fundamental.

No município de Camaragibe nossa pesquisa ocorreu junto a duas professoras que atuavam numa mesma escola de Ensino Fundamental em que havia turmas de EI. A escola era de grande porte, segundo a secretaria de educação, havendo nove salas de aula. Destas, quatro eram reservadas para as turmas de EI.

As turmas de EI oferecidas correspondiam à terceira série do primeiro ciclo e às duas últimas séries do segundo ciclo, como mostra o quadro abaixo:

Quadro 3: Turma Educação Infantil Camaragibe

CICLO DA EI	SÉRIE	ANO ²⁷	IDADE
1º	1ª	2ºANO	1 ANO
	2ª	3ºANO	2 ANOS
	3ª	4º ANO	3 ANOS
2º	1ª	5ºANO	4 ANOS
	2ª	6º ANO	5 ANOS

* o grupo marcado corresponde ao que realizamos nossa pesquisa

²⁷ Nomenclatura utilizada pelo município.

As salas de aula eram bastante amplas e ainda dispunham de banheiro dentro da sala. A escola contava com uma biblioteca ampla com um acervo bastante diversificado. No período em que realizamos nossas observações a biblioteca esteve sempre fechada. Pois a funcionária que ali trabalhava estava de licença. Havia ainda sala de vídeo, sala de professor, sala de informática, secretaria, diretoria, cozinha, banheiro infantil e adulto, pátio coberto e ainda uma grande área aberta com árvores e bancos de cimento. A escola tinha uma boa estrutura física.

As crianças da escola eram atendidas no horário da manhã e da tarde. As turmas observadas funcionavam no horário da tarde. Assim, realizamos nossas observações no turno da tarde que se iniciava às 13h e terminava às 17h. O intervalo das turmas da EI ocorria às 16h30m após o intervalo das turmas do Ensino Fundamental.

Quanto à matrícula, a turma do primeiro ano do segundo ciclo era composta por 23 crianças e a turma do segundo ano tinha 24 crianças matriculadas. A frequência média de ambas as turmas girava em torno de 16 a 20 crianças.

Nas duas salas observadas verificamos que havia um pequeno armário onde ficavam à disposição das crianças alguns livros. Também havia armários, quadro negro, mesas e birô para a professora. Observamos que na sala da professora Ana havia ainda alguns jogos de encaixe e da memória.

Como podemos perceber, cada instituição tinha uma dinâmica bastante diferenciada. Cada uma a partir do que tinha à disposição e das concepções que tinham organizavam o tempo e o espaço de forma particular. Discutiremos mais detidamente sobre esta questão posteriormente.

3.6 Dos Instrumentos e da Análise dos Dados de Pesquisa

Tivemos como instrumentos de investigação a entrevista semiestruturada e a observação naturalística. Entendemos que tais opções estão de acordo com o paradigma de pesquisa adotado.

Foram conduzidas 10 observações nas salas de cada uma das quatro professoras participantes de pesquisa. As observações foram vídeo gravadas com exceção das aulas de uma professora que não autorizou as gravações. A partir de tais observações (ver o roteiro de observação no Anexo A), objetivamos perceber como as atividades de leitura estão inseridas na rotina de cada professora, bem como buscamos registrar nas atividades de leitura

observadas, diferentes aspectos ligados ao trabalho de compreensão de textos. Assim, procuramos, por exemplo, identificar nas situações de leitura propostas pelas docentes os momentos em que se observa potencial para o desenvolvimento da compreensão de leitura, quanto tempo era dedicado a tais momentos dentro da rotina de cada sala, que atividades a professora realizava antes, durante e após a leitura, se havia espaço em que o aluno pudesse explorar o livro ou outros materiais de leitura livremente, entre outros aspectos.

Por fim, vale salientar que as observações de aula se mostram como um instrumento adequado para os objetivos da pesquisa, uma vez que pretendemos investigar quais as práticas realizadas pelas professoras que contribuíam para o desenvolvimento da compreensão leitora. Assim, utilizamos a vídeo gravação como recurso que nos possibilitou examinar com maior riqueza de detalhe os eventos vivenciados nos momentos de leitura.

Entendemos que para refletir sobre a prática da professora também se tornava relevante conhecer mais de perto o espaço escolar, uma vez que este é formado por relações e interações que inevitavelmente influenciam a prática docente. Desta forma, por meio da observação buscaremos tomar conhecimento desses aspectos mais globais, que constituem a escola como espaço social.

Como foi mencionado, realizamos ainda a entrevista como instrumento de investigação. Realizamos uma entrevista com cada professora. Nesta entrevista buscamos conhecer os objetivos que as docentes estabeleciam para o ensino de compreensão de leitura com seus respectivos grupos de crianças, bem como as concepções sobre compreensão de leitura, estratégias didáticas que utilizavam para o ensino da compreensão leitora entre outros tópicos. As entrevistas foram realizadas nas escolas em que as docentes atuavam e tiveram duração média de 45 minutos.

Vale salientar que consideramos a entrevista como forma de interação humana em que aspectos subjetivos estão sempre presentes e que devem ser observados na análise dos dados. Assim, consideramos que questões subjetivas constituem o pano de fundo em todo o processo de interação e que, necessariamente, tomam parte na construção de significado das narrativas.

Nessa perspectiva, pareceu-nos válido utilizarmos a análise do conteúdo temático, uma vez que, segundo Bardin (1977, p. 28), esta técnica busca a superação da “ilusão da transparência”, via “vigilância crítica” e o emprego de “técnicas de ruptura” com a finalidade de manter o rigor e a fidedignidade dos procedimentos metodológicos. Assim, a partir dos protocolos de observação e das transcrições de entrevistas, fizemos uma análise documental

sob a ótica qualitativa, com procedimentos sistemáticos da análise de conteúdo (BARDIN, 1977).

Entendemos que a análise do conteúdo é uma interpretação pessoal por parte do pesquisador, com relação à percepção que este tem dos dados, realizando uma leitura interpretativa dos mesmos. Porém, na análise do conteúdo temático categorial visualiza-se o contexto em que a comunicação se realiza, considerando os múltiplos significados de uma mensagem que estão articulados com o contexto em que foram produzidas. Como afirma Bardin (1977), ao escolher o tipo de conteúdo a ser examinado, o pesquisador pode apreender não só o dito, mas também o oculto no discurso, buscando compreender, inclusive, o que está nas entrelinhas da mensagem. Partindo desse entendimento, acreditamos que os discursos tanto verbais quanto não verbais podem ser analisados a partir da ótica da análise do conteúdo.

Finalmente, sendo a análise de conteúdo um conjunto de técnicas de análise das comunicações, que utiliza procedimentos sistemáticos e objetivos de descrição dos conteúdos da mensagem (BARDIN, 1977), consideramos que esta se constitui como procedimento metodológico adequado, uma vez que na pesquisa iremos explorar as concepções, as crenças e os saberes de professores relativos ao ensino da compreensão.

3.7 Das Categorias de Análise

A organização dos dados para posterior análise envolveu as etapas sugeridas por Bardin (1977): pré-análise, a exploração do material e o tratamento dos resultados (inferência e interpretação). Como afirma a autora, a pré-análise tem como objetivo a organização dos dados. Através de uma leitura “flutuante” pudemos ter nossas primeiras impressões acerca daquilo presente em nossos dados e definir as unidades de análise. A partir de tais impressões iniciamos a segunda etapa que se configurou na categorização dos dados, ou seja, uma classificação dos elementos presentes nos documentos de análise (entrevistas e protocolos de observação). Esta etapa se configurou como crucial no processo de análise, uma vez que foi nesta que organizamos os dados brutos de maneira sistemática de forma a classificar elementos significativos que compõem a mensagem/discurso. Assim, como afirma Vala (1986, p. 111), uma categoria é “composta por um termo chave que indica a significação geral do conceito que se quer apreender”.

Após a exploração exaustiva dos protocolos de análise realizamos o tratamento dos resultados. Primeiramente descreveremos o objeto estudado e, por fim, apresentamos nossa interpretação acerca do fenômeno pesquisado. Destacamos que nesta etapa atribuímos significado por meio de inferências que nos permitiram passar de mera descrição à interpretação dos dados.

Ao longo do movimento de construção e organização dos dados, destacamos alguns aspectos que constituíram os eixos de nossa análise:

1. Concepções de leitura e de compreensão leitora:
2. Estratégias (mobilização de saberes para o ensino).

Nesse movimento de análise, dentro desses dois eixos, procuraremos perceber como as professoras explicitavam seus saberes e como estes se materializavam em sua prática. Também buscamos entender até que ponto o percurso formativo das professoras e as orientações curriculares de cada rede afetavam seus saberes.

4 ANÁLISE DOS DADOS: OS SABERES DOCENTES PARA O ENSINO DA COMPREENSÃO DE TEXTOS



Disponível em: <http://revistaescola.abril.com.br/lingua-portuguesa/coletaneas/calvin-seus-amigos-428892.shtml>

O que podemos dizer sobre o que se tem feito na escola com respeito ao ensino da leitura, ou mais especificamente, da compreensão da leitura com crianças na EI? À primeira vista, pode-se pensar que a resposta está bem próxima do que está posto nas entrelinhas da tirinha apresentada anteriormente. O ensino da compreensão de textos escrito parece, simplesmente, não existir, ainda que se cobre dos alunos a compreensão do que leem ou escutem. Como já dissemos antes, a realidade do cotidiano escolar se mostra muito complexa, exigindo um olhar sobre a prática docente considerando suas múltiplas facetas, tal como pretendemos aqui.

Nessa direção, nossa análise será organizada em duas etapas. Inicialmente, procuraremos capturar as concepções das professoras tanto de leitura, quanto de compreensão de textos. Para atingir tal empreitada, trazemos aqui os objetivos que as professoras tinham com relação à leitura e à compreensão de textos, como entendiam o papel da leitura, bem como também outros elementos que possam nos ajudar a apreender as concepções das professoras sobre o ensino da compreensão.

Na segunda etapa da análise, considerando os conceitos e as ideias das professoras sobre compreensão de textos, nos deteremos sobre a prática docente no ensino da compreensão de textos escritos. Assim, explicitamos quais atividades de leitura eram realizadas pelas docentes e como se dava seu trabalho de mediação durante esses momentos. Também analisamos o tempo utilizado nas atividades de leitura, os tipos de atividades propostas após as leituras, os tipos de perguntas de compreensão que eram feitas às crianças, entre outros tópicos.

Ressaltamos aqui que a prática docente é influenciada por diversos fatores. Desta forma, procuraremos nesse percurso de análise considerar os aspectos da formação inicial e/ou continuada e dos documentos normativos que compõem os saberes docentes acerca do ensino da compreensão como, também, as condições de trabalho.

4.1 Leitura e compreensão de textos: o que dizem as professoras

Sabemos que os saberes dos professores envolvem tanto os aspectos da prática, o fazer da sala de aula, como também aquilo que o professor pensa sobre o seu fazer, seus conhecimentos teóricos, suas crenças, ideologias etc., ou seja, o olhar que cada um tem sobre sua própria prática. Nesse sentido, com base nas entrevistas realizadas, buscamos identificar e analisar aquilo que as professoras relatavam sobre suas experiências de leitura, os objetivos apontados para sua prática de professora de crianças pequenas, que tipo de dificuldade encontravam, como diziam organizar suas atividades e avaliar seu trabalho e de seus alunos, entre outros tópicos.

4.1.1 Os Objetivos para o Ensino da Leitura e da Compreensão segundo as Docentes

Nas falas das professoras²⁸ da EI participantes da pesquisa nota-se, primeiramente, uma nítida preocupação de que a leitura esteja associada ao gosto e ao prazer de ler, evidenciando-se uma visão bastante positiva da leitura. Vejamos o que dizem as professoras:

*É... porque na verdade o...o... é... eu ainda acredito que eu sou daquelas que conta a história pelo **prazer**, pelo **deleite**, né?(...) Olha, pessoalmente eu sempre li por **prazer**, né? (...) Eu acho que tem que ter **prazer**. (...) eu acho que o texto tem que **conquistar**. (...) eu acho que ler é refletir, né? É. Eu acho que sim, porque você é **provocada a refletir**, né? Sobre aquilo. Não é possível que você leia algo e essa leitura não **provoque sensações**, pelo menos (Selma).*

Ou ainda:

*Ler, assim, é uma **coisa boa**! Que a gente aprende outras coisas, vê outras coisas, descobre outras coisas, imagina outras coisas, a gente*

²⁸ A partir deste ponto as quatro professoras participantes da pesquisa serão nomeadas da seguinte forma: Selma e Maria, professoras do 1º e 2º ano do 2º ciclo da Educação Infantil, respectivamente, da rede municipal do Recife e, Lúcia e Cláudia, professoras do 1º e 2º ano do 2º ciclo da Educação Infantil, respectivamente, da rede municipal de Camaragibe.

viaja pra outro mundo, dependendo do que a gente tá lendo, do que tá vendo (Maria).

Como podemos ver, para as docentes, o prazer deve estar associado à leitura. No caso da professora Selma, há também um destaque para as aprendizagens, as descobertas e a reflexão proporcionadas pela leitura que, como aponta Riter (2009), nem sempre resultam, entretanto, em uma experiência, necessariamente, prazerosa para o leitor. Nota-se ainda que, para elas, a leitura pressupõe um processo de sedução, de “conquista” do leitor por meio do livro/autor. Tal relação afetiva com a leitura pode estar relacionada à forma como as professoras foram introduzidas nesse universo. De fato, quando as docentes mencionavam suas experiências sobre esse tema, sempre se reportavam à figura de alguém como referência de leitura e isso trazia-lhes memórias agradáveis. Vejamos, a esse respeito, o relato de Maria:

*Assim... meus pais, né? **Meu pai sempre comprou assim, jornal, sempre comprava revista, assinava revista, minha mãe também. Receita, coisa que ela gosta, ela sempre tá lendo, a bíblia também, ela gosta. E eu assim, eu gostava muito de ler romance, quando eu era adolescente. E... gosto... até hoje eu gosto de ler.***

Outra professora ao relatar suas primeiras experiências com a leitura também destacava o prazer de ler, bem como a figura do pai como mediador. Vejamos o que ela dizia:

*Na minha avaliação, a minha primeira lembrança de leitura era **meu pai lendo pra gente**. Apesar de só ter até a quarta série, ele sempre gostava de ler. Tinha uma estante lá de livros, livros antigos, que tinham sido do meu avô. E a gente sempre corria. ‘Meu pai, leia pra mim!’ Ele sempre cansado, parava e lia pra gente. A gente nem entendia, porque não eram livros de literatura infantil, eram livros de Camões. (...)Mesmo assim, ele parava, **lia e a gente achava o máximo!**” (Lúcia)*

Como aponta Yunes (2009, p. 88), “a iniciação à leitura, para os que ainda dela conseguem se lembrar, tem um viés de aventura que atrai e amedronta, seduz e ameaça. No balanço dessa ambivalência, a relação afetiva, boa ou má, pode imprimir contornos duradouros à experiência de ler”.

Ao que parece, a maneira como as professoras foram introduzidas na leitura parece realmente ter assumido “contornos duradouros” positivos, como nos diz Yunes (2009). E segundo Tardif e Lessard (2011), podemos dizer que tal experiência se constitui em mais um elemento a compor os saberes dos professores. Como afirma o autor, “O saber profissional (do professor) está, de certo modo, na confluência entre várias fontes de *saberes provenientes*

da história de vida individual, da sociedade, da instituição escolar, dos outros atores educativos, dos lugares de formação, etc.” (TARDIF, 2012, p. 64, grifos nosso).

Podemos perceber a influência dessas experiências de leitura quando elas definiam os seus objetivos de ensino para a leitura. Vejamos, por exemplo, o que relatava uma das docentes:

*Como eu te falei. Como eu vejo que a leitura **foi importante pra mim**, eu creio que também **vai ser importante na vida deles (os alunos)**, e assim... eu acho que **é mais importante que eu tente formar eles leitores**”. (...) **Eu quero que eles se transformem em leitores**, porque, assim, eu acho que **é muito importante na vida de qualquer pessoa!** (Lúcia)*

No fragmento seguinte vemos que ao definir seus objetivos pedagógicos, a professora continuava argumentando sobre a importância da leitura tomando por base a sua experiência, em que atribuía o sucesso na vida escolar à leitura e à sua valorização pela família. Vejamos o que ela dizia:

*A gente veio de uma família pobre, mas **todas fizemos faculdade e a escola era assim, ruinzinha**. Todo dia quase, voltava cedo pra casa... e assim, eu vejo alunos que estudaram comigo que a diferença, claro, foi a **família por também gostar de leitura**. (Lúcia)*

Talvez por reconhecer o papel da leitura em sua vida procure, em seu trabalho, possibilitar a seus alunos, a mesma experiência:

*A importância que eu acho que é a leitura na vida da criança. Por isso que **eu faço todo dia com eles, roda de leitura na sala**”. (Lúcia)*

Na nossa amostra a professora Lúcia foi a única que afirmou ler todos os dias para seu grupo de crianças.

Como vimos, acima, a referência a “mediadores significativos” no processo de leitura de cada uma, bem como a ideia de que a leitura deve provocar e conquistar o leitor, parece se aproximar de uma concepção de língua como interação, pois se a relação é de sedução, o texto deve ter elementos para atrair e enredar os leitores. A leitura, portanto, parece assumir um sentido mais amplo, não sendo considerada apenas como uma “capacidade resultante da decodificação de sinais gráficos”.

Na verdade, nenhuma das professoras, no momento em que explicitavam o que entendiam por leitura, fez qualquer menção (de modo implícito ou explícito) ao processo de

decodificação implicado na leitura. Contudo, ao apresentar seus objetivos para o ensino da leitura, elas expressavam uma preocupação com o processo de alfabetização.

Isso nos parece concebível uma vez que as representações pessoais de leitura das professoras têm um viés afetivo, enquanto que, ao pensar os objetivos para o ensino da leitura, entram em jogo aspectos mais pragmáticos da profissão. Assim, quando se fala de ensino, não se pode pensar apenas em uma perspectiva de prazer e ludicidade com relação à leitura. É preciso também levar em conta o que costuma ser exigido do professor e da escola. Em outras palavras, a exigência de um ensino e/ou a formalização de uma aprendizagem leva as professoras a ativar outro aspecto dos seus saberes visando atender uma necessidade que é a alfabetização das crianças, uma aprendizagem a ser construída.

Nesse contexto, o professor necessita lançar mão de seus conhecimentos sobre o processo de alfabetização, mobilizando saberes teóricos e afetivos ligados à construção do objeto “alfabetização”. Vejamos, por exemplo, o que nos dizia uma das professoras no momento em que pensava sobre os objetivos para o ensino de leitura com seu grupo de crianças:

*Às vezes, eu penso em **ler só por ler**, ler pra eles escutarem uma história, **terem o gosto pela leitura**, terem **imaginação**. E tem vez que eu leio com o objetivo de trabalhar é... **a apropriação da leitura e escrita através do livro**. Ou **algum conteúdo que eu queira trabalhar**. (Cláudia)*

Como vemos acima, a professora Cláudia apresentava objetivos muito claros na exploração da leitura com as crianças, não fazendo qualquer referência ao ensino da compreensão de textos no momento em que explicitava seus principais objetivos. Como veremos mais adiante, a questão da compreensão só se revela em sua fala quando ela tratava do seu trabalho para o desenvolvimento do gosto pela leitura.

A professora Maria, ao contrário das demais professoras da pesquisa, ao falar do ensino da leitura, já inseria a “compreensão” e a “alfabetização” como objetivos no eixo da leitura. Vejamos o que ela dizia:

*Geralmente assim, dependendo do que eu queira é... eu trabalho a história uma semana, ou três dias, ou dois dias, dependendo. E... **a questão da compreensão**. Um dia eu trabalho a compreensão da história e no outro dia eu trabalho mais a parte de alfabetização. Pra pegar alguma coisa daquele texto, daquela história...**alguma palavra**. (...) **Tento fazer eles compreenderem os textos**. Interpretar, compreender, do jeito deles... (Maria).*

Como vemos, a professora Maria dá grande destaque ao ensino da compreensão que, para ela, se dá quando faz determinadas atividades a partir das histórias que lê para as crianças. Vejamos alguns trechos do seu relato:

Hum... Geralmente é... o nome da história ou do texto, quem foi que escreveu, eu sempre pergunto (...) aí pergunto, quem é o autor, eu digo quem é o autor, aí no outro dia, eu pergunto de novo, pra ver se eles lembram. É... pergunto...comparo algumas coisas... (Maria)

Ao tratar do tema da compreensão de textos, a professora Maria lembrava-se das perguntas que fazia para seus alunos. Porém, como vemos acima, as questões que ela destacava giram em torno de aspectos pontuais do texto, lembrando o que é ressaltado por Marcuschi (1996) em sua análise dos exercícios de compreensão de textos presentes nos livros didáticos. Segundo o autor, as atividades de compreensão nesses manuais seguem uma sequência de questões objetivas como: o quê? quando? onde? qual? como? para quê?.

Parece-nos que o discurso da professora Maria, em certa medida, aproxima-se desse modelo²⁹. Porém, se por um lado, não podemos deixar de reconhecer que tais questões têm seu valor para o desenvolvimento da compreensão, por outro, não podemos ficar restritos a estimular apenas a capacidade de localizar informações por nossos alunos.

A professora Lúcia, ao mencionar as atividades que realizava visando seu objetivo maior com as crianças que era o desenvolvimento do gosto pela leitura, também explicitou atividades semelhantes as da professora Maria, citada acima. Vejamos o que ela disse:

Quando eu leio, eu faço algumas perguntas do texto que eu li. (...) como aconteceu? A história fala de quê? Alguns sabem dizer direitinho, outros nem tanto. (Lúcia)

Como já destacado por Durkin (1978) e Duke e Pearson (2002), entre outros autores, a atividade de formulação de perguntas sobre o texto tem uma longa tradição nas práticas escolares ligadas à compreensão. Assim, como tem sido argumentado, é importante formular diferentes tipos de perguntas sobre os textos lidos, visto que a abordagem do aluno em relação ao material que lê sofre grande influência dos tipos de perguntas aos quais estão acostumados a responder, ou seja, se o aluno é habituado a responder questões que envolvem apenas detalhes factuais, eles tendem, durante a leitura, a centrar seus esforços nesses detalhes. Se, pelo contrário, ele é estimulado com questões que exploraram uma compreensão mais

²⁹ Mais adiante, ao tratarmos da prática da professora Maria, voltaremos a discutir essa questão.

inferencial, exigindo do aluno perceber implícitos, ligar as informações do texto e relacionar tais informações ao seu próprio conhecimento de mundo, tendem a assumir uma postura mais integradora e reflexiva durante a leitura.

A fala das professoras mostra, entretanto, que há pouca clareza com respeito à variedade de perguntas de compreensão de textos que podem ser formuladas. Isto é especialmente relevante na medida em que ao abordar a questão do ensino da compreensão de textos, a proposta de questões sobre o texto lido é o tipo de atividade que mais se destaca nos discursos das professoras participantes da pesquisa.

Como vimos, ao falar sobre o seu trabalho de compreensão de textos, a professora Maria não conseguia ir além da formulação de questões literais, não fazendo referência a possíveis estratégias de leitura que poderiam ser ensinadas já na EI, tais como: a ativação de conhecimentos prévios sobre o tema do texto ou a elaboração de inferências e previsões antes ou durante a leitura. Ao falar sobre esse tema, a docente se baseava na atividade de perguntas que realizava que, para ela, estavam voltadas para o ensino da compreensão. Assim, parecia partir muito mais daquilo que era concreto, ou seja, das atividades que realizava, indicando, aparentemente, o pouco conhecimento teórico que tinha acerca dos processos envolvidos na compreensão.

De fato, tal como apontado por Tardif (2010), a lógica dos saberes apresentados pelos professores se orienta por questões pragmáticas, ou seja, pelo que realmente parece dar certo na vivência do docente. Desta forma, ao rememorar o seu trabalho com compreensão Maria não partia de conhecimentos teóricos, mas de atividades que realizava no seu cotidiano.

Um aspecto curioso também observado no discurso das professoras é a separação entre ler para levar as crianças a “ter gosto pela leitura” e ler visando à “compreensão”. Como dissemos acima, todas elas mencionavam explicitamente o objetivo de desenvolver nas crianças o gosto e o prazer de ler. Porém, no que diz respeito à compreensão de texto os saberes se manifestavam de forma menos explícita diferenciada para cada uma das professoras.

Ao abordar sobre o que fazia para buscar desenvolver o gosto pela leitura de seu grupo de crianças, a professora Cláudia, por exemplo, afirmava selecionar os livros que agradassem às crianças. Vejamos o que ela dizia:

*Aí, eu penso na história que eu... **seja curta**, uma história que eu veja que é **bem agradável**, né? **Que não tenha muitas informações**, aí assim, que eu sei que eles vão ficar bem relaxados, ouvindo ela, que desperte a curiosidade, o gosto pela leitura, né?! (...) Quando eu tô com uma leitura*

assim, mais assim, por deleite, eu procuro que o livro seja assim, no mínimo simples possível, no máximo possível. Assim, porque existem alguns livros que trazem expressões assim, que não são expressões muito cotidianas, que eles precisam abstrair. Tipo aquele que a gente disse assim: ‘passar pra trás’. O que é ‘passar pra trás’, né?’ (Cláudia)

Como vemos, para desenvolver o gosto pela leitura, a professora Cláudia expressava sua preocupação em selecionar textos com informações não muito elaboradas que pudessem dificultar o entendimento das crianças, ou seja, para a professora, a questão do gosto pela leitura passa pela facilidade de entender o texto. Além disso, o gosto pela leitura também está relacionado à ausência de “cobranças”. Vejamos o que ela diz a esse respeito:

“E eu contei assim, a única atividade que eu fiz assim, foi pedir pra eles escolherem uma parte que eles gostaram pra desenhar. Mas eu não trabalhei a apropriação de leitura, de escrita, não. Eu só fiz mesmo a leitura deleite e depois eu pedi pra eles desenharem. A parte que eles gostaram da história”. (Cláudia)

Como é possível inferir, a compreensão do texto se faz presente na fala da professora de forma um tanto secundária, vinculada ao desenvolvimento do gosto pela leitura que assume maior relevância. Também vale observar que ao selecionar textos mais curtos e mais simples pode-se perder possibilidades importantes de ampliação do vocabulário das crianças e/ou de seus conhecimentos de mundo, aspectos que como vimos são fundamentais para o desenvolvimento da compreensão, algo que também estava entre as preocupações da professora Cláudia: *Eu quero que ele compreenda, mas aí eu ajudo o máximo possível nessas expressões [mais difíceis]*”. Como já pontuaram Duke, Pearson, Strachan e Billman (2011), os textos vivenciados em sala de aula devem ser bem escritos facilitando, de alguma forma, a compreensão. Porém, é extremamente importante utilizar textos que provoquem algumas dificuldades que possam desafiar as crianças.

Em síntese, vemos que a compreensão era algo que estava presente nas reflexões da professora Cláudia quando pensava sobre seu trabalho com as crianças. Porém, como afirmamos acima, esse tópico só se manifestou em sua fala vinculado à leitura para o desenvolvimento do gosto e do prazer. A compreensão, portanto, não parece ser para ela um objeto de ensino. Em outras palavras, concluímos que a ideia de “ensinar” a compreender não se revela de forma direta no discurso das docentes. Além disso, não se considera que o próprio desafio de compreender um texto também pode proporcionar prazer, tal como mencionado por Brandão e Rosa (2010b).

Ainda em relação à professora Cláudia, é importante salientar que ela foi a única que chegou a expressar o termo “estratégias”, indicando que possivelmente leu ou ouviu falar de algo a esse respeito no campo da leitura. Porém, como vemos abaixo, ela parece se referir ao procedimento pedagógico indicado por diversos autores para motivar a leitura de um texto, mais do que propriamente ao ensino de estratégias de leitura. Vejamos o que foi dito por ela:

Estratégias, né? Eu tento fazer uma... um... quando você tem um incentivo, né? Dizer que é um livro bom, ali vai ter uma história linda, se eles querem ouvir, então eu paro numa parte assim, que tem algum suspense, alguma coisa, pra que eles fiquem curiosos, despertando a curiosidade... (Cláudia)

A professora Selma, por sua vez, foi bastante clara ao afirmar que ao pensar sobre seus objetivos em relação ao trabalho de leitura não tinha consciência sobre o ensino de compreensão, justamente por ter maior preocupação com o desenvolvimento do gosto e do prazer da leitura. Vejamos o que falou a professora:

... quando a gente conta [história], parece que a gente não tem claro os objetivos. Entendeu? Porque como minha preocupação maior é envolver a criança nesse prazer, nesse mistério... é ver até onde vai... claro, é ver se ela compreendeu, até porque se ela não compreender, ela não vai nem voltar aquele texto. Mas parece que isso não chega ser...[claro] para o professor. Pelo menos pra mim. (Selma).

Como é possível notar na fala da professora Selma, mesmo que o ensino da compreensão não seja algo intencional em sua prática, há uma preocupação com essa questão, já que ela afirma que, sem compreensão, o texto ficaria sem sentido e as crianças não teriam por que voltar a ele.

De fato, a preocupação com a compreensão também foi destacada no discurso das demais professoras. Vejamos alguns depoimentos nessa direção:

Acho que em todos os momentos. Eu quero trabalhar. Eu quero que ele entenda o que ele tá lendo. Eu não quero a gente chegue, no final e eu pergunte esse livro foi sobre o quê? Eu não quero que eles não saibam. Eu quero que eles compreendam. (Cláudia)

Eu acho que tudo que a gente faz, em qualquer turma, independente de ser na educação infantil, acho que o mais importante, pelo menos o professor que vai até a quarta série... É a parte de compreender e interpretar textos. Eu acho. Porque daí pra ele ir pra outras disciplinas,

compreender e interpretar vai ser... Eu acho que a grande dificuldade do aluno tanto em matemática, como nas outras é justamente essa falta de compreender e interpretar (Maria).

Mais uma vez, podemos perceber que, de uma forma ou de outra, a compreensão se manifestava na fala das professoras investigadas, mesmo que estas não explicitassem objetivos para o ensino deste tópico. A esse respeito Chartier et al. (1996, p. 113) afirmam que “Os professores podem, pois, com todo direito, ter a sensação de trabalhar a compreensão quase que constantemente, já que, como fim ou como meio, ela parece sempre necessária”.

Porém, como também afirma a autora, uma coisa é propor atividades cuja finalidade seja a construção de sentido (a compreensão como fim), outra coisa é ter a compreensão como meio. Isto é, compreender textos para aprender novas informações nas diferentes áreas história, geografia, ou seja, são atividades que exigem do aluno uma compreensão a priori.

Por fim, é importante enfatizar dois pontos. O primeiro é que não podemos dizer que as professoras de EI não consideram o trabalho de compreensão, já que tanto Selma como as demais professoras, de uma forma ou outra, conscientes ou não, faziam referências à questão da compreensão em seu discurso.

O segundo ponto refere-se à ideia do senso comum de que o trabalho com a leitura, sobretudo com crianças pequenas, deve quase que, exclusivamente, objetivar desenvolver o gosto e o prazer pela leitura. Reafirmamos aqui que isso deve ser buscado, sim. Porém, se temos como meta a formação do leitor que possa fazer uso da linguagem em diferentes instâncias e de diferentes formas, não nos parece suficiente desenvolver o gosto pela leitura.

Vemos que essa ênfase no gosto e no prazer de ler é reforçada pela mídia e, provavelmente, tem forte ascendência sobre as concepções dos professores. Nesse contexto, certamente, tais ideias também influenciam a forma como as professoras participantes da pesquisa percebem a leitura. Não queremos aqui tirar o valor da leitura para o deleite, mas destacar que ao perceber que a compreensão de texto é um objeto de ensino, o professor poderá criar situações visando à formação de um leitor que possa usufruir do prazer de ler de maneira plena.

Há que se considerar ainda que as propostas curriculares municipais também parecem pouco ajudar os professores nessa questão³⁰. O documento do Recife, por exemplo, nada contribui para que o professor perceba a compreensão de texto como objeto de ensino,

³⁰ Mais adiante, iremos tratar desse tema, ao explorar os conhecimentos das professoras acerca desses documentos.

sobretudo na EI. Diante de tal situação, os docentes terminam por construir um saber que é alimentado por suas experiências pessoais e nas oportunidades de troca com seus pares. O conhecimento mais especializado sobre a temática parece ficar em segundo plano.

Concluindo, com base nas entrevistas conduzidas com as docentes, pelo menos três ideias podem ser extraídas do seu discurso sobre a leitura com possíveis repercussões em sua prática. São elas:

- 1) a leitura é um tópico extremamente importante para a vida das crianças;
- 2) o gosto e o prazer pela leitura devem ser desenvolvidos pela escola;
- 3) a compreensão é algo a ser atingido pelos pequenos leitores sem haver, porém, muita clareza sobre o que fazer nessa direção.

4.1.2 Possibilidades e limites do ensino da compreensão para crianças pequenas

Como constatamos na seção anterior, as professoras participantes da pesquisa não mencionavam claramente objetivos de ensino para a compreensão. No entanto, todas elas acreditavam ser possível ensinar crianças pequenas a compreender textos lidos para elas. Além disso, pareciam ter clareza sobre a necessidade de vivências significativas com a leitura que, de alguma forma, buscassem favorecer o desenvolvimento da compreensão.

Vejamos o que disse a professora Selma a esse respeito:

***Eu acho que é possível (ensinar seu grupo de crianças a compreender).** Eu acho, inclusive, que mais cedo do que isso, porque pelo o que eu percebo das crianças daqui, que hoje estão no Grupo 4, né? Que hoje estão comigo, mas que... por exemplo, as que já vieram desde o Berçário, elas têm uma compreensão muito mais avançada do que as crianças que chegaram esse ano. (...)* (Selma)

O depoimento da professora Selma indica que o acesso à leitura e aos livros no Berçário podem fazer diferença no percurso das crianças e colaborar para o desenvolvimento da compreensão. Contudo, consideramos que mesmo reconhecendo que a experiência com a leitura pode potencializar o desenvolvimento da compreensão, isso não significa que o ensino da compreensão ocorra com intencionalidade por parte dos docentes. Como ressalta Freire (1996), ensinar exige tomada consciente de decisões, ou seja, o ensino é uma atividade intencional e, assim, se traduz na ação sistemática, na consciência das bases filosóficas, na elaboração de metas a serem alcançadas, na seleção de materiais e procedimentos adequados e na avaliação de todo o processo. Tal como vimos aqui, as professoras da EI não mencionavam

sequer objetivos para o ensino para a compreensão, ainda que identificassem práticas que colaboravam para o desenvolvimento dessa capacidade.

Assim, ao questionarmos as professoras sobre *como* o ensino da compreensão poderia ocorrer na EI, elas afirmavam que:

Eu acho que prestando atenção à história, se vai acontecer alguma coisa com algum personagem, eu acho que eles vão aprendendo a prestar atenção. Compreensão eu acho que é atenção. (Lúcia)

Do jeito que eu faço! (sorri) pelo menos eu acho que meus alunos, eles compreendem. Eu acho assim, pode ser que eu teja enganada, né? Mas, eu acho que eles compreendem. Assim, mas na frente eles relacionam alguma coisa daquela história, ou daquele conteúdo, eles fazem assim a ligação disso... entendeu? Assim eles vão... eu acho que eles vão compreendendo. Às vezes alguma coisa que acontece em casa ou na rua, quando eles trazem: tia, num sei o quê... a gente fez isso, eu vi uma pessoa fazendo isso, e não pode, num sei o quê... por isso! Eles vão compreendendo. Eu acho. (Maria)

Bom, eu acho que... uma prática que... a gente já tem, né? Que é inserir a roda de leitura o mais cedo possível. Então, como aqui a gente já tem um trabalho que vem do Berçário, eu acho que esse já é um primeiro passo. O segundo seria... num sei se seria o segundo mesmo, mas seria variar os livros, os textos que você tá contando pra eles. Ao mesmo tempo que é importante também variar, é importante também repetir. (Selma)

(...) Eu faço isso todo dia. (...) Lendo pra eles, fazendo perguntas, mandando eles desenharem, a parte... o que compreenderam daquele texto, porque aí eles não vão fugir, por que eles vão expressar através do desenho. Mandando eles relerem. Eles virem pra frente e ler novamente. (Cláudia)

Com exceção da professora Lúcia, as demais docentes reconheceram que em suas práticas já havia atividades que levavam ao desenvolvimento da compreensão. Expressões como: “Do jeito que eu já faço”, “Eu faço todo dia”, “uma prática que... a gente já tem” são exemplos disso. Mais uma vez, nos parece que as docentes entendiam que, ao garantir o tempo para a leitura (rodas de leitura) e as atividades já realizadas em seu cotidiano, tais como: fazer perguntas, fazer desenhos sobre a história, a atividade de recontar e a própria diversidade de textos, contribuíam para o desenvolvimento da compreensão. Autores como Durkin (1978), Morrow (1985), Johnson (1998) e Duke e Pearson (2002) confirmam essa

possibilidade. Porém, é importante que se observe *como* tais atividades são conduzidas³¹. Além disso, é necessário examinarmos em que medida tais atividades estão presentes no cotidiano da sala de aula, quais são as mais privilegiadas pelas professoras e se ao realizar cada uma dessas atividades as professoras visavam desenvolver alguma habilidade de compreensão ou tais atividades estavam presentes em suas práticas apenas por tradição. Analisaremos tais questões posteriormente.

Vale destacar que quando as docentes fazem menção às práticas que desenvolvem e que favorecem a compreensão, isto pode ser um indicativo de que o ensino dessa habilidade mobiliza saberes da ordem da experiência, ou seja, ao serem questionadas sobre o ensino que realizavam, as professoras logo olhavam para as suas práticas e conseguiam apontar aquilo que era feito. Fica evidente, portanto, que nesse momento elas ativavam saberes experienciais.

Vale notar ainda que o “como fazer” está ligado ao modo de fazer, à técnica, à experiência. Quando questionamos as professoras sobre seus objetivos, isso parece exigir delas maior teorização, ou maior conhecimento, sobretudo explícito, acerca do objeto de ensino. Desta forma, não podemos dizer que as professoras ignoravam completamente o ensino da compreensão, visto que identificavam atividades promotoras dessa capacidade e que tais atividades estavam presentes em suas rotinas. O que vemos é que os saberes das professoras sobre o ensino da compreensão não estão no plano teórico. Ao contrário, parecem estar muito mais afinados à dimensão prática e de sua experiência que, na verdade, difere de professora para professora.

Outro ponto que se destaca nos depoimentos das professoras citados acima é a relação entre compreensão e atenção. Vejamos mais uma vez o que disse a professora Lúcia:

Compreensão eu acho que é atenção. Quando você tá lendo uma coisa sem interesse nenhum, você tá com a cabeça em outro lugar, você não vai prestar atenção. Mas quando você tá prestando atenção que aquilo dali é uma história, envolver eles na história, eu acho que eles prestam atenção. (Lúcia).

Sabemos que a atividade de compreensão requer do leitor atenção e envolvimento consciente na tentativa de construir sentido. Porém, não é simplesmente isso que promove a compreensão. Como já afirmaram autores como Marcuschi (2008), Chartier et al. (1996), Cunha, Silva e Capellini (2012) as habilidades básicas de leitura diferem das de compreensão. Estas últimas exigem habilidades cognitivas de alto nível como autorregular o processo de

³¹ Discutiremos mais detidamente sobre essa questão na seção em que tratamos sobre as atividades de leitura realizadas pelas professoras.

compreensão, realizar inferências, identificar ideias principais e secundárias, entre outras. Para realizar tais procedimentos não basta prestar atenção. Parece-nos que a professora ao falar em “aprender a prestar atenção” está se referindo, propriamente, à construção de um hábito, ou seja, aprender a estar atento para ouvir. Nesse sentido, temos o depoimento de outra professora que parece ter essa mesma preocupação quando lê para seus alunos. Vejamos:

É parar pra escutar e compreender. Eu acho que o que mais me preocupa é isso. (...) Então os alunos mais concentrados, eles têm a tendência de compreender melhor” (Cláudia).

Ao que parece, as professoras se preocupam, de modo pertinente, com o desenvolvimento de certa atitude em torno da leitura, ou seja, em construir posturas, gestos típicos da prática de escutar histórias que resultem em uma escuta atenta e interessada.

Um fato também que nos chama atenção no depoimento da professora Maria é sobre a forma como ela percebia o processo de compreensão. Segundo essa docente seus alunos compreendiam os textos lidos e essa compreensão parecia se dar de forma natural a partir de experiências cotidianas (“coisa que acontece em casa ou na rua”), e no estabelecimento de relações com os textos lidos. Isso parece indicar uma concepção de compreensão como um processo natural que ocorre a partir de experiências cotidianas e do próprio nível de maturidade da criança.

Nesta mesma direção, vemos o depoimento da professora Lúcia quando nos fala sobre os aspectos que para ela contribuem para o desenvolvimento da compreensão:

“Eu acho que é fazer leitura com eles todo dia e tá sempre perguntando, pra que eles coloquem a cabeça pra pensar. Né? (...) Eu acho que vai acontecer naturalmente.” (Lúcia)

Mais uma vez podemos constatar que as professoras não percebem a compreensão como objeto de ensino, visto que a consideram como algo natural que se desenvolve quase por si só. Nessa perspectiva, quando um aluno não entende um texto, isso, possivelmente, é consequência de sua falta de atenção e/ou de conhecimentos prévios em relação ao texto, resultado de sua curta experiência de vida.

Nesse momento, vale destacar duas questões. A primeira, como já afirmamos anteriormente, é que a atenção no momento da leitura favorece a compreensão. A segunda questão diz respeito aos conhecimentos de mundo necessários ao leitor/ouvinte para a compreensão de um texto. Reconhecemos o importante papel que esses conhecimentos têm para a compreensão de textos como apontam diversos autores (BRANDÃO, 2004; HANSEN;

PEARSON, 1983) e que tais conhecimentos são essenciais para a elaboração de inferências na leitura. Porém, não se pode esquecer do papel do professor como mediador entre as crianças e os textos. Como ressaltam Oakhill e Cain (2004), as crianças são capazes de realizar inferências se utilizando de seus conhecimentos prévios, mas para isso é importante a mediação do professor, visto que elas são menos propensas a produzirem inferências espontaneamente. Desta forma, a professora Maria, ao afirmar que seus alunos compreendiam os textos e que isso era algo que acontecia “naturalmente” por meio de suas experiências cotidianas, parece apagar o importante papel que o professor pode ter no desenvolvimento da compreensão das crianças.

Ainda com relação aos depoimentos das professoras apresentados acima, duas delas pontuaram aspectos bastante importantes para o desenvolvimento da compreensão. Como vimos, uma das docentes (Selma) argumentou sobre a necessidade de um trabalho sistemático de leitura por meio das “rodas de leitura” e indicou que este trabalho deveria começar o mais cedo possível. A professora ainda destacou a importância de variar os textos e os livros lidos. Esse aspecto é, inclusive, apontado entre os especialistas como algo necessário ao trabalho com compreensão. No caso dessa professora ela ainda ponderou sobre a necessidade de ler o mesmo texto várias vezes. Esse dado nos mostra que suas experiências alimentavam, em certa medida, seus saberes, ou seja, é a sua experiência nessa etapa de escolarização que lhe permite perceber a importância de voltar aos textos já lidos. Vejamos o que diz a professora:

*Às vezes, a gente é questionada por educadores **mais novatos, mais inexperientes: ‘vai contar essa história de novo?’ Sim! (...) Exato. Vai contar de novo. Eles gostam... alguns, inclusive eu brinco dizendo assim: toda vez que você lê o mesmo livro, você lê de uma outra forma. (...) Percebi agora!! Imagina a criança?! Perceber tudo numa única leitura...***
(Selma)

Esse depoimento é bastante representativo do que Tardif (2012) aponta como elemento constitutivo dos saberes docentes. Vemos que a professora Selma explicita o seu saber por meio da sua relação com outros educadores (auxiliares de desenvolvimento infantil). Como o autor coloca: “É através das relações com os pares e, portanto, através do confronto entre os saberes produzidos pela experiência coletiva dos professores, que os saberes experienciais adquirem uma certa objetividade” (TARDIF, 2012, p. 52). Os anos de experiência dessa professora lhe conferem um conhecimento acerca de algumas especificidades da criança nessa faixa etária e de como o professor deve atuar diante de tais

peculiaridades. Contudo, esse saber só se manifesta no momento em que se contrapõe a outros saberes e nesse caso o “discurso da experiência [é] capaz de informar e formar outros docentes” (TARDIF, 2012, p. 52).

No que diz respeito às atividades voltadas para o ensino da compreensão apenas uma professora mencionou mais detalhadamente o que realizava. Foi o caso da professora Cláudia. Assim, ela apontou como atividades promotoras da compreensão a leitura compartilhada, perguntas sobre o texto lido, o desenho sobre a história lida, a releitura e a recontagem. Vale destacar que algumas dessas atividades têm sido recomendadas na literatura na área de compreensão (ver, por exemplo, o estudo de MORROW, 1985; NASCIMENTO; BRANDÃO, 2014).

Outro aspecto que exploramos na entrevista com as professoras foram os fatores que poderiam de alguma forma interferir (positivamente ou negativamente) no desenvolvimento da compreensão. Sendo assim, questionamos as docentes sobre que elementos teriam influência nesse processo e o que poderia ser feito no caso das dificuldades encontradas no percurso.

Vejamos o que afirmaram as docentes a esse respeito:

Olha, os fatores eu acho que é você tá lendo pros alunos. Eu acho que contribui muito. Você tem uma prática de leitura. Não só leitura de livro, mas tudo o que é leitura. Eu acho que também... um dos fatores que eu acho que contribui, é justamente a... como é que eu posso dizer, a... concentração. De pensar numa coisa que vai ser desenvolvida no decorrer da vida escolar do aluno. Então os alunos mais concentrados, eles têm a tendência de compreender melhor. (Cláudia)

Eu acho que a família, né? A casa, o lugar que eles tão... eu acho que é o contexto que eles vivem, né, que vai ajudar. E eu acho que assim, a gente fala muito da questão da televisão, mas eles... a maioria tem acesso a DVD, né, pirata e o aparelho também de DVD. Então assim, às vezes eles veem muito desenho e se ligam, assim, a coisas que aconteceu no desenho e, às vezes, eles relatam assim, isso aconteceu com fulano, em tal lugar... Porque o que ele vê na televisão é uma história também. Se ele quiser, ele quer compreender a história, né. Porque, às vezes, a gente quando conta uma história, a gente não passa ela no DVD? E, às vezes, eles comparam assim, o que aconteceu no DVD e não aconteceu na história... (Maria)

Eu acho que é fazer leitura com eles todo dia e tá sempre perguntando, pra que eles coloquem a cabeça pra pensar. Né? Por que isso aconteceu? O que foi que aconteceu com o personagem? Essas coisas. Eu acho que vai acontecer naturalmente. Eu acho que eles participarem

em casa de mais... da função de leitura, né? Com os pais. Eu acho que eles não fazem isso com os filhos, contribuem muito". (Lúcia)

Esse contato com o livro de imediato que... eu acho que seria um fator. A sistemática, né? A insistência da gente de não deixar isso como eu já vi... as pessoas que fazem "Semana da leitura". Aí naquela semana todo dia lê. Mas aí só no ano que vem! Eu já escutei algumas histórias dessas, não é? Essa variedade também de... do material que a gente vai ler, seria um outro... eu penso muito que seria também um dos argumentos que a professora tem, vai ali construindo com a criança, né? Se ela tentar buscar quais os conhecimentos que a criança já tem, anteriores, né? Dependendo da temática do livro, antes mesmo de ler o livro. Antes mesmo de ler a história, né? Você já perguntar a partir do título, daquilo que a capa tá apresentando, né? Você já fazer essas relações, acho que isso já influencia bastante. É... deixa eu pensar mais. Não! Acho que é mais ou menos isso, né? Eu gosto muito de abrir o espaço das crianças falar(...) essa sistemática da roda de conversa. Que a partir da roda, você tem a escuta, né? Então também na roda de leitura é preciso abrir esse espaço. Aí a gente olha um pouquinho antes. A gente sabe que quando a gente tá contando, no decorrer da história, as crianças têm as intervenções, tem as suas inferências, pelas experiências delas também e... permitir também, eu acho que abrir esse espaço pra que ela vá dialogando com você ao longo da contação de história, também vai facilitar a compreensão dela.(Selma)

Analisando as respostas das professoras à questão levantada, um primeiro aspecto a ressaltar foi que elas pouco se referiam a aspectos negativos, ou seja, elas não focam naquilo que "falta", mas, sim, naquilo que podem fazer. Demonstaram, com isso, disposição na realização do seu trabalho, colocando-se como sujeito responsável pelo desenvolvimento da compreensão.

Outro aspecto a ressaltar é que, mais uma vez, a frequência da leitura é destacada como chave para garantir o desenvolvimento da compreensão. Como ressaltou Lúcia: "Acho que a leitura todo dia" e como apontou Selma: "acho que esse contato com o livro...".

Além de indicar fatores ligados ao meio familiar e social das crianças, a professora Maria apontou outro elemento interessante que poderia interferir na compreensão, ou seja, o acesso que as crianças têm a outras mídias como as histórias em DVD. A professora Maria acreditava que assistir essas narrativas poderia contribuir para as crianças compreenderem melhor um texto. De fato, segundo o estudo de Kendeou et al. (2005) isso é possível. Em seu estudo, as autoras procuravam compreender a natureza das habilidades de compreensão de

linguagem com crianças pequenas em diferentes mídias³² e perceberam que as habilidades de compreensão são transferidas de uma mídia para outra. Segundo o estudo, isso pode ocorrer por dois motivos: 1) as narrativas televisivas, faladas ou escritas seguem padrões estruturais semelhantes; 2) a capacidade das crianças em fazer inferências segue um padrão idêntico independente da forma como a narrativa é apresentada. Em outras palavras, as habilidades de compreensão são altamente inter-relacionadas, independente da forma como as narrativas são apresentadas.

Como vemos, o saber construído por Maria em sua experiência é validado por meio da pesquisa. Assim, percebemos, mais uma vez, que as experiências práticas vivenciadas pelo professor se constituem de um saber extremamente refinado e referendado pela academia, algo já apontado pelos estudos dos saberes docentes.

Na fala da professora Sandra, ressaltamos o fato dela procurar ouvir as crianças estabelecendo com seu grupo uma conversa em que os pequenos são estimulados a expressar suas opiniões e hipóteses acerca do texto lido. Já discutimos anteriormente sobre a importância que as conversas após a leitura podem ter para o desenvolvimento da compreensão de textos. Lembramos que, segundo alguns autores (FIELDING; PEARSON, 1994; DUKE; PEARSON, 2002; JOHNSON, 1998; DICKINSON, 2003), a conversa é um dos componentes da abordagem equilibrada para o ensino da compreensão e que por meio dessa atividade as crianças podem apresentar maiores níveis de explicitação sobre o texto. Também sabemos que por meio da conversa as crianças podem negociar de forma colaborativa os sentidos do texto (VAN DEN BRANDEN, 2008). Contudo, a mediação do professor nessas conversas faz a diferença e diversos autores têm apontado para a necessidade de uma mudança nos padrões de interação entre professores e alunos. Assim, faz-se necessário desenvolver uma postura muito mais de cooperação e parceria com os alunos, abandonando o padrão mais convencional em que o professor tem o controle da conversa por meio de perguntas que só ele formula e de respostas que devem se enquadrar em suas expectativas em relação ao texto.

Outro aspecto que nos chama a atenção na fala da professora Sandra é sobre algumas possibilidades de abordagem do texto a ser lido. A professora apontava, por exemplo, como o

³² No estudo, um grupo de crianças foi testado em três momentos: aos quatro, seis e oito anos de idade. Elas eram solicitadas a assistir uma narrativa em vídeo, a ouvir uma história e, posteriormente quando já podiam (aos oito anos) ler uma história. Assim, a pesquisa observou as habilidades de compreensão de três formas: histórias lidas para crianças, histórias televisionadas e histórias lidas pelas próprias crianças. Após cada forma de acesso a histórias as crianças eram convidadas a recontar e responder perguntas sobre o texto. As questões feitas eram literais e inferenciais.

professor poderia iniciar a leitura de um livro “Você já pergunta a partir do título, daquilo que a capa tá apresentando, né? Você já fazer essas relações, acho que isso já influencia bastante” (Selma). Podemos perceber que, de alguma forma, as atividades que ela mencionava são propostas em que procurava ativar os conhecimentos prévios das crianças, demonstrando como leitores experientes se posicionam diante de um texto.

Finalizando esta seção, podemos apontar três aspectos que, de modo geral, se destacam no discurso das professoras sobre a possibilidade do ensino da compreensão:

1. Todas as professoras acreditam ser possível ensinar a compreender na EI;
2. O ensino é possível por meio de um intenso contato com livros, da leitura como atividade na rotina escolar, bem como pela formulação de perguntas sobre os textos lidos;
3. Duas professoras destacam a atenção e concentração como aspectos importantes para a compreensão, assim, como também vivências com a leitura em ambientes fora da escola como a família.

Dando seguimento à análise feita até aqui, consideramos importante discutir os documentos curriculares e a sua contribuição para a composição dos saberes das professoras. Na seção seguinte, procuramos conhecer como os aspectos da compreensão de texto são abordados por esses documentos e como as professoras incorporam tais elementos tanto nos seus discursos quanto em suas práticas. Também buscamos explorar junto às professoras, como os cursos de formação inicial e continuada podem, de alguma forma, subsidiar o fazer do professor.

4.1.3 As Propostas curriculares, a Formação Profissional para o Ensino da Compreensão na Percepção das Professoras

Discutimos anteriormente sobre algumas diferenças existentes entre as propostas curriculares das duas redes de ensino, às quais estão vinculadas as professoras de EI participantes da pesquisa.

A respeito do documento curricular da Rede Municipal de ensino de Camaragibe (CAMARAGIBE, 2009), Cruz (2012) salienta sua base teórica pautada numa concepção sociointeracionista de língua com ênfase no trabalho específico e sistemático para a inserção dos alunos em práticas discursivas de leitura e compreensão de textos, desde a EI. Cruz (2012) destaca ainda as contribuições da proposta em questão no que se refere à delimitação,

especificidade e progressão dos objetivos de ensino, apresentando orientações didáticas e pedagógicas que auxiliam as professoras na condução de suas práticas de ensino da leitura, da escrita e, especificamente, da compreensão. Contudo, na fala das professoras entrevistadas na presente pesquisa podemos perceber que a proposta curricular não parecia ser um suporte ou um elemento importante na constituição dos seus saberes quer sobre o ensino da compreensão de textos ou sobre qualquer outro tópico. Vejamos o que dizem as docentes:

A proposta eu já vi, mas assim pra dizer a você: agora eu to lembrada de tudo, não. Eu lembro de pouca coisa (Cláudia)
Conheço. (...) Eu acho que já li. Pra eu dizer que eu não lembro. Eu devo ter lido. (Lúcia)

Como vimos no item 1.3.2.2, o documento de Camaragibe, de fato, apresenta pontos importantes para o trabalho com a compreensão. Há, por exemplo, a recomendação de que o trabalho com leitura procure considerar a diversidade textual e que explore diferentes maneiras de se abordar um texto, mencionando as estratégias de leitura, como vemos, abaixo, em alguns dos objetivos indicados no documento:

- Compreender textos lidos por outras pessoas, **utilizando diferentes estratégias de compreensão de texto (resgatar significados literais, inferir informações, aprender sentidos gerais);**
- Antecipar sentidos e ativar conhecimentos prévios relativos aos textos a serem lidos a partir de pistas, tais como suporte, gênero textual, autor, imagens, dentre outros (CAMARAGIBE, 2009, p. 324 e 326).

Ainda segundo o documento, estes objetivos devem ser introduzidos, ampliados e consolidados na Pré-escola, demonstrando assim, como já afirmamos anteriormente, uma preocupação com a progressão desse ensino.

Procurando refletir sobre possíveis relações entre documentos curriculares e a composição dos saberes docentes para o ensino da compreensão na EI, percebemos que diferentemente do que ocorria quando as professoras falavam sobre seus objetivos e as possibilidades do ensino da compreensão, em que saberes experiências se manifestavam fortemente em seus discursos, os saberes curriculares pareciam não ser essenciais na constituição dos saberes docentes. Como já apontava Tardif (2012), a relação de “superioridade” dos saberes experienciais sobre outros saberes justifica-se pela relação de exterioridade que o professor tem com os demais saberes. Isto é, os saberes curriculares,

disciplinares e da formação profissional são, segundo o autor, externos ao professor, visto que ele não tem controle sobre a produção destes saberes que ficam a cargo das Secretarias de Educação e das pesquisas em educação. Entretanto, o professor tem o controle sobre os saberes experienciais tanto no que diz respeito à sua produção, quanto à sua validação, ou seja, é no exercício de sua função que o professor experimenta fatos concretos que lhe possibilitam construir um repertório de estratégias de sucesso que são acionadas em sua prática.

No município de Recife observamos que as professoras também conheciam a proposta, mas esta foi pouco mencionada pelas docentes. No ano em que coletamos nossos dados havia um movimento no município para reformulação do documento que atualmente ainda está em andamento. Como o documento estava em fase de reformulação, as professoras pareciam não ter qualquer parâmetro para realização do seu trabalho. Vejamos o que disse a professora Maria:

Apresentaram a proposta da prefeitura em slide... A reformulação daquela (refere-se ao documento preliminar) (...) não há nada de material.

Gauthier et al. (2006), assim como Tardif (2012), afirmam que o saber curricular também é um dos elementos que compõem os saberes dos professores. Gauthier et al. (2006) alertam para a importância dos docentes conhecerem os programas e as propostas curriculares, pois, estes lhes servem de guia para planejar e avaliar o ensino. Contudo, quando o professor não tem essa referência, seu trabalho se dará quase que exclusivamente por meio de suas experiências prévias e intuições, sem o respaldo dos agentes oficiais de ensino.

Em síntese, podemos afirmar que as professoras de EI conheciam os documentos curriculares dos seus municípios. Porém, não identificavam nos mesmos recomendações didáticas ou objetivos ligados ao ensino da compreensão. Como já apontado anteriormente, a relação de exterioridade mantida pelos professores com os saberes curriculares pode levá-los a pouco considerar aquilo que o documento estabelece para o seu fazer. Em se tratando do município de Recife outro elemento também deve ser considerado, visto que o documento vigente realmente não trazia qualquer informação relevante sobre o ensino da compreensão na EI (ver Quadro 1).

Da mesma forma que as propostas curriculares não se mostravam essenciais para a composição dos saberes docentes, os cursos de formação inicial também não parecem ter

trazido uma contribuição no que se refere ao ensino da compreensão³³. Vejamos o que uma das docentes afirmou quando questionada a esse respeito:

*Não (trouxe contribuição). No **magistério também não**. Meu magistério, meu Deus... Minha graduação comecei em 2006. Enfermagem. (...) E meu magistério foi muito mal feito por sinal.* (Lúcia)

No que diz respeito à formação continuada a mesma professora afirmou o seguinte:

Compreensão de textos, eu não lembro de ter visto, não. Eu não sei se foi...não tenho certeza, mas de leitura...de leitura, assim, tive de formação de leitores. Mas de Educação Infantil faz tempo também. E foi pouco, num foi nada longo, não. (Lúcia)

Como vemos na fala da professora Lúcia percebemos que os conhecimentos adquiridos no curso de formação inicial (magistério) não lhe proporcionaram reflexões sobre o ensino da compreensão. Em se tratando da formação continuada, a professora faz referência a um curso de formação de leitor. Este curso também é mencionado pela professora Cláudia. Vejamos o que ela disse a respeito desse curso:

*A gente participou é... a leitura deleite na Educação infantil. Assim... é... leitura... **Práticas de leitura na sala de aula, como abordar a leitura na sala de aula. E a gente... eu também como muito tempo no primeiro ano, a gente usava leitura pra apropriação de leitura e escrita. Só assim, práticas de leitura. Prática de leitura na sala de aula, né? Essa estratégia de parar e continuar depois, estimular a curiosidade, foram coisas que a gente viu que faz com que o aluno se motivasse mais a querer descobrir o que tem ali. Então, foram coisas que a gente viu na formação. É... deixa eu lembrar.... a retomada do que leu, a construção de textos coletivos, também foram práticas...***. (Cláudia).

É curioso observar como as professoras (Lúcia e Cláudia) falavam sobre o mesmo curso. Enquanto a primeira apenas mencionou que foi “um curso rápido” e, aparentemente, poucos significativo, a segunda professora lembrava de aspectos que discutiu no curso, fazendo, inclusive, alusão a algumas atividades necessárias à formação do leitor. Vemos ainda que a professora Cláudia utilizava o termo “estratégia”, próprio do vocabulário na área de compreensão. Ao que parece, a formação continuada se mostrou, portanto, mais presente na composição dos seus saberes.

³³ Vale lembrar que as professoras do município de Camaragibe Cláudia e Lúcia tinham formação superior em Biologia e Enfermagem, respectivamente. Assim, por não terem a formação em Pedagogia, ambas faziam referência apenas ao curso de magistério e às formações continuadas.

Em nosso entendimento talvez as subjetividades de cada docente e os anos de experiências expliquem as diferenças apontadas acima. Os 25 anos de experiência da professora Cláudia no magistério parecem lhe permitir estabelecer relações mais claras entre os conteúdos da formação continuada e o seu fazer, pois como já apontou Tardif (2012, p. 54), “os saberes experienciais não são saberes como os demais; são ao contrário, formados de todos os demais, mas *retraduzidos*, “*polidos*” e submetidos às certezas construídas na prática e na experiência” (grifos nossos).

No que diz respeito à formação inicial, as professoras do município de Recife não destacaram grandes oportunidades de discussão sobre o ensino da compreensão, como mostram os depoimentos das duas professoras:

*Olha, faz tempo a minha graduação, faz relativamente um tempo, mas eu acredito que a gente fez algumas **discussões**, mas talvez tenha sido muito rápido em Português, duas [refere-se à disciplina Metodologia da Língua Portuguesa I e II] Eu creio que na segunda a gente **tenha debatido, discutido um pouco** sobre isso. Mas... **também eu não me lembro de ter em outro momento.** (Selma)*

***Que eu lembre, não. Que eu lembre, não.** Talvez eu acho que na questão da metodologia, mas eu nem me lembro viu, Dilian, **se teve... não marcou! Então, eu não me lembro. E eu acho que nem daquela, (a disciplina) Educação pré-escolar, eu me lembro de coisas assim.** Eu acho que muita coisa assim de dobradura, num sei o quê... Eu acho que eu lembro mais disso da, de Educação pré-escolar. (Maria)*

Como podemos perceber no discurso das professoras as discussões ocorridas no curso de formação inicial não conseguiram imprimir nas professoras um conhecimento mais aprofundado sobre a questão da compreensão de leitura. O mesmo pode ser dito em se tratando da formação continuada. Vejamos o que disseram as duas docentes:

***“Me lembro, não. Nas formações continuadas, a que eu me lembro mais foi a que eu fiz de literatura, com Rosinha Campos. Ali eu gostei do trabalho dela. ... Que eu lembre, só. Eu posso até tá em outro, mas assim eu não... acho que não me marcou...”** (Maria)*

***“Nos cursos de formação continuada... não! É... nos cursos de formação continuada, não me lembro. Realmente não tive. Não é que eu não me lembro, eu acho que realmente eu não tive.** (Selma).*

Vale destacar, entretanto, que a professora Selma reconhece algumas aprendizagens importantes decorrentes de sua participação em formações continuadas, dando destaque à noção da leitura associada ao prazer, ao deleite. Vejamos o que ela diz:

“Eu me lembro que... num sei se foi uma formação que eu tive, ter essa leitura por deleite, depois que entrei na rede, depois que trabalhei em creche (...) Exatamente! E as formações continuadas davam esse tom, eu não me lembro de ter passado por uma formação que tratasse da leitura sob essa perspectiva de... vamos ler pra tentar ensinar a criança a compreender, nessa idade, né? Então, minhas formações foram de leitura como deleite. Então, eu acho que uso muito esse viés. (...) (Selma).

Ao que parece, as formações das quais participou a professora Sandra sempre situaram a leitura sob a perspectiva do prazer. Podemos, assim, inferir que o seu discurso em torno da leitura enfatizando o deleite (tal como já discutimos anteriormente) é também fruto de sua experiência de formação, em que outras possibilidades de aprendizagem na situação de leitura na EI não eram, aparentemente, destacadas.

No que se refere ao tratamento da compreensão, os dados apresentados aqui mostram que os cursos de formação inicial e continuada parecem não dar elementos às professoras para que estas possam perceber a compreensão como objeto de ensino. Por outro lado, o entendimento da leitura na perspectiva do prazer é algo reforçado pelas formações continuadas na EI. Salientamos aqui que esse é um aspecto importante a ser considerado, pois acreditamos que, na formação do leitor no ambiente escolar, não podemos conceber a leitura apenas por uma única dimensão. Além disso, como já argumentamos anteriormente, até mesmo para desfrutar plenamente o prazer estético que a literatura proporciona, é importante considerarmos o tratamento da compreensão de textos.

Nessa perspectiva, durante as entrevistas, as professoras também reivindicaram momentos de estudos sobre a área de leitura e da compreensão. Apesar de algumas ressalvas feitas pela professora Maria: *tem formação que é melhor você tá em casa, ou tá na sala. Tem dia que é melhor você tá em sala com seu aluno, porque você sai do seu roteiro e só perde um tempão ...*, podemos afirmar que, de modo geral, o papel positivo da formação continuada foi ressaltado pelas professoras.

Vejamos o que foi dito por elas sobre esse tópico:

Nós não podemos fugir da formação. A gente tem que ler o que os autores pensam, do que... é... as práticas de leitura apresentadas pelos...

*é... pelos diversos pesquisadores. Como é que eles pensam que a gente deve abordar. Tem que ter momentos pra estudar isso. E penso assim, que no dia a dia também da sua prática nós também vamos aprender a como pegar a teoria e colocar pra nossa prática. Então, a gente tem que fazer essa ligação do que a gente estudou, o que a gente viu... né... nas formações sobre didática de leitura e **adequar isso à nossa realidade da sala de aula.** Acho que tem que haver essa ligação. (Cláudia)*

Eu sinto. Como eu só tenho magistério, eu acho que é muito pouco, né, pra você fundamentar as coisas. Mas assim, eu procuro fazer sempre o melhor. Não... é... quando fala em compreensão assim... acho que vamos dizer assim, quando fala assim não ter tantos argumentos, vamos dizer... embasamento teórico mesmo. Entendeu? Que eu acho que falta. Não tenho formação esperada. Num é assim também tão... não é não. E eu acho que o maior problema é a formação continuada que a gente tem pouco. (Lúcia)

*Ah! Olha, eu particularmente percebo que necessito ler mais sobre a questão da compreensão. Não é? Pegar mais autores que tratem, né? É... é... porque como eu disse a você. **Ler por deleite a gente tem várias leituras, mas ler pra ensinar o aluno a compreender, eu li pouco sobre isso.** Então, eu acho que primeiro quando a gente não sabe de algo, a gente corre atrás de material que possibilite esse aprendizado. **Porque eu preciso primeiro aprender, o que eu preciso fazer além do que eu já faço.** Se eu, se é possível ter material onde eu possa ter esse tipo de, ter acesso a esse tipo de conhecimento, então eu tenho que correr atrás... Isso é a primeira coisa. Talvez procurar professores que já tenham essa prática pra poder tentar ver, como é que eu faço. Observar a prática de outros professores que já traga, que já tenha uma postura de contador com essa perspectiva, né? Da compreensão. Que eu sei que uma coisa tá atrelada a outra, mas tendo os objetivos mais claros, né? **Eu acho que pra mim, o professor tem que ser um eterno pesquisador, né? Só que, às vezes, a gente não dá conta de tanta demanda de informação.** (Selma)*

Um misto de sentimentos está presente nas falas das três professoras citadas acima. Por um lado, elas se mostram inseguras quanto à sua formação, a exemplo da professora Lúcia, que não se sentia suficientemente preparada por só ter a formação em magistério, bem como afirmava a ausência de formação continuada que desse conta da especificidade do ensino da compreensão.

Por outro lado, também percebemos que as professoras valorizavam o conhecimento que era adquirido por meio da sua prática, como mencionam as professoras Selma e Cláudia. Além disso, como vimos anteriormente, no depoimento da professora Maria, não basta, simplesmente, ter um momento de formação. É necessário que a proposta traga ao professor

novas aprendizagens que, de alguma forma, alimentem ou ratifiquem o seu saber e a sua prática.

A esse respeito vale notar a relação que as docentes estabelecem entre a formação e a sua prática, ilustrando o que Tardif (2012) já indicou: os saberes docentes não seguem uma lógica aplicacionista. Para o professor é necessário “traduzir” os aspectos teóricos recebidos na formação e ressignificá-los na prática, considerando suas condições de trabalho, tal como também é proposto por Gauthier et al. (2006, p. 343): “os saberes nos quais os professores se apoiam dependem diretamente das condições sociais e históricas nas quais exercem sua profissão”.

Selma, por sua vez, além de indicar a necessidade de maior aprofundamento teórico sobre a leitura e a compreensão também apontou para o caráter formativo que há na interação dos professores com seus pares. Ao afirmar que pode aprender com a prática de outros professores, a docente demonstra o caráter formativo que as trocas de experiência podem ter. Afinal, “o docente é não apenas um prático, mas também um formador” (TARDIF, 2012, p. 52).

Como constatamos até aqui, ao contrário do que muitos argumentam, o depoimento das professoras indica que elas não rejeitam a formação ou o estudo. Porém, como propõem Gauthier et al. (2006), o professor necessita de uma formação que considere o seu conhecimento. Assim, o saber da ação pedagógica ou os saberes da experiência precisam ser legitimados pela pesquisa e pela própria atividade dos professores e integrado na formação docente. Desta forma, teremos uma formação inicial que compreende melhor a prática no contexto escolar e o saber do professor encontrará eco nas instâncias de formação.

Finalmente, cabe pontuar que os conteúdos tratados nas formações iniciais e continuadas se situam no que Gauthier et al. (2006) e Tardif (2012) chamam de saberes disciplinares e estes saberes não são produzidos pelos professores. Os autores citados também chamam atenção sobre a necessidade dos docentes se apropriarem desses saberes. Contudo, no que se refere aos conhecimentos necessários ao ensino da compreensão tais saberes não parecem estar claramente organizados para o professor. Vimos que as formações iniciais não têm tratado do ensino da compreensão e quando as formações continuadas abordam a questão da formação do leitor parecem priorizar a dimensão lúdica da leitura.

Diante deste quadro e considerando que os saberes docentes não são alimentados apenas por essas formações, iremos refletir na próxima seção sobre como ocorre o trabalho com compreensão de textos na EI.

4.2 A leitura e a compreensão de textos: o que fazem as professoras

Nesta seção, procuramos construir uma rede que nos possibilite entender um pouco mais acerca dos saberes envolvidos no ensino da compreensão. Para isso, analisamos as práticas docentes observadas nas salas de EI, dialogando com o que as professoras explicitaram no momento da entrevista.

4.2.1 A leitura e compreensão de textos nas atividades da rotina pedagógica nas salas de Educação Infantil observadas

Consideramos que a análise da rotina estabelecida em uma sala de aula de qualquer nível de ensino constitui um dos elementos importantes na explicitação das crenças e concepções do professor. Assim, entendemos que a forma como o tempo pedagógico é organizado, os tipos de atividades propostas, bem como a natureza das intervenções que o professor faz durante a atividade, por exemplo, podem nos dar pistas sobre como ele entende o processo de ensino aprendizagem de determinado conteúdo. De fato, autores como Zabalza (1998, p. 52) defendem que a rotina se constitui como “um fiel reflexo dos valores que regem a ação educativa”. Nessa perspectiva, procuramos capturar nos momentos das atividades observadas indícios que apontassem as concepções sobre o ensino da leitura e da compreensão que poderiam estar orientando a prática das professoras, sujeitos da presente investigação.

O Quadro 4, a seguir, apresenta as atividades mais frequentemente encontradas na rotina de cada uma das docentes e de seus respectivos grupos de crianças.

Quadro 4: Frequência das atividades pedagógicas

Rede municipal	RECIFE		CAMARAGIBE		TOTAL
Atividades	Profa. SELMA	Profa. MARIA	Profa. LÚCIA	Profa. CLÁUDIA	
Marcação do calendário	08	08	10	10	36
Chamada	04	-	10	-	14
Agenda (escrita ou leitura)	09	-	10	-	19
Roda de conversa	10	02	07	-	19
Tarefa de casa/classe	01	07	06	09	23
Jogo didáticos	03	05	-	-	08
Atividades orais com foco na alfabetização	03	02	-	07	12
Leitura de textos	07	07	10	07	31
Contação de história	-	-	-	01	01
Momento livre com livros e revistas	04	-	10	05	19
Exibição de vídeo	03	-	10	04	17
Reescrita coletiva de história	01	-	-	02	03
Recontagem oral de histórias conduzida pela professora	-	-	-	02	02
Recontagem oral de história conduzida pelas crianças	01	-	-	02	03
Desenho sobre histórias lidas	-	04	-	02	06
Desenho livre	01	-	09	-	10
Outras atividades (massa de modelar, brinquedos, teatro, música, informática)	10	08	08	08	34

Fonte: Dilian Cordeiro (2015)

Como vemos no Quadro 4, algumas atividades foram mais frequentes ao longo das observações. Ao que parece, estas atividades adquiriram certo prestígio dentro da escola, estando cristalizadas no cotidiano de muitas instituições de EI, como é o caso da escrita e a leitura da agenda e da marcação do calendário.

Autores como Barbosa (2006) e Zabalza (1998) apresentam argumentos defendendo a importância da rotina como organizadora das experiências cotidianas, situando-a como

elemento estruturante na construção de um esquema temporal, auxiliando as crianças no desenvolvimento da sua autonomia e da segurança emocional. Contudo, é importante ressaltar que a forma como as atividades são conduzidas nem sempre irá proporcionar o efeito desejado no desenvolvimento das crianças. Destacamos ainda que o contexto escolar em que a professora atua influencia sobremaneira na constituição de sua rotina.

Nesse contexto, observamos, inicialmente, como se constituía a rotina das professoras, que tipos de atividades faziam parte permanentemente de suas aulas e como a leitura estava presente dentro dessa rotina. Nesse sentido, percebemos que algumas atividades são bastante recorrentes na rotina das quatro professoras, como a escrita de agenda, o calendário e a chamada com os nomes das crianças escritos em cartões. Por outro lado, observamos atividades bastante diversificadas tanto no que diz respeito ao tipo de atividade desenvolvida, quanto em relação à regularidade de tais atividades. Possivelmente, isso se deve ao fato das turmas funcionarem em contextos distintos, bem como às diferentes concepções das professoras que trazem consigo marcas de sua história e subjetividade.

Com vistas a compreender melhor o contexto de atuação de cada professora, apresentaremos uma breve descrição da rotina vivenciada pelos quatro grupos observados com destaque para as atividades voltadas para a linguagem oral e escrita. Em seguida, discutiremos o que estas rotinas parecem indicar sobre as concepções e crenças das professoras com relação ao ensino da compreensão.

4.2.1.1 A Rotina do Grupo da Professora Selma

Em uma das salas observadas a rotina das crianças era bastante diversificada e diferenciada das demais salas que compuseram nossa amostra já que esta instituição de EI estava organizada em salas ambiente (Letras e Números, Faz de conta, Artes e Movimento), ou seja, ao longo do dia as crianças visitavam esses diferentes espaços obedecendo o rodízio definido entre as turmas, tendo a oportunidade de explorar diferentes eixos de trabalho da EI, de forma bastante lúdica e dinâmica.

Ainda nessa instituição, diferentemente das demais observadas, não havia horário de recreio, separando as atividades do primeiro e segundo horário. Tal divisão era marcada apenas pelo momento do lanche.

Observando o Quadro 4, acima, podemos verificar que a roda de conversa foi uma atividade presente em todos os dias observados na sala da professora Selma. Verificamos que

no desenvolvimento dessa atividade a professora se utilizava de diferentes estratégias trazendo sempre novidades para esse momento. Além disso, o diálogo entre a professora e as crianças ocorria numa atmosfera muito positiva. As crianças se posicionavam, traziam suas opiniões, a professora era ouvinte atenta das crianças e também provocadora de novos temas e conversas.

Vejamos um trecho de uma das rodas observadas que ilustra o que foi dito acima:

P – Minha gente vai ter muita novidade hoje na roda. Kamila viajou. Kelaine já me disse uma novidade! Eu disse fica caladinha pra dizer a novidade na hora da roda.
(...)
P – Primeira coisa que eu vou perguntar. Tem novidade?
As – Eu!!!
P – Tem novidade, Emanuel?
(A criança balança a cabeça negativamente.)
P – Oh, Emanuel, tu nunca tem novidade?! Desde o grupo II que ele diz que não tem (sorri). Oh, Dário, tu tem novidade? Tem alguma coisa que tu fez no final de semana, tem alguma coisa legal que tu queria contar?
A – Eu!
P – Deixa eu perguntar a Dário primeiro.
(A criança também nega, balançando a cabeça).
P – Vocês gostaram da festa de Gabriele?
A – Eu não fui, não. Eu não entrei lá dentro
P – Não é aquela de lá de dentro, não. É aquela de brincar, nos brinquedos, de comer pipoca...
A – Eu não fui, não.
P – Por que tu tinha viajado, não foi?
As crianças conversam entre si.
A – Eu comi pipoca, algodão doce...
A – Eu comi algodão doce
A – Eu não queria ir (inaudível)
P – Por que foi melhor ficar com o papai
A – Eu subi em cima do jumento e tirou foto
(A professora cantarola uma música dos saltimbancos que estava sendo explorada pelas crianças no projeto didático e havia tido sido tema de uma festa na escola)
A – Tirou foto com o cavalo
P – Também! Oh, Dário o que foi que tu mais gostasse na festa?
D – Eh... o brinquedo!
P – Qual foi o brinquedo que tu mais gostasse?
D – O pula-pula
P – Ah!!! A cama elástica.
A – Mas ele ficou com medo daquele escorrego...
P – Aquele inflável, não foi?
A – Ele ficou com medo
(...)
P – Paulo! Tu conseguiu subir, Paulo, no escorrego?
(A criança afirma com a cabeça)

Nos momentos da roda de conversa foi observado que as crianças também vivenciavam situações de leitura, apreciavam imagens ou fotos e folheavam revistas.

Podemos perceber que o que foi mencionado pela professora, no momento da entrevista, como promovendo a compreensão (isto é, as conversas estabelecidas entre ela e as crianças) se evidenciava em sua prática durante a leitura, ou seja, em nossas observações na turma desta professora, percebemos que a forma como a conversa era conduzida nessas ocasiões permitia, de fato, que as crianças pensassem ativamente sobre o texto lido.

Ainda no momento inicial do dia, a professora Selma também realizava outras atividades que compunham sua rotina como a marcação do calendário, algo bastante frequente nas aulas observadas (8/10) e a escrita da agenda (9/10). Como se pode ver no Quadro 4, estas duas atividades e mais a roda de conversa (10/10), mencionada acima, foram as que tiveram maior frequência na rotina deste grupo de 4 anos.

Também era nesse momento do dia em que a professora realizava a chamada. Isso ocorreu em quatro aulas (4/10). Essa atividade era feita através de crachás em que estavam escritos os nomes das crianças. A professora apresentava os crachás e solicitava a elas que identificassem de quem era o nome apresentado. A professora procurava dar pistas, chamando atenção, por exemplo, para a letra inicial ou fazendo referência à escrita de outras palavras familiares. Ressaltamos que durante a escrita da agenda e da chamada, a professora também realizava oralmente perguntas procurando explorar alguns aspectos voltados para a aprendizagem do sistema de escrita alfabética. É o que vemos na categoria “atividades orais com foco na alfabetização” (03/10).

Sobre a escrita da agenda destacamos que nesse momento as crianças tinham participação ativa, tanto informando as atividades que seriam desenvolvidas ao longo do dia, como participando da escrita propriamente dita das atividades previstas. É interessante pontuar que as crianças eram chamadas a escrever os itens da agenda mesmo não tendo ainda uma escrita convencional. Assim, a professora interrogava sobre a escrita de algumas palavras fazendo referência à escrita de outras palavras que já faziam parte do repertório da turma. Com isso, permitia que as crianças refletissem sobre a escrita dentro de um contexto significativo. Podemos concluir que a escrita da agenda era um elemento organizador das atividades do dia, mas também uma oportunidade de a professora observar o desenvolvimento das concepções de escrita de cada criança.

No calendário exposto na sala, as crianças marcavam o dia correspondente e, em seguida, era feita a escolha do ajudante do dia. Nessa ocasião, a ajudante do dia também

escrevia seu nome no próprio calendário. Esse recurso era utilizado pela professora para marcar as crianças que já haviam sido ajudantes naquele mês. O crachá do aluno que seria o ajudante no dia também era fixado num cartaz. Mais uma vez, portanto, vemos que a escrita estava inserida em um contexto bastante significativo, já que servia para a professora e as crianças saberem quem já havia sido ajudante no mês. Percebemos que uma das funções da escrita (apoio à memória) era assim vivenciada com significado pelas crianças.

Outra categoria que teve uma alta frequência na rotina deste grupo foi a de “outras atividades” (10/10). Como indicamos inicialmente, a organização em salas ambiente permitia a exploração de diversos eixos de trabalho e, conseqüentemente, uma diversidade de propostas. Dentre essas atividades havia jogos, brincadeiras de movimento corporal visando atividades de artes, brincadeiras de faz de conta, música, entre outras.

As atividades que tiveram menor frequência foram a tarefa de classe/casa, reescrita coletiva de história, o reconto oral e o desenho livre ocorrendo apenas uma única vez cada uma dessas categorias (1/10). A atividade de classe teve uma peculiaridade: a professora conduzia a atividade em pequenos grupos de crianças em uma das salas da escola. Assim, enquanto a maior parte das crianças estava no parque com as ADIs/estagiárias, um grupinho ficava com ela e depois seguia para o parque. A atividade estava voltada para a construção de conceitos matemáticos e o fato de ocorrer em pequenos grupos permitia uma intervenção da professora bem mais individualizada, procurando levar cada criança a avançar em seus conhecimentos.

Também foram registradas algumas propostas de jogos didáticos (3/10). Dois deles, claramente, buscavam desenvolver conhecimentos sobre o sistema de escrita alfabética. Um deles procurava associar imagens de animais à escrita de seus nomes e outro explorava a identificação das letras. Assim, o primeiro jogo continha peças apenas com imagens e peças apenas com palavras e as crianças deveriam identificar qual seria a palavra correspondente à imagem. A professora Selma distribuiu entre as crianças as peças do jogo sem dar explicação sobre suas regras e as crianças, claramente, mostraram que o conheciam muito bem. O segundo jogo proposto foi um bingo da letra inicial, produzido pelo CEEL. Nessa ocasião, a professora realizou a leitura da regra e foi explicando como ele funcionava. O terceiro jogo foi um dominó de imagens que as crianças também conheciam bem.

Vale frisar que os momentos da chamada já citados aqui também geravam oportunidades de aprender sobre o sistema de escrita. A professora apresentava às crianças os crachás com os nomes e questionava acerca da letra inicial, ou seja, de forma lúdica e

significativa as crianças eram levadas, por exemplo, a aprender os nomes das letras. Notamos, portanto, que na rotina dessa professora o trabalho voltado para alfabetização não era desconsiderado e se inseria de forma bastante integrada às diversas atividades do dia. Por outro lado, a alfabetização não ocupava a centralidade do trabalho da professora Selma com as crianças, como constatado com outras professoras, sujeitos da presente pesquisa.

Os momentos de leitura ocorreram em sete aulas observadas com duração média entre vinte e trinta minutos. Dentre as leituras realizadas uma tratava-se de uma releitura. As histórias foram os textos mais lidos, mas também observamos a leitura de outros gêneros como receita culinária, notícia, regra de jogo, letra de música, além dos cartazes presentes na sala. A leitura era algo que acontecia tanto na sala ambiente de Letras e Números, quanto na sala de leitura ou até mesmo em outros espaços da escola como no “bom dia” ou “boa tarde”, atividades que envolviam todos os grupos juntos no hall da escola.

Com base nas observações pudemos deduzir que os momentos de leitura ocorriam em várias ocasiões, em diversos espaços e com diferentes intenções durante o dia das crianças. Não havia um ritual fixo para ler para as crianças, como já havia sido relatado pela professora durante a entrevista.

Eu levava o livro pra hora em que eles fossem dormir. Aí quando todo mundo se deitava no colchão, eu dizia: agora eu vou contar uma história pra vocês dormirem (...) Um outro momento que eu também já fiz roda de história foi quando eles sentavam pra escovação de dentes. Outra pessoa escovava o dente e eu sentava. Outra pessoa que tava, ia chamando... agora bem pertinho assim da pia. Num era algo distante, não! Era algo que ele tava escovando o dente ainda tava escutando. (...) Aí eu fazia nas filas também. Ou um pouco antes quando a gente ia pra escovação, mas a pia estava ocupada e tinha um tempo de espera longo, aí tirava-se uma “carta da manga” ...um livro para ler!

Como vemos acima, a professora refere-se à possibilidade da leitura de livros de literatura numa situação um tanto inusitada, onde os diferentes grupos do CMEI dividem um mesmo espaço: as pias que ficam no hall da escola. Assim, segundo ela, em algumas ocasiões em que seu grupo de crianças precisava esperar que outros grupos terminassem a escovação, ela propunha a leitura de um livro como forma de congregar e não dispersar as crianças.

Além do episódio relatado acima, pudemos observar na prática da professora Selma a realização de leitura em outros espaços que não apenas a sala de aula. Assim, vimos a

professora realizando leitura no pátio ao ar livre e nos momentos do bom dia, junto com os demais grupos do CMEI no hall da escola.

A leitura, na sala da professora Selma, nitidamente, não é encarada como apenas mais uma atividade da tradição escolar em que, comumente, se lê para responder questões de compreensão ou para realizar alguma tarefa. Os momentos de leitura observados na sala dessa professora, bem como a postura que assumia durante a atividade, aliados aos objetivos indicados para a leitura na sua entrevista, possibilita-nos inferir que a leitura para ela vai além da apropriação de um “código”, o que não significa desconsiderar as aprendizagens mais ligadas à alfabetização para as crianças na EI.

Destacamos ainda na prática da professora Selma a atividade de reescrita coletiva e o reconto oral de uma história lida. Mesmo sendo observada apenas uma vez cada uma dessas atividades, percebemos que as crianças demonstravam familiaridade com esse tipo de proposta, um indicativo de que tal prática ocorria com certa frequência.

Este é um dado interessante, pois sabemos que estas atividades são potencializadoras da compreensão, já que na medida em que a professora interroga as crianças sobre eventos ocorridos na história, possibilita a retomada do que foi narrado. Como apontam Morrow (1989) e Isbel et al. (2004), o reconto pode ser uma estratégia para melhorar a compreensão das crianças. Além disso, é uma forma das crianças se familiarizarem com os elementos estruturais da história, algo que tem se mostrado como elemento facilitador da compreensão desse gênero (OAKHILL; CAIN, 2004, 2011; JOHNSTON; AFFERBACH, 1985).

Vejamos um pequeno trecho da atividade de reescrita da história em que a professora atua como escriba e, ao mesmo tempo, desafia as crianças a lembrar a sequência dos fatos que ocorreram, a partir de seus questionamentos. O título do livro lido para as crianças era “Tanto, tanto” de autoria de Trisk Cooke. O livro foi recomendado pelo Plano Nacional Biblioteca na Escola (PNBE). A professora tenta recuperar o trecho da história em que o personagem (um bebê) recebe a visita de um parente que ao chegar começa a folhear um livro com ele.

(...) A professora vira a página do livro e as crianças a partir das ilustrações começam a falar.

P – **E agora?**

A – Ela comprou um livro para o bebê

P – **Ela fez o quê? Como é, Emanuel?**

A – Colocou no colo

P – **Emanuel, ela fez o quê?**

A – Colocou no colo!

P – **Ela colocou o bebê no colo foi, foi assim?**

P – Posso colocar? (a professora se refere ao texto que está escrevendo)

A – Comprou um livro para o bebê.

P – Primeiro Emanuel disse que ela colocou no colo. Como é que eu escrevo Emanuel.

A – Eu não sei

A – **A tia Biba comprou o livro para o nenê.**

P – **Mas o livro já tava lá. Aqui não diz que ela comprou, não. Mas o que foi que ela fez? Primeiro Emanuel disse. O que foi que ela fez Emanuel?**

A – Colocou no colo.

P – **Botou no colo. Botou ou colocou?**

As – Colocou!!

P – **Colocou no colo... e fez o quê Caio, quando colocou ele no colo?**

A – Soltou o livro.

P – **Antes de soltar o livro?**

A – Deu um beijo

P – **Não. O que foi que ela fez com o livro?**

A – Deu o livro pra ele.

A2 – Deu o livro pra ele ler.

Como vemos acima, no momento em que recontam, as crianças têm a chance de (re) construir mentalmente a história, sobretudo quando a professora faz a mediação, formulando perguntas e fazendo observações que contribuem para uma representação mais integrada e coerente da narrativa, tal como faz a professora Selma. Como vimos no fragmento acima, ela, de fato, consegue levar as crianças a perceberem melhor o que se passava na história. Num primeiro momento, apoiando-se nas imagens do livro, as crianças tiveram uma ideia que não condizia com a narrativa; percebendo isso, Selma buscou levar as crianças a reverem os fatos ocorridos na história.

Ainda de acordo com o Quadro 4, a proposta de folhear livros de literatura livremente ocorreu em quatro das dez aulas observadas na sala de leitura da escola. Na sala de Letras e Números as crianças também puderam folhear revistas com receitas culinárias, já que a professora tinha o intuito de explorar as características do gênero, como preparação para a escrita de uma receita mais adiante.

Por fim, verificamos a exibição de vídeos, algo que tem sido apontado como uma proposta muito frequente na rotina de crianças da EI. No caso da sala da professora Selma isso ocorreu em três ocasiões (3/10).

De uma maneira geral, observamos uma boa diversidade de atividades na rotina do grupo da professora Selma, sendo a roda de conversa e a leitura de textos atividades privilegiadas nas vivências das crianças.

4.2.1.2 A rotina do grupo da professora Maria

Ao analisarmos a rotina da professora Maria verificamos que a marcação do calendário foi realizada com maior frequência que as demais atividades (8/10) durante os dias observados. A segunda atividade de maior frequência foi a tarefa de casa/classe, presente em sete das dez aulas observadas (07/10).

A rotina do grupo nos pareceu próxima de uma rotina de escolas de Ensino Fundamental que apresentam uma prática muito tradicional, ou seja, inicialmente a professora solicitava que os alunos colocassem os cadernos sobre o birô e iniciava a atividade de classe. Enquanto a turma estava envolvida na atividade de classe, a professora corrigia os cadernos de casa e colava nova atividade para casa. As atividades voltavam-se predominantemente para questões de apropriação do sistema de escrita alfabética.

Outra categoria com uma frequência significativa neste grupo foi a de “outras atividades” (8/10), tais como: massinha de modelar, brincadeiras livres, atividades de informática, música, entre outras.

Destacamos na rotina da turma da professora Maria a baixa frequência das “rodas de conversa” (2/10), tão presentes na sala da professora Selma. Além disso, percebemos que a professora realizava tal atividade, aparentemente, sem uma finalidade clara, somente com a preocupação de que as crianças relatassem alguma novidade. A professora apenas ouvia e, diferentemente do que vimos na sala da professora Selma, não parecia haver um engajamento de sua parte com vistas a realmente promover um diálogo entre todos os participantes da roda. O extrato, a seguir, ilustra o nosso ponto de vista:

P: Pronto?! Vamos lá!? O que vocês fizeram ontem? Ontem foi que dia?
 A: Domingo
P: Domingo! Domingo é dia de passear, de ficar em casa, de brincar...
 (Um aluno levanta a mão)
 A: Deixa eu falar, tia!
 A: Eu fui pra casa do meu primo
P: Foi? Peraí viu que Luana pediu pra falar. Diga...
 A: Ontem eu fui fazer feira lá na Cobal.
P: Fazer feira. Com quem?
 A: Com meu pai com minha mãe (...) comprei morango. Comi dois
P: Foi? Senta, Gilson! Dá pra aguardar, Antônio!
 A: Tava gostoso! (a professora balança a cabeça confirmando o que a criança disse)
P: Hum, hum. Terminou? Jair!
 J: Fui pra praia.
P: Foi pra praia. Qual foi a praia? (a criança fica em silêncio). Sabe não, o nome da praia? (a criança continua em silêncio)
 A: Camaragibe
P: Camaragibe não tem praia, não, menina! Sabe não, Jair, o nome da praia? (a criança permanece em silêncio)
P: Sabe não, né...Antônio?
 A: Já disse!
P: Disse o quê? Você disse pra mim, mas seus colegas nenhum escutou.
 A: Foi o batizado do meu irmão.
P: Hum, hum. Daniel!
 A: Fui brincar com brinquedo.
P: Foi brincar com brinquedo aonde?
 A: Em casa.
P: Maria Esmeralda...
 A: Eu fui pra praia, depois (inaudível)
P: Foi? (...) Camilo...

Como percebemos acima, a professora era apenas uma ouvinte que conduzia “a atividade de conversa”, dando a palavra a cada criança. Assim, ela pouco questionava seus alunos de maneira a promover uma verdadeira conversa e o desenvolvimento da linguagem oral. Como discute Martins (2010), a interlocução entre professores e crianças na EI tende a se efetivar de maneira precária considerando muito pouco a dimensão dialógica da linguagem. Em seus dados, a conversa na roda se resumia a respostas (muitas vezes em coro) às poucas perguntas feitas pela professora.

No que diz respeito às “atividades orais de apropriação do sistema escrita alfabética” estas ocorreram duas vezes durante o período de observação (02/10), por meio da exploração da letra de músicas infantis, expostas na parede. A professora solicitava às crianças, por

exemplo, que identificassem certas palavras e explorava sílabas iniciais. Considerando que as atividades em classe e para casa também envolviam o ensino do sistema de escrita temos nove atividades desse tipo em dez aulas.

Podemos concluir que, diferentemente do que vimos na sala da professora Selma, a ênfase do trabalho da professora Maria estava na alfabetização das crianças. A esse respeito, há que se considerar que o grupo da professora Maria era o último ano da EI e, provavelmente, a cobrança maior dos pais com respeito à alfabetização tem um impacto nas atividades que prioriza e em como ela organiza seu tempo pedagógico.

Nessa direção, observa-se ainda que as atividades mais lúdicas como música e brincadeiras livres se mostram escassas na rotina do grupo da professora Maria. A alta frequência da categoria “outras atividades” se deve às aulas de informática que ocorriam nesta turma duas vezes por semana.

Observando o Quadro 4, vemos ainda alguns momentos em que o jogo didático esteve presente nas aulas da professora Maria (05/10). Mais uma vez pudemos perceber o quanto o trabalho voltado para a alfabetização era enfatizado, pois esses jogos tinham como foco o trabalho de apropriação do sistema de escrita alfabética, em particular, o desenvolvimento da consciência fonológica. Assim, observamos as crianças jogando o bingo do som inicial da caixa de jogos do CEEL, “rimanó” (dominó de rimas) e caça-rimas.

As atividades de leitura tiveram uma frequência significativa (7/10). Assim como Selma, a professora Maria afirmava ler em média duas ou três vezes por semana para as crianças. Verificamos a leitura de gêneros textuais como histórias, regra de jogo, notícias e letra de música. Para os momentos de leitura, a professora sempre organizava a turma em semicírculo e as histórias foram os gêneros mais lidos.

No fragmento abaixo, a professora Maria, ao final da leitura, tenta recapitular todos os eventos da história, se atendo a informações bem específicas ao invés de discutir a questão principal que ela própria formula, mas não explora, que era saber qual era o frio da margarida. Vejamos o trecho selecionado:

A professora termina a leitura do livro A – Conta de novo! P – Como era o nome da historinha? A – Margarida. A2 – A margarida A3 – Da margarida A4 – Margarida fri... P – Friorenta. A margarida friorenta. Porque que ela era friorenta? Vê se tu presta atenção!!! (a professora fala com um aluno)

As – Por que ela vivia com frio

P – Por que ela vivia com frio. (a professora confirma). Mas só que a margarida...

A – Tremia mais

P – Tremia muito e a menina fez o quê com ela? Quem foi que contou pra menina que a borboleta tava com frio?

A – A borboleta azul

P – A borboleta azul. Que foi que a menina fez?

A – Pegou!!

A2 – Levou pro quarto dela

P – Ela trouxe a margarida pro quarto dela, não foi?! E aí o que foi que aconteceu quando ela chegou no quarto?

A – Ela continuou morrendo de frio.

P – Continuou morrendo de frio. Aí que foi que a menina fez?

A1 – Deu o casaco a ela e uma casa.

Após a leitura das histórias, vimos que a professora Maria sempre conversava com as crianças dentro do padrão “professora pergunta e criança responde”, ou seja, não havia uma conversa realmente significativa sobre o texto, tal como sugerem Brandão e Rosa (2010b). Em seguida, ela também solicitava que as crianças desenhasssem sobre a história. Para isso, cada criança dispunha de um caderno de desenho devidamente identificado. Assim, a categoria “desenho sobre o texto lido” ocorreu em quatro dos dez dias observados (4/10).

Vale ressaltar que as crianças desenhavam de forma solitária, sem qualquer intervenção da professora ou solicitação de que elas mostrassem seus desenhos para os colegas retomando o conteúdo da história e possibilitando a construção de novos significados sobre o texto ouvido. Além disso, o tempo de leitura e “conversa” sobre o texto lido na sala da professora Maria era em média de 40 a 50 minutos. Assim, por vezes, as crianças, claramente, demonstravam cansaço e se desinteressavam pela atividade. É importante para o professor que, mesmo procurando recuperar junto com as crianças o texto lido, considerar o tempo de concentração que as crianças nessa idade têm. Os aspectos ligados ao próprio desenvolvimento infantil como, por exemplo, o tempo de espera ou o tempo utilizado em uma única atividade deve se adequar às necessidades dessa faixa etária.

Destacamos ainda que entre as leituras realizadas, uma consistiu em uma releitura de história e a exploração do texto com as atividades de sempre: conversa (perguntas-respostas) e desenho.

Vale frisar que a possibilidade de ouvir histórias já conhecidas tem um bom potencial para o trabalho de compreensão, pois ao escutar a releitura de um texto, as crianças podem tomar consciência de pontos antes não percebidos ou bem compreendidos. Além disso, as crianças, comumente, gostam de ouvir as mesmas histórias. Este é um bom exemplo de que é

possível contribuir para o desenvolvimento da compreensão das crianças na EI num contexto significativo e lúdico, ou seja, sem que isso signifique, necessariamente, um ensino pautado num controle excessivo ou em uma predominância de atividades com a linguagem escrita em detrimento do trabalho com outras linguagens que também precisam ser valorizadas na EI.

Por fim, atividades como a reescrita coletiva de textos ou o reconto feito oralmente pelas crianças e/ou pela professora não foram registradas durante os dias observados.

4.2.1.3 A rotina do grupo da professora Lúcia

Como se pode ver no Quadro 4, Lúcia lia todos os dias (10/10) para as crianças. A marcação do calendário, a chamada, a escrita da agenda, a exibição de vídeos e a proposta de folhear livros de literatura também foram atividades presentes em todos os dias de observação. Assim, a rotina da sala da professora Lúcia parecia ser bastante estável ao longo da semana e o modo de conduzir cada uma dessas atividades era também praticamente o mesmo.

A primeira parte do dia era dedicada para que as crianças pudessem folhear livremente os livros de literatura. Em alguns dias, enquanto as crianças folheavam os livros, a professora preparava (escrevia) em seus cadernos atividades escritas voltadas para a alfabetização. Vejamos um exemplo dessas atividades presentes nos cadernos dos alunos:

TAREFA DE CLASSE  BORBOLETA _____ PINTE AS LETRAS QUE VOCÊ FEZ A B C D E F G H J K L M N O P K R T	
---	--

Como mostra o exemplo acima, as atividades propostas giravam em torno da cópia de palavras e aprendizagem das letras. As atividades de casa seguiam o mesmo modelo das tarefas de classe. A professora tinha um repertório de figuras diferentes que colava no caderno

das crianças e a atividade proposta seguia sempre o modelo apresentado acima. Na atividade de classe as crianças eram auxiliadas individualmente pela estagiária da sala.

Vale destacar que essas atividades ocorreram com bastante frequência (6/10) e demandavam um tempo grande da professora visto que ela preparava o caderno de cada criança da sala. Enquanto isso ocorria, as crianças folheavam os livros livremente e considerando o tempo gasto para preparar os cadernos, vimos que muitas delas perdiam o interesse e procuravam brinquedos e outras atividades para fazer.

Em um dos dias observados notamos, porém, um melhor aproveitamento do tempo, pois enquanto algumas crianças folheavam livremente os livros de sua escolha, a professora fazia a leitura de livros para pequenos grupos de crianças.

Após essa primeira atividade a professora Lúcia organizava a sala em círculo e procedia a leitura de um livro escolhido dentre aqueles que as crianças estavam folheando. Após a leitura, as atividades de escrita da agenda, marcação do calendário e chamada se sucediam, sempre nesta mesma ordem.

Após ler o livro e realizar uma breve “conversa” com as crianças sobre o texto, ela seguia para o quadro e escrevia a agenda do dia, sem a participação das crianças. Assim, embora a agenda fosse parte da rotina desse grupo, assim como era no grupo da professora Selma, a forma de conduzir a atividade era bem diferente entre as duas docentes. Apenas ao final da escrita no quadro, a professora Lúcia chamava as crianças para ler junto com ela. Vale comentar que ao não solicitar a participação dos pequenos, perdia-se uma boa oportunidade para aprender sobre o sistema de escrita alfabética. Além disso, se a rotina atua como organizadora estrutural das experiências cotidianas é através da escrita da agenda que isso se explicita.

Uma pequena participação das crianças também foi registrada na atividade do calendário (10/10). Nesse momento, a professora questionava os alunos sobre qual era o dia da semana e escrevia no quadro. No que diz respeito à atividade da chamada (10/10), a professora escrevia os nomes das crianças presentes e ora solicitava que elas lessem os nomes, ora ela própria lia os nomes que escrevia. Em seguida, ela contava a quantidade de crianças e registrava no quadro o número de meninos e de meninas e solicitava às crianças que identificassem no mural da sala o numeral correspondente à quantidade de meninos e meninas presentes.

Retornando ao momento da conversa que ocorria logo após a leitura do livro de literatura, esta se resumia a perguntas literais sobre o texto, ocorrendo em sete das dez aulas

observadas. Como é ilustrado no fragmento abaixo essa proposta se dá dentro do que a professora Lúcia chamava de “roda de conversa” que, na verdade, também fica um tanto misturada com a escrita da “agenda do dia”. Vejamos:

P – Oh, eu já escrevi agora a gente só vai ler. Presta atenção!!! Débora, Artur... pra não ficar perguntando o que vai fazer (referindo-se aos itens da agenda)
 P – (lê o que estava escrito): Escola XXXX, segunda-feira, nove de setembro de 2013.
 Agenda do dia.
 (A professora interrompe a leitura e comenta):
 P: Tia já escreveu algumas coisas que a gente já fez e algumas coisas que a gente vai fazer ainda.
 P: (retoma a leitura) Roda de história
 P e A – Roda de conversa... (professora e crianças leem juntas)
 P – Qual foi o nome do livro que a gente leu hoje? Qual foi nome do livro? O livro falava de quê? (a professora interrompe a leitura e questiona os alunos)
 Crs – (inaudível)
 P –Do gato! Quem escreveu o livro foi quem?
 A – Marcelo!!
 P – Se um gato for! (título do livro)
 P – Oh, (retoma a leitura) roda de história, tarefa. A gente já fez. **Roda de conversa**, chamada, lanchar, desenhar, brincar com massinha, recreio pra quem tiver assim (faz gesto de legal) pra quem não tiver desobedecendo....
 P – (continua a leitura da agenda) Organizar a sala, saída. Certo?

A partir desse fragmento, vemos que a professora identificou como sendo a “roda de conversa” o momento em que ela questionou os alunos sobre o texto. A conversa, portanto, longe de ser planejada, quase nada contribuía para compreensão da história, já que se limitou a identificar o autor do texto, o tema do livro e o seu título.

Como já afirmamos, na amostra da pesquisa, essa foi a professora que mais lia para seu grupo de crianças e o tempo destinado a cada leitura variava em média de 15 a 20 minutos. Contudo, como já comentamos aqui, a exploração do texto se resumia, em grande parte, a perguntas literais e nenhum outro trabalho era feito a partir do texto. É interessante notar que as experiências pessoais e a história de vida da professora Lúcia, provavelmente, a levavam a ler diariamente para seus alunos. Vimos ainda que a professora avaliava que sua formação inicial era deficitária com relação ao ensino de compreensão. Vemos presentes aqui alguns componentes dos saberes docentes atuando sobre a ação pedagógica da professora. Assim, se por um lado, as experiências pessoais levavam a docente a perceber a importância

de se estabelecer uma rotina com a leitura, por outro lado, a parca formação estabelecia alguns limites para a qualidade do trabalho desenvolvido pela professora.

Quanto à “exibição de vídeos” (10/10) percebemos que tal atividade esteve presente em todos os dias e a observação tinha uma função bastante clara: a de ocupar o tempo enquanto os alunos aguardavam a hora de ir para casa. A exibição se dava na última meia hora do turno, sem qualquer articulação com algum projeto ou tema que estivesse sendo tratado na escola.

A prática do desenho livre também era muito frequente quando comparada à rotina dos demais grupos participantes da pesquisa. Esta ocorreu em nove dos dez dias de observação. Assim, antes de ir para a sala de vídeo, a professora entregava cadernos aos alunos para que desenhasssem livremente. Os cadernos ficavam no armário da sala e não eram identificados com os nomes das crianças. Elas desenhavam sem intervenção alguma da professora e em qualquer caderno! Assim, a grande frequência de desenho livre na rotina das crianças não é resultado da importância atribuída a essa atividade para os pequenos. O fato das crianças desenharem em qualquer caderno não permitia sequer que a professora acompanhasse a evolução do desenho dos seus alunos. Ao que parece, o desenho tinha o papel de preencher o tempo enquanto as crianças terminavam a atividade de classe e aguardavam o horário do lanche. Vejamos um trecho de observação de uma aula em que, após a leitura e a escrita da agenda, isso fica explícito:

15:24h P - Agora a gente vai sentar pra desenhar.

15:39h (Todas as crianças estão desenhando e uma criança pede para brincar com joguinho, a professora responde que é hora de desenhar e comenta):

P – É uma preguiça tão grande de Ana. Vem desenhar, Ana!

Ana – Desenhar o quê?

P – O que quiser!

15:56 – P – Quem terminou de desenhar pode pegar brinquedo.

(A professora circula pela sala observando as crianças e se haviam desenhado)

P – Cadê o desenho de vocês? (Questiona algumas crianças para poder confirmar se já poderiam ir brincar com brinquedos)

16:14 – (As crianças brincam com jogos de memória e encaixe e seguem fazendo

Mais uma vez vemos que uma mesma atividade de rotina, neste caso o desenho livre, pode ser conduzida de forma muito diferente entre as professoras. No caso de Maria, ela solicitava o desenho das histórias lidas e, dessa forma, organizava uma memória dos textos

lidos nos cadernos de desenho de cada criança. No caso de Lúcia, o desenho livre se configurava claramente como apenas uma forma de manter as crianças ocupadas.

A categoria “outras atividades” foi contabilizada em oito aulas. No caso de Lúcia esta categoria corresponde a atividades como brincadeiras livres em sala e uso de jogos sem intervenção da professora e/ou intenção de aprendizagem de algum conteúdo, como, por exemplo, jogos de encaixe.

4.2.1.4 A rotina do grupo da professora Cláudia

Cláudia foi a professora mais experiente entre as participantes da pesquisa. A rotina de seu grupo era bastante organizada. Era perceptível a sua segurança na condução das propostas, bem como no controle do tempo que destinava a cada atividade que se sucedia de maneira natural e sem grandes intervalos entre elas.

As atividades de maior frequência foram a marcação do calendário (10/10), a tarefa de classe/casa (9/10), as atividades orais com foco na alfabetização (7/10) e a leitura de textos para as crianças (7/10). No tocante às tarefas de classe/casa (9/10) percebemos que estas também se voltavam, em sua maioria, para questões ligadas à alfabetização. Podemos concluir, portanto, que a professora Cláudia, assim como a professora Maria, enfatizava o eixo pedagógico da alfabetização. A esse respeito, é interessante notar que ambas atuavam na última série da EI que, como já salientamos aqui, costuma receber mais cobranças para que a alfabetização das crianças ocorra. Tal como foi abordado no tópico anterior, vemos que a questão da ênfase na alfabetização revelada nos objetivos para o trabalho com leitura, indicado por essas professoras, se mostrara na prática das duas docentes.

Como já dissemos acima, a leitura também foi uma atividade registrada com frequência na prática professora Cláudia (7/10) e os textos lidos eram, em sua maioria, da literatura infantil. Suportes como revistas também estiveram presentes nos momentos da leitura. Observamos ainda que na metade dos dias observados, as crianças tinham a oportunidade de folhear livros livremente, em geral, entre os intervalos entre uma atividade e outra. Por exemplo, ao final da realização da tarefa de classe, à medida que as crianças terminavam, algumas manuseavam os livros que sempre estavam à disposição das crianças. Contudo, os livros já estavam bastante desgastados.

Diversas atividades em torno da leitura também foram observadas, sinalizando que a professora procurava explorar o texto de diferentes maneiras indo além das questões

superficiais ou literais do texto. Uma dessas atividades era o desenho sobre a história (2/10) também observada na sala da professora Maria. Porém, na sala da professora Cláudia, os alunos mostravam a ela os seus desenhos e a professora interrogava as crianças sobre que parte tinham desenhado e por que haviam gostado daquela parte. Com isso, ao solicitar a explicação do aluno sobre seu desenho, a professora estimulava a criança a relembrar a história ouvida e os diferentes episódios presentes na narrativa.

Outra atividade relevante para o desenvolvimento da compreensão e que também foi observada na rotina da professora Cláudia foi a proposta de reescrita coletiva de uma história ouvida (02/10). Vejamos como essa proposta ocorreu com a intervenção fundamental da professora:

P e crs – O grande rabanete. (a professora escreve o título da história no quadro)
P – Agora vamos começar a história
Crs – O grande rabanete
P – Já escrevi. Vou escrever de novo, é? **E agora o que aconteceu?**
A – O vovô...
P – O vovô (a professora escreve no quadro)
A –... e a vovó
P – **E a vovó foi?!!!**
A2 – O vovô!!!
P – **O vovô o quê?**
A – Plantou o rabanete. (a professora escreve no quadro)
A2 – cresceu, cresceu
P – **Depois que ele cresceu aconteceu o quê?**
(,,)
P – Depois o vovô...
A – depois o vovô tava querendo comer.
P – **Mas como ele podia comer se o rabanete tava debaixo da terra?!**
A – Ele foi puxar
P – Vamos Clara!
A – Ele foi puxar.
P – **Calma gente. Ele foi puxar. Mas ele conseguiu?**
As – Não
P – **Ele foi puxar e não conseguiu** (a professora escreve no quadro)
A professora pede para as crianças esperarem. Ela ler o texto escrito até aquele momento:
Ele não conseguiu e foi chamar a vovó...
A – Aí depois chamou a netinha
P – **Quem chamou a netinha?**
As- A vovó!.

Como já enfatizamos anteriormente atividades de reescrita de textos ouvidos, assim como a releitura de histórias já conhecidas das crianças e a recontagem oral de narrativas ouvidas, podem corroborar o desenvolvimento da compreensão, já que contribuem para que as crianças se familiarizem cada vez mais com a estrutura do texto em questão, algo que parece contribuir para a compreensão da leitura, tal como argumentam alguns autores mencionados no tópico 2.2 (O ensino da compreensão).

Ao realizar atividades de reescrita de histórias, a professora Cláudia, assim como Selma, estimulava ainda nas crianças o desenvolvimento de duas capacidades extremamente importantes para a compreensão de textos escritos. Uma delas é a identificação das ideias principais do texto que, segundo Johnston e Afferbach (1985 apud OAKHILL; K. CAIN, 2004), é fundamental para compreensão da leitura. A segunda refere-se à descoberta gradual de que as construções sintáticas do texto escrito diferem daquelas comumente utilizadas na linguagem oral. Assim, ao passar do oral para o escrito numa atividade de escrita ou reescrita de textos tendo a professora como escriba, as crianças vão se apropriando da linguagem em que se escreve. Afinal, como nos dizem Oakhill e Cain (2004, p. 161), “para tornar-se leitores proficientes (o que envolve a compreensão), as crianças precisam aprender a interpretar as formas sintáticas desconhecidas que são específicas da linguagem escrita”.

Outras duas categorias que salientamos na prática dessa professora são as de “recontagem oral conduzida pela professora” e “recontagem oral conduzida pela criança”. Como vemos no Quadro 4, cada uma delas ocorreu em dois momentos (02/10). A professora Cláudia após realizar a leitura de um texto sempre questionava quem sabia ou quem queria (re) contar a história que havia sido lida. Como já pontuamos, a atividade de reconto é muito importante para o desenvolvimento da compreensão, pois possibilita às crianças recuperar os principais elementos da narrativa, além de ampliar o vocabulário e proporcionar o desenvolvimento da linguagem oral, que também contribui para a compreensão da leitura.

Ainda que em seu discurso a professora Cláudia enfatizasse o desenvolvimento do prazer de ler, ao nos debruçarmos sobre o seu trabalho com as crianças, percebemos, assim, que “desenvolver o gosto pela leitura” também incluía aspectos relativos ao ensino da compreensão. Tal constatação indica que aquilo que muitas vezes não se mostra organizado no discurso do professor pode estar bem organizado na prática de sala de aula, como já assinalou Chartier (1998), ao fazer a distinção entre o conhecimento didático e o conhecimento pedagógico. Segundo esta autora, o conhecimento didático consiste no conhecimento que o professor possui e está diretamente relacionado aos saberes teóricos,

enquanto o conhecimento pedagógico se relaciona com os saberes da prática ou saberes “da ação”. Portanto, ao que parece, mesmo não demonstrando clareza teórica sobre o ensino da compreensão, Cláudia tinha uma prática que promovia, de alguma forma, a exploração dos aspectos ligados a esse ensino como, por exemplo, ao propor a reescrita de um texto lido ou ao estimular, após a leitura, que algumas crianças recontassem a história para a turma. A partir de tais atividades as crianças tinham a oportunidade de pensar sobre a história lida selecionando as ideias principais do texto, estabelecendo a sequência dos fatos, realizando resumos, enfim, pensavam ativamente sobre a história lida.

Vemos, assim, que na prática da professora Cláudia, o texto lido não era abordado apenas de uma única forma, seguindo o padrão mais comum de perguntas e respostas. Ao contrário, havia uma variedade maior de atividades. Julgamos essa evidência extremamente importante, pois as pesquisas nos mostram que para desenvolver diferentes habilidades de leitura é importante que o leitor aprenda a abordar o texto de diferentes formas.

Finalmente, considerando a prática das quatro professoras, o que podemos destacar? Como já salientamos, algumas atividades estão extremamente difundidas no cotidiano escolar das crianças menores de seis anos como a “marcação do calendário” que esteve presente na prática de todas as professoras investigadas e com alta frequência (36/40). Outro aspecto que podemos salientar é que a “roda de conversa” está bem mais presente no primeiro ano (17/40) do que no segundo ano do segundo ciclo da EI³⁴ (2/40).

Também é interessante notar que as atividades de “chamada” e de “escrita da agenda”, estranhamente, só ocorreram no primeiro ano do segundo ciclo da EI (14/40 19/40, respectivamente), ou seja, nas turmas das professoras Cláudia e Maria, ambas do segundo ano da EI, a chamada era realizada silenciosamente pelas professoras que marcavam na caderneta as crianças que estavam presentes.

Vale registrar ainda que as atividades mais centradas na alfabetização tendem a estar mais presentes no último ano da EI. Como mostram os dados do Quadro 4, somadas as categorias “tarefa de casa/classe” e “jogos didáticos” (que em sua maioria estavam centradas na alfabetização) e as “atividades orais com foco na alfabetização” e comparando as duas turmas do município de Recife, vemos que, no primeiro ano, tais categorias somam sete momentos de exploração dos aspectos ligados à alfabetização, contra 14 momentos no segundo ano. No município de Camaragibe, essa relação é de seis atividades no primeiro ano

³⁴ Como é possível ver no Quadro 4, a roda de conversa não foi registrada apenas na sala da professora Cláudia que atuava no último ano da EI.

e 16 atividades no segundo ano.

Concluindo esta seção, vale enfatizar a boa frequência de atividades de leitura na rotina das salas de EI: a professora Lúcia leu todos os dias e nas salas das demais professoras a frequência foi bem razoável (7/10). Contudo, as atividades de “recontagem oral conduzida pela professora ou pela criança” e a “reescrita de texto lido” foram pouco exploradas.

Os dados da presente pesquisa indicam, portanto, certa predominância de atividades voltadas para a alfabetização, indicando um maior investimento nas habilidades básicas de leitura e certa escassez de atividades que poderiam potencializar a compreensão de textos na EI.

Sabendo, porém, que a leitura tem um lugar privilegiado nas práticas das professoras observadas, nos questionamos: o que as professoras liam para seus alunos? No próximo item abordaremos este tópico, explorando as relações entre o que era lido para as crianças e as possibilidades para o ensino da compreensão.

4.2.2 Os textos lidos para as crianças

Atualmente, tanto os pesquisadores da área, quanto os textos do saber argumentam em favor de um trabalho com a língua que envolva uma grande variedade de gêneros textuais. Contudo, nos parece que o trabalho com gêneros não é algo tão simples, sobretudo, na EI. Ainda há muita discussão em torno de quais gêneros seriam mais indicados para esta etapa de escolarização e como poderia ocorrer a progressão no ensino de cada gênero.

Por outro lado, sabemos que para a formação de um leitor crítico que possa se utilizar dos diferentes gêneros nas mais variadas situações de uso da linguagem de forma plena, é necessário que a variedade de gêneros esteja presente desde a EI, pois

Quanto melhor dominamos os gêneros tanto mais livremente os empregamos, tanto mais plena e nitidamente descobrimos neles a nossa individualidade (onde isso é possível e necessário), refletimos de modo mais flexível e sutil a situação singular da comunicação; em suma, realizamos de modo mais acabado o nosso livre projeto de discurso (BAKHTIN, 2000, p. 285).

Autores como Dolz e Schneuwly (2004) também apontam para a necessidade do ensino de gêneros de forma planejada e progressiva. Partindo desse entendimento e procurando perceber o trabalho de compreensão considerando os gêneros textuais examinamos aqui os gêneros que circularam nas salas de EI que compuseram a amostra da

presente pesquisa. Buscamos identificar como os gêneros textuais se faziam presentes no cotidiano das professoras, quais gêneros eram mais lidos para as crianças, explorando possíveis relações existentes entre estes e o trabalho com a compreensão de textos.

O Quadro 5, abaixo, apresenta os diferentes gêneros registrados em 10 dias de observação, bem como a frequência com que apareceram neste intervalo de tempo.

Quadro 5: Frequência de situações em que diferentes gêneros textuais foram lidos nas salas de Educação Infantil

MUNICÍPIO	RECIFE		CAMARAGIBE		TOTAL
GÊNEROS TEXTUAIS LIDOS	SELMA	MARIA	LÚCIA	CLÁUDIA	
História infantil	6	3	12	4	25
Receita culinária	1	-	-	-	1
Regra de jogo	1	2	-	-	3
Letra de música, parlenda, quadrinha	1	1	-	1	3
Reportagem ou notícia	1	1	-	1	3
Outros (agenda, crachá, lista, enunciado de tarefa)	5	5	8	9	27
Total	15	12	20	15	

Fonte: Dilian Cordeiro (2015)

Podemos verificar que há dois movimentos na prática da leitura nas salas da EI desta pesquisa. O primeiro está ligado ao desenvolvimento das atividades rotineiras envolvendo a leitura de textos como: agenda, crachás, listas e enunciados de tarefas com um total de 27 exemplares desses gêneros. Essa alta frequência não surpreende tendo em vista a diversidade de atividades realizadas nas salas de EI em que esses gêneros são adotados. O segundo grupo corresponde às histórias infantis, com 25 ocasiões em que registramos a leitura de exemplares desse gênero. Este dado parece reafirmar aquilo que as professoras explicitaram sobre seus objetivos na entrevista, quando enfatizavam sua meta de desenvolver o gosto e o prazer de ler das crianças. De fato, os livros de literatura infantil parecem muito apropriados para tal objetivo.

Também registramos em uma frequência bem menor outros gêneros literários da tradição oral como quadrinhas e parlendas. Tais textos se prestavam muitas vezes para a aprendizagem de certos conteúdos, como mencionado por algumas professoras quando

falavam sobre a leitura de parlendas e quadrinhas e os objetivos voltados para a apropriação do sistema de escrita alfabética. De fato, consideramos que tais textos são excelentes para este trabalho, pois possibilitam às crianças refletirem sobre a relação grafema x fonema, bem como contribuem para a formação de um repertório de palavras estáveis. Vejamos uma dessas ocasiões, em que a professora Cláudia realizou a leitura de uma quadrinha. A professora escreveu a quadrinha em um cartaz e as crianças tinham a mesma quadrinha em seus cadernos:

A professora realiza a leitura de uma quadrinha escrita em cartaz fixado no quadro.

P – Olha presta atenção!! Que sílaba é essa?

crs – QUA.

P – Qua-dri-nha (a professora faz a leitura pausadamente apontando as sílabas com uma régua.) Vamos lá, de novo!

P e crs – Qua-dri-nha.

P – Isso aqui é uma quadrinha do folclore eu vou ler pra vocês (a professora lê toda quadrinha apontado para as palavras. Em seguida, pede para que as crianças leiam com ela.)

QUADRINHA: “

P – Vamos lá de novo. Todo mundo junto! (todos leem). Quem sabe onde está a palavra Saci? A palavra Saci está aqui (a professora aponta)

As – Não!!

P – Está aqui?

As – Não!!!

P – A palavra Saci é essa?

As – É!

P – E tem uma vez Saci, é?

As – Não!

P – Então agora todo mundo vai procurar as três palavras Saci e vai circular.

Outro gênero registrado durante as observações foi a receita culinária, explorado apenas pela professora Selma. Na sala dessa professora, estava prevista a preparação de um lanche dentro das atividades da semana. Desta forma, a docente desenvolveu uma série de atividades aproximando-se do que propõem Schneuwly e Dolz (2004) sobre o trabalho com sequência didática e gêneros textuais. Primeiramente, a professora Selma oportunizou às crianças conhecerem o gênero levando para sala várias revistas e livros de receitas. Nessa ocasião, a professora alertou para a estruturação do gênero explicando às crianças que na primeira parte listavam-se os ingredientes da receita e depois o modo de fazer. Vejamos o momento da aula em que a professora explorou junto com as crianças esses elementos:

P – Só um minutinho pra eu mostrar os outros. Olha essa como é pequenininha!

Crs- (sorriem)

P – Sabe como é o nome dessa receita? “Amor em pedaços”

PA – Será que cortaram os pedaços do abacaxi?

P – Oh, dá uma olhadinha (a professora aproxima o texto para que as crianças vejam a imagem)

A – Cortaram

P – Cortaram. Então quando a pessoa escreveu a receita aqui, ela primeiro colocou aqui tudo aquilo que ela ia colocar na receita. O que a gente precisa para colocar na receita? Os ingredi...

P e A – entes!

P – Quais são os ingredientes desse Amor em pedaços? (a professora realiza a leitura dos ingredientes)

P – Aí quando a gente já sabe os ingredientes, que é aquilo que a gente vai botar na receita, a gente precisa saber como é que a gente vai fazer a receita. É o modo de fazer. Tem aqui (a professora começa a ler): “modo de preparo”. Tem gente que chama modo de preparo, modo de fazer, modo de preparar (a professora lê o restante da receita)

É importante ressaltar algo bastante positivo no trecho acima para o trabalho com compreensão de textos escritos. Como vimos, a professora Selma apresentou como uma receita culinária é estruturada. Como já enfatizamos aqui, diversos autores (DUKE; PEARSON; STRACHAN; BILLMAN, 2011) têm enfatizado que ensinar a estrutura de diferentes gêneros é um dos elementos que contribuem para a compreensão de leitura.

Observamos ainda que no momento em que a professora fez a receita junto com as crianças, constantemente ela se referia ao texto, lembrando sobre o que estava escrito lá. Assim, Selma dizia, por exemplo: “olha os nossos ingredientes: banana, açúcar, canela.... a receita diz pra misturar, olha, o açúcar e a canela”. A partir de tais comentários a professora mostrava às crianças que aquilo que estava descrito no texto correspondia às ações que deveriam ser realizadas. Tal procedimento, certamente, contribuía para auxiliar a compreensão do texto por parte dos alunos.

A regra de jogo, outro gênero textual também presente nas aulas observadas, foi lida pelas professoras Selma e Maria. Selma abordou esse texto de forma um pouco diferente da receita, mas podemos perceber que algumas habilidades de compreensão também foram exploradas. Vejamos a situação em que ela apresentou o jogo bingo da letra inicial às crianças:

P – Olha quem quiser ver o jogo novo agora é a hora. Quem quer ver o jogo novo?!

As – Eu!!!

P – **É um jogo novo. Qual será esse jogo?**

A – É igual ao da minha mãe que tem que dizer as letras.

P – **Tua mãe tem um desses, é? E como é? Como é que joga?**

A – Tem que colocar as letrinhas.

P – **Colocar as letrinhas aonde?**

A – Em cima do (inaudível)

P – **Em cima do quadrado?!**

A – Dos que estão faltando,

P – **Dos que estão faltando! E como é que ganha esse jogo?**

A – Ganha quem termina primeiro.

P – Olha, o jogo tem umas cartelas (a professora apresenta as cartelas do jogo). Deixa eu ver o nome dele. Bingo do nome inicial (a professora lê na caixa) e tem umas letrinhas como Yoná disse, oh!

A – Eu quero jogar!

P – **Calma tu nem sabe como é que joga! Eu já expliquei como é que joga? Oh, tá aqui escrito nesse livrinho... (mostra o manual onde está escrita a regra do jogo). Vai todo mundo querer jogar?**

As – Sim!

P – **Deixa eu ver quantas pessoas podem jogar por que aqui tá explicando quem é que joga, quantas pessoas jogam, como é que começa, como é que ganha. (A professora mostra a regra do jogo e lê)**

P – Bingo da letra inicial. Qual a finalidade do jogo? Quem ganha esse jogo? Posso ler como está escrito aqui, oh?! Ganha o jogador que completar primeiro a cartela com as letras que formam as palavras cujos nomes são representados pelas figuras.

A professora explica o que acabou de ler: “Quem completar primeiro essa cartela, Yoná disse... ganha o jogo. Querem jogar agora?”

As – Sim!!

P – **Deixa eu ver quantas pessoas podem jogar esse jogo? Aqui tá escrito: jogadores. Vê que número tá escrito aqui (a professora mostra o texto para uma aluna e a auxilia na leitura do número).**

A e P – Quatro a nove.

P – De quatro a nove jogadores. Deixa eu ver quantas pessoas tem aqui. (a professora conta as crianças presentes)

P – **Sete. Dá pra a gente jogar?**

As – Dá.

P- Dá. É de quatro a nove e aqui só tem sete...

Como vemos acima, fazer o próprio lanche era motivador para as crianças e tornava o trabalho de leitura muito significativo. Trazer um jogo novo também era algo que motivava as crianças. A professora Selma, por sua vez, procurava estimular a participação das crianças mostrando a finalidade de cada texto. Percebemos ainda que ela procurava aproveitar os

conhecimentos de mundo de seus alunos, ouvindo o que eles diziam e fazendo questionamentos na direção que eles levantassem algumas hipóteses sobre o jogo. Assim, quando a docente apresentou o texto (a regra do jogo) as crianças podiam imaginar que tipo de informação este veiculava e antes mesmo de ouvirem a sua leitura, já era possível acionar alguns esquemas que poderiam facilitar sua compreensão.

Em síntese, a preocupação da professora Selma em ler uma variedade de textos, bem como de proporcionar situações que motivem a leitura, está de acordo com o que dizem as pesquisas sobre compreensão de leitura e seu ensino. Tal como apontado por Duke, Pearson, Strachan e Billman (2011), por exemplo, proporcionar aos alunos diferentes oportunidades de envolvimento com o texto considerando tanto a quantidade de textos lidos, como a qualidade e a variedade de gêneros é um elemento essencial para o desenvolvimento da compreensão. Mais uma vez percebemos que as professoras têm um saber ligado às questões de compreensão, ou seja, em seu fazer, em sua prática, a professora constrói um conjunto de conhecimentos que lhe permite propor algumas atividades promotoras da compreensão. Porém, como discutimos, parece-nos que isso se dá de maneira inconsciente e intuitiva.

Voltando ao Quadro 5, vemos que a leitura de regra de jogo também ocorreu na turma da professora Maria. Porém, esta se deu de forma um pouco diferente do que vimos acima com o grupo da professora Selma. Vale salientar que na sala de Maria o jogo era algo frequente e seus alunos já conheciam muitos dos jogos vivenciados. Desta forma, a leitura de regras ocorreu apenas duas vezes.

Vejamos um desses momentos em que as crianças da turma da professora Maria são apresentadas a um novo jogo.

P – Olha presta, presta atenção!!! Esse é...

A – Diferente

P – O bingo da letra inicial.

A – Axe, minha irmã já...

P – Da letra que começa. É o bingo. Presta atenção!!! Eu vou dizer como é o jogo pra a gente saber jogar, certo!! Eu vou deixar um, dois, três, quatro grupos do jeito que tá aqui (a professora divide a turma em grupos. Cada mesa correspondia a um grupo). Tá certo!! Aí eu vou dizer como é o jogo, tá certo!? Tá certo, Bernardo!! Eu vou dizer como é o jogo pra gente jogar. Tem que prestar atenção pra saber como é, tá certo!?

A – Parece que eu conheço ele...

P – Parece o quê? A gente já jogou um bingo, mas foi outro bingo. O bingo dos desenhos. (A professora se dirige ao seu armário e pega o manual didático que contém a regra do jogo. Com o manual na mão a professora informa que vai dizer como é o jogo.)

P – Pronto, vamos lá! Olha eu vou dizer como é o jogo aí depois a gente vai começar a jogar, tá certo!! Tem que prestar...

Crs – Atenção!!!

P – Pra aprender a jogar. Assim não vai saber na hora de jogar. O nome do jogo é “Bingo da letra inicial”,

A – É da letra que começa primeiro

P – É. Peraí que eu vou dizer como é. Oh, presta atenção!!(A professora começa a ler o manual)

P – Ganha o jogo o jogador que completar primeiro a cartela com as letras que formam as palavras representadas pelas figuras. Que figura é essa aqui? (a professora chama atenção para as figuras, procurando se certificar de que as figuras apresentadas nas cartelas eram conhecidas pelas crianças)

P – Então presta atenção. Aqui é as figuras e aqui é a palavra. Cada palavra tá faltando uma...

A – letra

P – Então a gente tem as cartelas, as fichinhas que a gente vai sortear as letras e... o jogo é assim:

(A professora volta a ler fazendo adaptações do texto escrito no Manual. Na transcrição abaixo o que está entre parênteses foram acréscimos feitos pela professora durante a leitura do texto).

P – Presta atenção, Abdias!! Cada jogador... (cada grupo, eu vou fazer em grupo). Cada grupo recebe uma cartela (eu vou dar duas cartelas pra cada grupo. Cada grupo vai ficar com duas cartelas). Presta atenção!

(A professora retoma a leitura).

P – Um dos jogadores tira uma letra da sacola e diz o nome da letra. (eu vou botar essas letrinhas dentro de uma sacolinha, tá certo? Daqui a pouco. Aí vocês...qualquer pessoa que sortear vai dizer o nome da letra.) [A professora tira uma e letra e pergunta: que letra é essa? As crianças respondem e ela retoma a leitura]

P – Todos os jogadores (todo mundo que tá jogando) verifica se estão precisando da letra para completar alguma das palavras. Caso algum deles precise grita o nome da letra. (Se você precisar você grita eu quero, eu preciso dessa letra pra formar a palavra. Se você não precisa você não pega)

P – O jogador recebe a letra sorteada e coloca na célula correspondente à palavra (vamos dizer que ele tirou a letra “V”. Aí minha cartela é essa. Eu preciso da letra “V”.

A – Hum, humm...

P –Preciso pra quê? Pra formar que palavra?

A – Vela

P – Vela

A professora demonstra o que acabou de ler e inicia o jogo com as crianças.

Como é possível perceber, a mediação das professoras Selma e Maria difere de forma nítida. Verificamos que Maria pouco estimulava a participação das crianças no momento em que realizava a leitura da regra do jogo. As crianças apenas escutavam sua leitura sem muita participação. A professora Maria também não fez qualquer referência sobre o gênero lido e deixou de estimular nas crianças algumas habilidades que poderiam contribuir para a construção de sentido. Assim, em vários momentos lê o texto e ela própria reformula o que leu com suas palavras, na tentativa de facilitar a compreensão de seus alunos.

Embora esse procedimento seja, evidentemente, válido como um recurso para auxiliar na compreensão, é importante que em outros momentos os alunos sejam incentivados a pensar sobre o que foi lido. Para isso, tal como ressaltados por diversos autores (KINDLE, 2013; SNOW; BARNES; CHANDLER; GOODMAN; HEMPHILL, 1991), o papel do professor é fundamental como elemento mediador.

Outro gênero também presente no período de observações foi a reportagem. Como vemos no Quadro 5, elas estiveram presentes em três situações. Nas salas das professoras Selma e Maria foi lida uma reportagem do encarte infantil do Diário de Pernambuco (Diarinho). Apenas na turma da professora Lúcia a reportagem não esteve presente.

Na sala da professora Cláudia também foi lida uma reportagem, neste caso, extraída da revista “Ciência Hoje para crianças”. Na verdade, a professora Cláudia fez duas leituras de textos dessa revista. A primeira, tratava-se de uma lenda, embora a professora tenha usado o termo “reportagem” quando se referiu ao texto. A segunda foi, de fato, a leitura de uma reportagem. Na entrevista realizada com essa professora é interessante observar o objetivo apresentado por ela ao ler esses textos. Vejamos o que ela disse:

*Ciências Hoje...**Porque naquela revista tem um conto de folclore. Aí que eu mesmo ainda não tinha visto, né? Aí eu achei interessante, trazer pra sala pra mostrar. Porque tem o do Saci, eles já são mais... E aquele não, tem a história do lagarto... ele balança a cabeça, né? Também tem uma visão científica, né? Aí eu quis mostrar os dois... as duas faces, né? Que tem uma história. E uma pesquisa, né? Fruto de uma visão científica, né? Aí eu não quero parar por aí, eu quero mostrar outras. Aí sempre tem, por que as borboletas batem as asas?... sempre tem essas curiosidades e faz com que... e mostra a conclusão de uma pesquisa. Aí eu trouxe a revista por conta disso. Porque mostrava a ficção do folclore e mostrava também o lado científico, né?*** (Cláudia)

No depoimento podemos ver a preocupação da professora em apresentar diferentes visões ou explicações para um mesmo fenômeno, o que acaba por promover a leitura de

diferentes gêneros. Mesmo não mencionando isso explicitamente, ao fazer isso ela mostra às crianças que podemos dizer algo de diferentes formas e que para isso nos utilizamos de diferentes “modelos” pré-definidos, ou seja, conforme afirmaram Ferreira e Dias (2005, p. 326), o “gênero é usado de acordo com as necessidades e objetivos do autor”.

Mesmo tendo uma ocorrência baixa, consideramos que a presença da leitura de reportagens na EI é algo significativo, pois é mais um gênero a que as crianças têm contato em diferentes situações do seu cotidiano. Além disso, a leitura de reportagens pode possibilitar a exploração de outras estratégias importantes para o leitor, como estabelecer relações entre o texto e as ilustrações, leitura de tabelas, bem como o desenvolvimento de habilidades de argumentação e ampliação do conhecimento do mundo.

No que diz respeito às histórias infantis, gênero que foi lido com maior frequência nas salas observadas, destacamos aqui a diversidade de títulos e a qualidade dos livros³⁵ que circulavam nas escolas que compuseram a nossa amostra. Assim, constatamos que os diversos programas de formação do leitor e as políticas de promoção da leitura têm desempenhado um importante papel para a melhoria de tais acervos.

Alguns livros presentes nas escolas faziam parte de acervos distribuídos por instituições privadas como o Projeto Trilhas do Instituto Natura e o Programa Prazer em Ler do Instituto C&A. Além desses programas as escolas ainda dispunham de livros fornecidos pelo Programa Nacional Biblioteca na Escola (PNBE). Pudemos também observar que algumas professoras utilizavam livros distribuídos gratuitamente pela Fundação Itaú através do Programa Leia para uma Criança.

Faz-se necessário destacar, portanto, que o acervo encontrado nas salas de EI observadas era bastante diversificado, os livros eram compatíveis com a faixa etária das crianças e tinham boa qualidade gráfica e textual. Também nos chama a atenção a quantidade de livros lidos nas quarenta aulas observadas. Dentro desse universo foram registrados 31 momentos de leitura. Desses, 23 foram dedicados à leitura de histórias infantis. Como já era esperado a história foi, assim, o gênero mais lido para as crianças.

Uma possível explicação para esse fato foi levantada pela professora Selma. Vejamos o que ela disse a esse respeito:

“... eu posso tá enganada, mas aparentemente as narrativas, elas parecem ser mais facilmente compreendidas. Agora, de fato, eu nunca parei pra avaliar isso, né? Se eles compreendem melhor essa ou aquela.

³⁵ Ver no Anexo E a lista de livros lidos pelas professoras.

Né? É... eu acho que eu ainda vou arriscar na narrativa. Parece que as coisas vão fluindo e parece também que se tem uma relação maior com o próprio... as próprias vivências” (Selma)

Observamos ainda que alguns títulos foram lidos mais de uma vez pela mesma professora, bem como outros foram lidos por professoras diferentes como, por exemplo, o livro “O grande rabanete”, que foi lido tanto por Cláudia, como por Lúcia. É curioso notar que as professoras faziam referência a títulos lidos pelas colegas de escola, como também a troca de experiências de leitura, compartilhando entre si as experiências de leitura com suas turmas. Vale lembrar mais uma vez que as trocas entre pares têm um caráter formativo.

De fato, vimos que a indicação de livros de literatura interessantes, como também a troca de experiências exitosas, era algo presente entre as professoras. Parece-nos que com isso, elas iam compondo um repertório de livros conhecidos, testados e validados como sendo livros que “funcionavam”.

Vejamos alguns depoimentos que ilustram o que foi dito acima:

*“Bom dia todas as cores” foi uma história que eles gostaram muito de ouvir. Eu já conhecia ele. Tem também “Uma casa sonolenta”. Eles gostaram muito. **Eles já conheciam, com Lucia**³⁶. então, eu ia dizendo e eles já iam completando. Aí eles já conheciam. Aí foi um livro que eu trabalhei com eles só o gosto mesmo pela leitura. (Cláudia)*

*Mas... hoje, por exemplo, à tarde, **teve uma contação que não foi minha**, da ‘Galinha ruiva’, que é um texto muito gostoso de ser lido e que... os meninos gostam... que tem uma sequência, uma repetição! Tem sempre uma repetição. E eles memorizam: “Quem me ajuda? Quem me ajuda” (referindo-se a um trecho do livro) (Selma)*

Procuramos, finalmente, analisar as possibilidades de desenvolvimento da compreensão dos textos lidos para as crianças pelas professoras participantes da pesquisa, ou seja, buscamos verificar se esses textos traziam desafios para a compreensão, se mobilizavam diferentes sentidos ou se davam possibilidade de elaboração de boas perguntas de compreensão, sobretudo de questões inferenciais, entre outros aspectos.

Nessa direção, verificamos que os textos lidos tinham potencial para o ensino de diferentes estratégias de leitura. Alguns deles, por exemplo, se prestavam ao trabalho de construção de inferências a partir do conhecimento de mundo do leitor, como o caso do livro

³⁶ A professora faz referência ao fato das crianças terem vivenciado a leitura com outra professora no ano anterior.

“Macaco danado” de autoria de Julia Donaldson. O texto narra a história de um macaco que, ao se perder de sua mãe, conta com a ajuda da borboleta para encontrá-la. Para isso, o macaco apresenta as características de sua mãe para a borboleta. Ela, porém, tem grande dificuldade de ajudar o macaco, pois não imagina que a mãe deveria ser parecida com ele. Isto fica subentendido no texto, de modo que os conhecimentos prévios das crianças sobre a transformação da lagarta em borboleta precisariam ser ativados para a história fazer sentido. Outra habilidade que também poderia ser explorada nesse texto refere-se à antecipação do conteúdo do texto com base no título. Também seria interessante explorar o termo “danado” levando os alunos a refletirem sobre o papel do título na história, bem como sobre a possibilidade de que uma mesma palavra possa remeter a diferentes significados.

A pesquisa sobre compreensão de texto tem mostrado que a capacidade de fazer conexões é uma estratégia básica para a compreensão. Tais conexões podem ser estabelecidas entre o texto e o leitor, entre um texto e outro texto (intertextualidade) e, entre o texto e os conhecimentos de mundo do leitor/ouvinte. Nesse sentido, alguns textos lidos pelas professoras também se prestavam ao desenvolvimento dessas habilidades, como foi o caso do livro “Romeu e Julieta” de autoria de Ruth Rocha, lido pela professora Cláudia. A partir dessa obra a professora poderia, por exemplo, fazer referência ao clássico de William Shakespeare.

Ainda em relação às histórias lidas, vimos que algumas se configuravam em histórias cumulativas e de repetição como é o caso de “O grande rabanete” de Tatiana Belink e de “Tanto, tanto” de Trisch Cooke. Vale lembrar que textos dessa natureza foram mencionados pelas professoras como de grande interesse por parte das crianças. Ressaltamos também que esse tipo de enredo favorece que elas façam antecipações sobre o texto, uma vez que a repetição dos fatos é percebida por elas. Textos dessa natureza também facilitam a leitura compartilhada em que o professor lê algum trecho e as crianças assumem o papel de leitora antes de saberem ler autonomamente, recitando as passagens que se repetem. O reconto da história que foi ouvida também pode ser uma atividade produtiva no que diz respeito à compreensão pois as crianças podem retomar a sequência dos eventos e ações dos personagens.

Finalizando este tópico podemos concluir que os textos utilizados pelas docentes se prestavam à exploração de diferentes estratégias de leitura. Contudo, como aprofundaremos no item seguinte, as formas de mediar a leitura são bastante diversas e podem aproveitar mais ou menos o potencial que os textos apresentam para o desenvolvimento da compreensão.

4.2.3 As atividades de leitura e o ensino da compreensão

Um dos nossos objetivos foi verificar os procedimentos didáticos adotados pelas professoras que poderiam contribuir para o desenvolvimento da compreensão. Nesta perspectiva, apresentaremos as atividades de leituras que foram realizadas e em seguida discutiremos a condução de cada uma delas por parte das professoras.

Pudemos perceber que algumas práticas como a leitura de textos, o manuseio livre de livros, a exibição de filmes estão presentes na maioria das salas observadas. Por outro lado, outras atividades significativas para o desenvolvimento da compreensão são pouco exploradas como, por exemplo, o reconto e a reescrita. É o que percebemos no quadro abaixo:

Quadro 6: Atividades relacionadas ao desenvolvimento da compreensão

MUNICÍPIO	RECIFE		CAMARAGIBE		TOTAL
ATIVIDADES OBSERVADAS	S1R1 SELMA	S2R2 MARIA	S3C1 LÚCIA	S4C2 CLÁUDIA	
Leitura de texto	07	07	10	07	31
Contação de história	-	-	-	01	01
Manuseio livre de livros	04	-	10	05	19
Exibição de vídeo	03	-	10	04	17
Reescrita de texto lido	01	-	-	02	03
Reconto oral de texto pela professora	-	-	-	02	02
Reconto oral de texto pelo(s) aluno(s)	01			02	03
Desenho sobre histórias lidas	-	04	-	02	06

Fonte: Dilian Cordeiro (2015)

No que diz respeito às atividades ligadas à leitura procuramos observar alguns pontos, como por exemplo, se as situações de leitura ocorriam dentro de um contexto significativo, se as professoras explicitavam os objetivos da leitura, que tipos de perguntas eram feitas, que procedimentos eram adotados antes, durante e após a leitura. Tais questões é o que discutiremos a partir das atividades realizadas.

Como já anunciamos, umas das atividades mais realizadas pelas professoras foi a leitura de histórias. Já discutimos anteriormente o quanto a leitura de história pode contribuir para o desenvolvimento das habilidades de leitura. Pesquisas como a de Isbell, Sobol,

Lindauer e Lowrence (2004) apontam para os ganhos que uma criança pode ter ao ouvir uma história lida. Entre os avanços alcançados está a ampliação do vocabulário e a melhoria nos níveis de complexidade da linguagem. Contudo, como já ressaltaram Snow, Barnes, Chandler, Goodman e Hemphil (1991), o professor tem um papel central sobre o desenvolvimento da compreensão considerando-se o tipo de atividade realizada. A seguir discutiremos como se deram os momentos de leitura nas turmas observadas.

A leitura de histórias

Este foi o gênero textual presente na sala de todas as professoras observadas e, como discutimos anteriormente, as histórias lidas tinham um grande potencial para exploração de muitas habilidades de compreensão. Contudo, o potencial dos textos lidos por si só, não é suficiente para o desenvolvimento da compreensão. Como veremos, a mediação de cada docente se dava de forma bastante singular proporcionando diferentes experiências com o texto.

Pudemos observar que algumas docentes seguiam um certo ritual com a leitura. Sempre organizando a turma em círculo ou semicírculo em um determinado espaço da sala. Este foi o caso das professoras Maria e Lúcia. Por outro lado, Cláudia e Selma pareciam não ter tanto rigor com relação a organização da sala, como também, no que diz respeito, aos momentos da leitura, que poderiam ocorrer no início ou no final do dia. É curioso observar que as professoras Maria e Lúcia tinham maior preocupação com a organização da sala e os momentos de leitura, em geral, era uma das primeiras atividades do dia.

A leitura de tal gênero na sala dessas professoras seguia uma sequência fixa. Como por exemplo, na sala de Lúcia a leitura se dava sempre no primeiro momento da aula após os alunos terem folhado os livros e a exploração da história poderia ocorrer logo após a leitura ou no momento em que a professora realizava a escrita e a leitura da agenda. Vejamos um dos momentos em que a professora Lúcia leu o livro “Um, dois feijão com arroz” de Ziraldo.

13:57 – **A professora começa a organizar a turma em círculo (organiza as cadeiras próximo ao quadro). A professora mostra o livro (capa), procura se há foto do autor na contracapa, mas não há. As crianças estão conversando tranquilas e a professora escuta.**

A1 – Eu vim de bicicleta.

P – Foi!? Eu vim de ônibus.

A2 – Eu vim em pé.

A3 – Eu vim de carro com meu pai.

P – foi!?

A2 – Claro que minha casa é perto.

A3 – A tua casa é perto?

A professora interrompe a conversa e pede para as crianças fazerem silêncio.

P – Évila, por favor, vamos fazer silêncio pra ouvir a história que tia vai contar, tá certo? É bem legal, é do bebê maluquinho de novo, tá certo? Senta direitinho Evila. Oh! o bebê maluquinho. O nome dessa história é assim um, dois feijão com arroz. É uma história do bebê maluquinho também, tá vendo. Um, dois feijão com arroz, é o nome tá certo. Quem escreveu esse livro foi...

A – Eu!!

P – Foi Clarinha, não. Foi Ziraldo. Não tem a foto dele aqui não. Ziraldo foi quem escreveu todos esses livros do bebê maluquinho, menino maluquinho foi Ziraldo que escreveu.

A – E eu, e eu tive a panela a cabeça.

P - Tu já colocasse panela na cabeça igual ao bebê maluquinho?

A – Hum, hum. (a criança faz sinal com a cabeça dizendo que sim).

P – Agora presta atenção que tia vai ler, tá certo?

Podemos notar que a sala era reorganizada para o momento da leitura. Essa reorganização também se dava em virtude de outra atividade que se seguia após a leitura. (a escrita da agenda) como afirmava a professora ela posicionava as cadeiras para que no momento da escrita da agenda as crianças pudessem visualizar o quadro negro.

P: Não, porque eu aproveito, já vou escrever aqui. Entendesse? Pra ficar num lugar mais visível do quadro, pra escrever no meio. (Lúcia)

Indo além das questões organizacionais, podemos perceber que a professora criava poucas condições para despertar o interesse das crianças para a leitura. Os objetivos de leitura não foram explicitados para as crianças e a leitura parecia ser apenas mais uma atividades escolar que as crianças tinham que realizar. Visto que, esta ocorre de maneira repentina. Como podemos perceber não há uma introdução para a leitura. No instante em que as crianças conversavam a professora simplesmente solicitava que elas fizessem silêncio e apenas

informava que seria “bem legal”. Há pouco tempo dedicado a apresentação do livro e/ou ao trabalho antes da leitura que poderia ser utilizado para despertar a curiosidade das crianças e motivar a leitura.

Vejamos outra roda de leitura em que outra professora (Maria) também pouco explorou o momento anterior à leitura:

8:17 – A professora tira um livro do armário e começa a organizar as cadeiras em círculo. Algumas crianças perguntam se ela vai contar uma história.

8:20 – A professora senta junto com as crianças no círculo com o livro no colo com a capa para baixo. As crianças começam a lançar hipóteses sobre o que seria o livro.

A – do cachorro!

P – Não.

A – da galinha!

P – Não. Não tem galinha aqui.

A – gatinha!

P – Não tem gatinha.

A – Pintinho, tatu...

P – Enquanto a turma tiver falando eu nem começo a história, viu. Eu não conto com ninguém conversando, não. Ou a gente presta atenção ou então eu não vou contar história nenhuma. Posso começar!?

As crianças ficam em silêncio. A professora nesse momento mostra a capa do livro e ler o título.

P – Festa...

A – Dos animais

P - No céu

A – Igual a daquela da tartaruguinha, é?

P – de qual?

A – Da música!!

P – Da música? Não sei se é igual.

(A criança fez referência à música que conta uma outra versão da história).

A professora fica em silêncio.

As crianças começam a apontar para as imagens da capa. Algumas se levantam do seu lugar.

A professora coloca o livro no colo com a capa para baixo novamente

P – Olhe, a gente não conta história assim não! (As crianças logo voltam para os seus lugares).

P –A gente tem que aprender a ficar no lugar, prestar atenção pra ouvir a história. Olhe... A festa no céu (a professora ler novamente o título mostrando a capa)

A – O urubu!!

P – Tá fazendo o quê?

A – Tocando violão

P – Tocando violão

A – É só pra quem sabe voar, né tia?!

P – Pronto agora eu vou começar a historinha.

Como já discutimos anteriormente, o trabalho a ser realizado antes da leitura é extremamente importante para a construção de sentido. A forma como lemos um texto é determinado pelos objetivos estabelecidos para a leitura, e como pudemos verificar nesses extratos de aula, nem a professora Lúcia, nem a professora Maria apresentaram às crianças quais eram os objetivos para aquela leitura. As professoras pareciam também não perceber o quanto se poderia potencializar o trabalho com leitura, procurando despertar a curiosidade das crianças. Uma simples atividade de perguntar as crianças o que viam na capa, questionar sobre o que poderia tratar a história poderia permitir que as crianças construíssem hipótese sobre a leitura. Relacionar o texto com outras leituras é uma atividade importante que promove a intertextualidade, como ocorreu no momento em que uma criança fez referência a música que relatava uma outra versão da história. Na ocasião este trabalho não foi privilegiado pela professora. Um exemplo de como os momentos de leitura são subestimados é quando um aluno, espontaneamente, infere que o título da história seria a “festa dos animais”. Percebemos que sua construção se deu pela observação da capa do livro. Porém, a professora não deu atenção ao seu comentário. Notamos que, mesmo sem o estímulo da professora, no instante inicial da leitura, as crianças tinham bastante interesse na atividade e espontaneamente procuram levantar algumas hipóteses acerca do que tratava o livro. A professora, por outro lado, parecia não considerar os comentários das crianças.

Em ambas as aulas, as professoras, pareciam ter como maior preocupação garantir a organização da sala, procurando manter as crianças em seus lugares e em silêncio. Essas discussões serviam mais para gerenciar as interações entre as professoras e as crianças. Dickinson e Smith (1994) classifica esse padrão de interação dentro da abordagem didático interacional. A pouca conversa estabelecida antes da leitura, o modelo de pergunta e resposta que muitas vezes foca na recordação de fatos literais do texto e a preocupação com a gestão de sala de aula, são traços definidores desse tipo de interação. Outra característica desse padrão de interação é a recaptulação do texto também dentro do modelo pergunta e resposta. Após a leitura segue-se uma sequência de perguntas simples visando a recordação dos eventos do texto. Vejamos um exemplo disso quando a professora Maria finalizou a leitura do livro “a margarida friorenta”. Nessa ocasião a professora iniciou a leitura seguindo o mesmo padrão da leitura do livro “festa no céu”, ou seja, houve pouca conversa antes da leitura e a professora demonstrava também preocupação com a organização da sala:

P – “Sabe borboleta, o frio da margarida não era frio de casaco não. (interrompe para reclamar com um aluno)

P – Você botou balancinho, foi? (a crianças balançava com a cadeira)

A criança faz gesto com a cabeça negativamente

P – Então sente direito!! “O frio da margarida não era frio de casaco, não.” Terminou a historinha.

A professora fica com livro mostrando para as crianças, mas não faz mais comentários durante um tempo. Quando retoma questiona sobre o título da história e não mais sobre o motivo pelo qual a margarida tinha tanto frio, como questionou o aluno

A – Conta de novo!

P – Como era o nome da historinha?

A – Margarida.

A2 – A margarida

A3 – Da margarida

A4 – Margarida fri...

P – Friorenta. A margarida friorenta. Por quê que ela era friorenta? Vê se tu presta atenção!!! (a professora fala com um aluno)

As – Por que ela vivia com frio

P – Por que ela vivia com frio. (a professora confirma). Mas só que a margarida...

A – Tremia mais

P – Tremia muito e a menina fez o quê com ela? Quem foi que contou pra menina que a borboleta tava com frio?

A – A borboleta azul

P – A borboleta azul. Que foi que a menina fez?

A – Pegou!!

A2 – Levou pro quarto dela

P – Ela trouxe a margarida pro quarto dela, não foi?! E aí o que foi que aconteceu quando ela chegou no quarto?

A – Ela continuou morrendo de frio.

P – Continuou morrendo de frio. Aí que foi que a menina fez?

A1 – Deu o casaco a ela e uma casa.

A2 – Deu o casaco de boneca nela.

P – Tirou o casaco da bonequinha...

A2 – E botou nela.

P – E colocou na margarida.

A1 – Depois ela fez uma casinha

P – E aí?

A2 – Ela continuou com mais frio ainda.

P – E depois?

A2 – Aí ela fez uma casinha e botou ela dentro.

P – Qual foi a casinha que ela fez pra ela?

A2 – O dos brinquedos dela todinho.

P – A caixa dos brinquedos. Aí ela viu que a margarida continuou com...

As – Com frio

P – Aí o que foi que a menina pensou?

A2 – Que ela devia dar um beijo (outras crianças falam mesmo tempo).

P – Ela deu um beijo nela e ela não ficou com frio. Não foi?!

A3 – e dormiu a noite inteira...

P – Dormiu a noite inteira.

A2 – E quando acordou disse a borboleta que não era frio de casaco não.

P – Não era frio de casaco não. Qual era o frio que ela tava?

A2 – Ela tava com frio... (a criança faz silêncio a turma não responde).

A – Por que ela fica com frio o dia todo.

P – Mas qual era o frio que ela tava? (as crianças não conseguem responder) De... Ca...rinho! ela queria carinho. Aí ela dormiu a noite toda, ela nem precisou de caixa, nem precisou de casaco, nem precisou de nada. Depois que a menina foi lá e deu um beijinho nela aí ela dormiu a noite... toda

As – Toda.

Como podemos ver, a interação estabelecida entre a professora e os alunos distingue-se pela conversa limitada, pela recordação em grupo do texto, pelo alto controle da professora, no que diz respeito à forma e ao conteúdo da conversa e a quantidade de tempo gasto com questões organizacionais. Como discutem Dickinson e Smith (1994), as interações com esse perfil refletem dois tipos de preocupação dos professores: 1) o desejo de incentivar as crianças a se envolver no texto recordando informações específicas do texto e, 2) um esforço em manter as crianças envolvidas.

Em nosso entendimento acreditamos que a análise é coerente e, no nosso contexto de pesquisa, isso é ratificado. As professoras tinham um verdadeiro interesse em manter as crianças atentas e focadas na leitura. Porém, a abordagem feita parece não ter um efeito assertivo. Na sala da professora Maria, por exemplo, as perguntas e respostas sobre o texto se prolongavam tornando o momento de leitura enfadonho e cansativo para as crianças.

É importante pontuarmos que a concepção que o professor tem sobre a leitura é o que fará com que projete determinadas experiências educativas com relação à mesma (SOLÉ, 1998, p. 90). Sendo assim, realizar atividades que procure mostrar aos pequenos leitores que a leitura é uma atividade com sentido onde o significado é construído no processo de interação entre o texto e o leitor indica uma concepção de leitura numa perspectiva mais interacionista. Por outro lado, o fato de pouco explorar os conhecimentos prévios dos alunos demonstra que o entendimento que se tem da leitura é de que o sentido está no texto.

Não queremos aqui fazer qualquer julgamento sobre as práticas das professoras. Porém, é importante ressaltar que as professoras, no momento das entrevistas, em diferentes ocasiões argumentavam que seus objetivos estavam em formar o leitor, em desenvolver o gosto e o prazer da leitura. Porém, diante dos relatos acima entendemos que, em muitas situações de leitura, o aspecto lúdico e prazeroso enfatizado nas entrevistas parece ser minorado. O controle das posturas e o cerceamento das falas tornavam a leitura mais uma

atividade presa às tradições escolares do que um momento de prazer. Mesmo tendo um discurso atual no que diz respeito à formação do leitor, as professoras pareciam ainda não explorarem as estratégias de leitura tão divulgadas por Solé (1998).

Numa outra perspectiva, pudemos verificar o trabalho da professora Cláudia que antes mesmo de iniciar a leitura de um texto procurou levantar junto com as crianças algumas ideias sobre o significado da palavra travessura:

P – Então a gente vai ler uma história. A história é essa (a professora mostra a capa do livro e as crianças começam apresentar algumas ideias sobre o texto)
 A – Saci!!!
 P – Olha!! (a professora chama atenção das crianças para olharem a capa do livro que ela está mostrando)
 A – saci pererê
 P – A gente vai ouvir essa história, depois a gente vai contar de novo pra todo mundo, tá certo! O nome da história é as travessuras do saci. Alguém sabe me dizer o que é travessura?
 A – Traquina!!!
 P – O que é traquina?
 A – O que é travessura, Helena?
 A - Atravessar!
 P – Atravessar, será? Serpa que travessura é de atravessar alguma coisa?
 A – Saci pererê!!!
 P – O que é travessura?
 A – Tia, eu acho que é uma pessoa ficar trelando
 P – Camilo acha que é uma pessoa que fica trelando. Sabe o que uma pessoa que trela?
 As – saci!!!!
 P – O que é uma pessoa que trela? O que é uma trela?
 A – que desobedece!
 P – Desobedecer?! Que mais? (as crianças não respondem e professora responde)
 P – quem faz trela aqui?
 As – Eu!!!
 P – Quando vocês trelam vocês fazem o quê?
 As – Apanha!!
 P – Apanha é? Por que trelar é errado é?
 A – É!! Bater na irmãzinha,
 P – Então agora a gente vai ver o que é travessura. Será que travessura é atravessar? Será que travessura é trela? Vamos ver o que é travessura? Olha, travessura segundo Helena é atravessar. Segundo Camilo é trela. Vamos ver o que é travessura.
 A professora ler novamente o título da história e inicia a leitura. Quem fez essa história foi Jeane Siqueira.

A partir desse trecho de aula notamos que a professora realizava algumas questões sobre o texto trazendo os conhecimentos prévios das crianças acerca do significado de um

termo presente no título da história. Ao fazer isso, a professora chamava a atenção das crianças para um conceito chave que poderia orientar as crianças na construção do sentido do texto. Esse tipo de exploração se constitui em uma conversa cognitivamente desafiadora para as crianças, aproximando-se da abordagem co-construtiva indicada por Dickinson e Smith (1994). Nessa abordagem, as interações se caracterizam pela alta incidência de conversa antes e durante a leitura do livro. As interações estabelecidas entre professor e aluno nessa abordagem sinalizam um esforço de ampliar e estender os comentários feitos pelas crianças. Vejamos uma situação em que isso é evidenciado na sala de outra professora. A professora Selma realizava a leitura do livro “Salão Jaqueline”. A professora havia feito anteriormente a exploração da capa do livro questionando os alunos, procurando trazer seus conhecimentos de mundo. Trazemos aqui um trecho que exemplifica aquilo que os autores citados identificam como uma conversa analítica.

P – Vamos ver o que aconteceu mais! (a professora vira a página do livro) **Muitas coisas acontecendo.**

P – “Hoje por exemplo...” vamos ver quem é essa!!! (a professora aponta para uma imagem do livro)

A – A velha, tia!

P – É uma velha!! Por quê que é velha?

A – Por que é feia

P – só um minutinho. Ayanna tá falando ali. O quê?

A – É uma gorda

P – Olha pra cá eu tô perguntando essa daqui. Disseram que ela é velha por quê que ela é velha?

A – Por que ela tem uma barriga, ela é gorda

P – Eita, tem um barrigão é velha, é? Então ela velha por que ela é gorda é?

A – É

P – E todo mundo que é gordo é velho?

Uma criança faz sinal com a cabeça negativamente

P – Olha pra ela direitinho. Por que vocês acham que ela é velha?

A – Ela é vovó!!

P – Por que ela é vovó?

A – Por que tem cabelo branco

P – Ah, por que ela tem cabelo branco.

A – Tia, ela tem óculos

P – Ela tem óculos. Eu também uso óculos. Será que eu sou vovó?

A – É vovó!! é vovó!!!

P – Vamos ver como é nome dela?

A professora retoma a leitura

P – Hoje, por exemplo, dona Zenaide chegou com 82 e dois anos!!! Oitenta e dois anos. Foi tinta, xampu, espuma e condicionador...

A professora interrompe a leitura e pergunta

P – Ela foi fazer o quê lá?

A – Pintar o cabelo.

A2 – Pintar o cabelo

P – Pintar o cabelo! (a professora continua a leitura) tesourada pra cá, tesourada pra lá, secador de cabelos Vrummmm!!... (a professora mostra a imagem do livro) olha como ela ficou!!

A – Linda

P – Ela aqui, oh... ela entrou desse jeito e olha como ela saiu. (retoma a leitura) E lá se foi dona Zenaide vinte anos mais nova. Acho que minha mãe só pode ser fada ou bruxa e das boas.

A professora para a leitura e questiona os alunos

P – Por que a mãe dele é uma fada ou uma bruxa? Heim Kelaynne, por que ela fada ou bruxa? (percebo que a professora chama pelo nome as crianças que estão mais dispersas. Acho que é estratégia) Ayanna por quê que ele acha que a mãe dele é uma fada ou uma bruxa? A mãe dele é cabeleireira. Por quê que ele acha?

A – Por que ela transforma o cabelo feio que fica bonito.

P – Ah, ela transforma os cabelos feios em bonitos. Vamos ver se aconteceu outra coisa. Vamos ver.

A partir dos questionamentos feitos, a professora conduz as crianças a ir além do dito. A partir das imagens a professora solicita esclarecimentos adicionais chamando a atenção da turma para pistas presentes na ilustração do livro. O resultado deste tipo de interação é a tomada de consciência de que uma informação pode ser vinculada de diferentes formas no texto. Também possibilita uma explicação clara de eventos presentes na narrativa que pode ser útil para outras crianças que não são tão hábeis em apreender informações dos livros. Os autores ainda ressaltam que os professores que têm uma prática co-construtiva têm maior probabilidade em encontrar formas produtivas para discutir os livros lidos e consequentemente desenvolver um trabalho de compreensão textual mais eficiente. Destacamos ainda que nessa abordagem a conversa pode ocorrer antes e depois da leitura, mas durante a leitura a atuação do professor, interrompendo e questionando os alunos objetivando que eles construam significação, é o traço marcante. Percebemos que é na conversa durante a leitura que a professora leva as crianças a construírem o significado do texto.

Notamos também que após a leitura das histórias as professoras, em geral, realizavam perguntas em torno dos textos lidos. Sobre essa questão inúmeras pesquisas (DUKE; PEARSON, 2002; DICKINSON; SMITH, 1994; DURKIN, 1978) apontam que esse tipo de atividade tem uma longa tradição e uma vasta penetração nas práticas escolares. Sabemos que

responder questões em torno de um texto lido é importante para o desenvolvimento das habilidades de compreensão. Vejamos como isso ocorria:

A professora leva mais ou menos dez minutos contando a história e quando termina de ler começa logo a fazer perguntas às crianças sobre a história.

P – Essa historinha parece com que história?

A – Da tartaruginha que a gente cantou.

P – **Da música?**

P – **Qual a diferença dessa tartaruga pra tartaruga da música?**

A – Eu sei.

P – **Ah, qual é a diferença?**

A1 – Urubu rei

A2 – Por que o urubu... é...

A3 – Viaja na orelha

P – aqui ela viaja no...

A2 – Violão.

P – No violão do urubu. E na música?

A2 – Na orelha.

P – Ela viaja na orelha do... elefante

As – Do elefante!

P – Quem era que ia pra festa?

As – A tartaruga!

P – Quem era que ia pra festa no céu?

A2 – Os animais

P – Os animais. Que animais?

A3 – Os que voam

P – Os que voam. Só iam os animais que voam, né? E os animais que não voam iam chegar no céu de que jeito, como? Como é que o leão ia chegar no céu?

Em geral as perguntas feitas procuravam reconstruir toda a sequência da história. A professora fazia a pergunta que muitas vezes podia ser respondida com uma única palavra. Em algumas situações a professora iniciava a palavra e as crianças apenas completavam. No trecho acima também notamos que a professora procurou relacionar a história lida com uma música que as crianças já conheciam. Há aí a intertextualidade, algo importante no que diz respeito à compreensão, pois se estabelecem conexões entre textos.

Notamos que as interações estabelecidas entre as professoras e as crianças em alguns momentos se aproximavam de tipos já identificados em pesquisas anteriores. Em outros, essas interações apresentavam características mistas de um e de outro tipo. Percebemos assim, que o fazer docente não é algo estanque que pode facilmente ser rotulado, mas que é preciso entender todo o contexto de atuação do professor.

A contação, o conto e a reescrita de histórias

Uma das atividades que tocam diretamente no desenvolvimento da compreensão é a contação de histórias. Como já apontaram alguns estudos, a contação de histórias possibilita aos jovens leitores, entre outras habilidades, melhorias no desenvolvimento da linguagem oral e ampliação do vocabulário. Como já demonstraram Oakhill e Cain (2011), tais habilidades têm uma relação causal com os níveis de compreensão de texto.

Também conhecemos o poder lúdico e terapêutico das histórias contadas e de como tanto crianças, quanto adultos se encantam ao ouvir uma história bem contada. Desta forma, muitos especialistas (ABRAMOVICH, 2002; ZILBERMAN, 1994) já mostraram que o contato com a literatura, por meio da contação de histórias, pode oferecer à criança a percepção dos aspectos literários e artísticos. Na EI é o professor que pode mediar o contato da criança com as histórias desenvolvendo aos leitores iniciantes a sensibilidade e a capacidade de ouvir. É a voz do professor, seu olhar, sua postura, sua habilidade de contar que proporcionam prazer e encantamento.

Em nosso percurso investigativo os momentos de contação foram raros. A contação de história só foi observada em uma sala de aula, uma única vez.

A professora Cláudia no momento em que realizou tal atividade procurou instigar as crianças a descobrirem quem seria o personagem principal da história a ser contada. Nas contações de histórias vários recursos podem ser utilizados para chamar a atenção das crianças. No caso da professora Cláudia ela utilizou um fantoche confeccionado no momento da contação. Com papel colorido ela começou a confeccionar o personagem. Vejamos um pequeno extrato da aula:

14: 13 – Ao encerrar a explicação da tarefa a professora anuncia que irá contar uma história. Dirige-se a uma parte sala e todos os alunos à acompanha. A professora começa a confeccionar com papel colorido um curupira dizendo que ele é o personagem principal da história.

P – Vocês vão adivinhar o que é. Vamos ver que é que vai adivinhar o personagem principal dessa história. Tô começando a fazer ele. Vamos ver o que vai aparecer. Eu só to dizendo que ele é principal.

A – É o lobo!

A – O saci!!

P – Deixa eu terminar!

A – O caipira!

A – É o bicho!

Percebemos que a professora, ao iniciar a contação, utiliza-se de um recurso para chamar a atenção das crianças que estão bastante motivadas para ouvir a história. Elas também logo começam a lançar hipóteses sobre qual personagem será apresentado.

Além da contação de história percebemos que o reconto também foi algo pouco explorado. Porém, foi realizado por mais uma professora, a professora Selma em uma aula observada. Assim, a atividade de reconto ocorreu em três ocasiões no conjunto de aulas observadas (03/40). Mesmo não tendo uma frequência significativa é importante pontuarmos alguns aspectos que pudemos observar e que se relacionam diretamente com desenvolvimento da compreensão. Vejamos um momento de reconto realizado por uma criança:

P – Quem sabe contar a história do curupira?

Crs – Eu!!!

P – Tu sabe Bianca? Vem. Agora quem vai escutar somos nós. Bianca fica em pé e vai contar a história do curupira que ela aprendeu. Pra frente Bianca. Olha pra Bianca agora. A professora passa o boneco confeccionado para a criança que vai para frente do grupo e começa a recontar a história manipulando o boneco.

P – Fica na frente Bianca.

A – Era uma vez o curupira (a criança fala muito baixo) ele tinha os pés para traz... (inaudível)

P – Bem alto Bianca para o pessoal ouvir

A – Então o curupira foi e se escondeu para perto de uma árvore bem grandona.

(A aluna manipula o boneco enquanto conta a história e não olha nem para os colegas nem para a professora).

A – Então... (a criança assovia)

P – Deixa ela terminar

A professora escuta atentamente e a turma também. A professora não faz nenhum questionamento

P – Fala mais alto que eu não to nem ouvindo.

A – Ficava andando pelo mato... (inaudível) Oh tia, como é nome daquele homem que a senhora disse?

P – O menino?

A – Não. O homem...

P – Lenhador?

A – Não

P – Caçador?

A – É

A criança retoma a história.

A – Então o (... inaudível) cortou a árvore (...) e girou, girou, girou...estou em cima dessa árvore... (a criança assovia novamente e as crianças da turma assoviam juntos). Ele ficou tonto e ...

P – Ficou preso a onde?

A – Dentro da floresta

P – Palmas pra Bianca. Bianca ainda disse uma coisa do curupira que eu esqueci. Que ele cuidava das plantas botava água, não foi Bianca?! Pra as plantas crescerem. Além dele proteger ele cui...dava

Crs – cuidava

Percebemos nesse pequeno recorte que ao recontar a história a aluna teve oportunidade de utilizar um termo novo para ela, como, por exemplo, a palavra caçador. Como já discutimos anteriormente, a ampliação do vocabulário é algo que está relacionado aos níveis de compreensão textual e, portanto, essa atividade também colabora para a melhoria da compreensão.

Partindo do entendimento de que compreender um texto é construir uma representação coerente do mesmo, no momento do reconto, temos duas possibilidades: 1) proporcionamos às crianças apropriar-se da estrutura narrativa, e 2) temos a oportunidade de avaliar a compreensão da história. Como já afirmavam Salles, Parente, Alexandre, Xavier e Fernandes (2001), o reconto é uma atividade tanto de compreensão, que considera o texto como um todo, como também uma atividade de produção de um novo texto, que tem um primeiro como referência. Desta forma, ao recontar uma história a criança seleciona alguns elementos do texto original. Nesse processo espera-se que a ideia central do texto seja mantida no momento do reconto e como já apontaram Johnston e Afferbach (1985), a capacidade de identificar a ideia central de um texto liga-se diretamente à capacidade de compreendê-lo.

Na turma da professora Selma foi realizado o reconto do livro “Macaco danado” de Julia Donaldson. Na ocasião as crianças recontam a história a partir das imagens do livro e dos questionamentos da professora. Vejamos um recorte desse momento:

7:35 – A professora entra na sala e como de costume organiza a roda de conversa para a escrita da agenda.
P – Hoje eu estou querendo lembrar uma coisa Maria Joana! Miguel disse que viu que eu estava com um livro. Quem lembra do dia que eu contei essa história aqui? (a professora mostra o livro.
A – O macaco!!!
P – Como era o nome dessa história?
A – Macaco!!!
A – Macaco trabalhoso!!
P – Macaco trabalhoso! Não.

A – Não. É macaco...

P – Olha a letrinha aqui, oh (a professora aponta para a letra D). Macaco Dan...

A – Macaco danado!!

A – O macaco não achou, o elefante, não!! (inaudível)

P – Quer dizer que ninguém achou foi?

A – A borboleta ajudou a procurar.

P – Deixa eu fazer assim. Artur tá se lembrando da história. A história do macaco danado. Eu vou abrir a página e vocês dizendo o que vocês se lembram da história tá bom? A professora apresenta a autora da história e começa a abrir as páginas do livro.

P – Vai começar a história

A – Perdi minha mãe

P – Foi isso que ele disse? (A professora passa página) E agora?

A1 – Oh, macaquinho não chore.

P – Fala...

A2 – O macaquinho não chore que a borboleta vai ajudar.

P – E aí. Como é que a mãe ia reconhecer. O macaco deve ter dito alguma coisa pra ela. O macaco disse o quê? Que a mãe era como?

A – Disse que a borboleta pode ajudar.

P – Mas o macaco disse alguma coisa

A – Não chora macaquinho a gente vai achar sua mamãe

A2 – Ela é maior do eu.

P – Kelyanne lembrou. Como foi que o macaco disse?

A – Ela maior do que eu!

P – Ela é maior do que eu! (passa a página) e aqui como foi?

As – Não, não, não esse não é minha mãe. Esse é o elefante! Ele não tem trombas, nem pernas, nem orelhas tão grandes.

A2 – Não é assim não. Ela não tem uma tromba e não é assim tão grande.

P – Hummm!! Ele não tem uma tromba e não é assim tão grande

A – Não é assim tão gorda

P – Diga Kelaynne

K – E enrola o rabo

As estratégias utilizadas pelas professoras para o reconto diferem. Enquanto Cláudia oportunizava que uma criança realizasse o reconto para o restante da turma, Selma o fazia coletivamente a partir das imagens dos livros.

Destacamos que as duas formas parecem ter finalidades distintas. Notamos que Cláudia não fez intervenções ao reconto da criança e solicitava que as demais crianças apenas estivessem atentas. Desta forma, o reconto é uma construção individual da criança. Nesse sentido parece-nos que o intuito da professora é avaliar a capacidade da criança de reconstruir a narrativa. Por outro lado, ao realizar o reconto de forma coletiva e levantando questionamentos, a professora possibilitava maior reflexão sobre a sequência narrativa e as

falas das crianças se complementam tornando o reconto mais completo. Esta segunda alternativa parece ajudar mais as crianças no processo de compreensão de um texto.

No que diz respeito à reescrita, esta atividade foi realizada por duas professoras, novamente Cláudia e Selma. Ressaltamos que além das habilidades já comentadas sobre a atividade de recontar a história, a atividade de reescrever permite às crianças refletirem sobre o processo de escrita. Isso é o que propõe o modelo de ensino da compreensão: *Compreensão de leitura por meio da escrita intensiva* (Writing Intensive Reading Comprehension – WIRC). Como já discutimos anteriormente, este modelo de ensino procura melhorar a compreensão de textos explorando a relação entre leitura e escrita. O modelo propõe estimular a utilização de representações e ideias-chaves de um texto visando a elaboração de um texto escrito. Esse é o processo central da reescrita de texto. O modelo ainda destaca que é por meio da conversa e da escrita que os alunos serão capazes de construir uma representação do conteúdo do texto, ou seja, compreendê-lo. Desta forma, mais uma vez a mediação do professor é ponto crucial. Vejamos um exemplo da condução da professora Cláudia ao reescrever com as crianças a história *Troca de Peles*³⁷:

P – Agora a gente vai lembrar a história. Vocês vão me ajudar a escrever a história trocando de peles por que a gente vai começar o nosso ensaio para o dia do folclore. Vamos ver!! Como foi que começou Márcio? Quem lembra?

A – Eu!!!

P – Vai dizendo a mim como foi que começou a história

A – Troca de pele!

P – Esse é o nome eu já coloquei trocando de pele. Deixa eu ver se é trocando de pele ou é troca. (a professora pega a revista e consulta). Eu acho que é troca de pele mesmo. É troca. Não é trocando não. É troca mesmo (a professora corrige a escrita do quadro). Vamos ver!!! Como foi que começou a história troca de pele

A – Um dia... (várias crianças falam ao mesmo tempo)

P – Um dia. (a professora começa a escrever no quadro)

A – Ele ia para o baile

P – Ele ia...

A – Para o baile.

P – Um dia ia para o baile? Um dia?!!!!

A – Uma festa

³⁷ A história lida era uma lenda do folclore maranhense presente na revista “Ciência Hoje para Crianças”, edição 244 de abril de 2013.

A – O lagarto
P – Só o lagarto?
 A – O lagarto macho e o lagarto fêmea
P – Peraí vamos ver. ia ter o quê?
 A – Uma festa
P – Quem tinha sido convidado?
 A – Os animais
P – Os animais! (a professora retoma a escrita) Um dia... [como é que a gente pode dizer] um dia ia ter o quê?
 A – Uma festa!
P – Um dia ia ter uma festa na terra. Que mais?
 A – Eles iam trocar de pele
P – Calma!! Tu tem que explicar pra poder chegar nessa parte. Tá aqui. (a professora ler no quadro) Um dia ia ter uma festa na terra. E aí?
 A – E convidaram os animais
P – Vamos ver como a gente pode botar. Um dia ia ter uma festa na terra...
 A – e ia convidar os animais
P – E... não esse e ia... não fica bom não. Quem é que ia participar dessa festa?
 A – Os animais
P – E todos os animais iam para a festa (a professora escreve no quadro)

Por meio da condução da professora as crianças tiveram oportunidade de pensar como dizer algo no texto, de selecionar o que era central no texto e precisava ser dito, de organizar a sequência dos fatos, enfim, pensar na escrita de maneira que esta seja compreensível ao leitor. Esse exercício contribui de forma significativa para compreensão de texto, visto que, por meio da conversa e da escrita, os alunos terminam por construir uma representação do conteúdo do texto, ou seja, compreender o texto. Vale salientar que nesse tipo de atividade a professora tinha clareza sobre o que realmente pretendia. Vejamos o que ela afirmava:

“Pra que eles compreendam a sequência, compreendam o próprio texto, a sequência dos fatos. O começo, o meio, o final, me veja escrevendo também. Com a finalidade deles perceberem que se escreve da esquerda pra direita, de cima pra baixo, pra que eles compreendam que a escrita não é só de palavras, mas também pode escrever muitas coisas...”. (Cláudia).

Notamos ainda que, mesmo tratando de questões ligadas à compreensão de textos, a professora não deixava de mencionar aspectos relacionados à alfabetização. Também pudemos perceber que nos momentos de escrita a professora procura levar as crianças a refletirem sobre a escrita das palavras, como por exemplo, questionando que letra usaria para

escrever determinada palavra. A reescrita, nesse contexto, presta-se tanto para o trabalho de compreensão, como também de alfabetização.

Em resumo, mesmo não sendo uma prática frequente a reescrita, como já indica a pesquisa, presta-se para o ensino da compreensão e parece-nos que nesse momento a professora tem consciência sobre a importância dessa atividade.

Manuseio livre de livros e a exibição de vídeos

Já é consenso entre todos que discutem sobre formação de leitores que o acesso a livros é algo fundamental. Nas aulas observadas percebemos que as professoras, de uma forma ou de outra, procuravam garantir às crianças o contato com os livros. Três das professoras investigadas reservavam em suas rotinas momentos para que as crianças pudessem manusear livros livremente.

Os momentos de exploração dos livros ocorriam em momentos diferentes e podemos a partir disso fazer conhecer melhor o que pensavam as professoras sobre a leitura e a compreensão de textos.

A professora Lúcia tinha a prática de oferecer livros para as crianças bastante consolidada. Fazia parte de sua rotina diária sempre que iniciava a aula distribuir sobre as mesas diversos livros para que as crianças pudessem folhear, olhar as imagens. O que nos chama a atenção nessa atividade é que a professora pouco orientava os alunos. Ela apenas colocava os livros sobre as mesas e as crianças pareciam familiarizadas com essa prática não necessitando de maiores comandos. Em geral essa atividade durava bastante tempo o que ocasionava, em alguns momentos, a dispersão das crianças que começam a utilizar o livro como brinquedos. Enquanto as crianças estavam com os livros a professora escrevia nos cadernos a tarefa de casa e de classe.

Diante de tal situação nos parece que esse momento se prestava para manter as crianças ocupadas. Também observamos que em algumas ocasiões a professora realizava a leitura de alguns livros para pequenos grupos. Pudemos também perceber a preocupação da professora em realizar um acompanhamento mais próximo no que diz respeito à leitura. Vejamos uma leitura feita pela professora para um pequeno grupo de crianças:

P – Olha, Carlos, Clarissa, tia vai ler agora (a professora nos informa que são crianças que não prestam muita atenção no momento da leitura coletiva.)

P – Presta atenção, tá

A professora começa a ler. Ler o título da história e apresenta o autor.

P – A felicidade das borboletas. Quem escreveu foi Patrícia quem fez os desenhos foi Daniel

P – “Olá, meu nome é Marcela e hoje é um dia muito, muito especial pra mim”.

P – Clarisse sai daí vem pra cá. Senta aqui (a leitura é interrompida por alguns instantes a professora reclama com alguns alunos e tenta retomar a leitura chamando a atenção dos alunos para as imagens do livro)

P – Oh, essa menininha chamada marcela... deixa tia começar de novo.

A professora recomeça a leitura.

P – “Olá meu nome é Marcela, tenho nove anos e hoje é um dia muito, muito especial pra mim...”

Mesmo realizando a leitura em pequenos grupos, a forma como a professora conduzia a leitura não se modificava. A professora demonstrava estar preocupada em prender a atenção das crianças e a organização da sala. Em geral, não havia uma conversa ou preparação para a leitura e a professora em muitos momentos já esclarecia o significado de algumas palavras e termos para as crianças. Isso demonstrava que a professora procurava facilitar o entendimento do texto pelas crianças. Desta forma, a professora terminava limitando o ensino da compreensão. Vejamos uma leitura em que a professora logo indica o significado de uma palavra que ela julga ser desconhecida das crianças. Na ocasião a professora leu o livro “Sete camundongos cegos” de Ed Young:

14:06 – A professora inicia a leitura

A professora leva um tempo chamando a atenção dos alunos.

P – Artur presta atenção, tia vai começar a contar a história. Ana Vitória!!! Senta Livia.

A – A senhora já leu.

P – Eu li só pra vocês ali (a professora refere-se a leitura em pequeno grupo que ocorreu no dia anterior.

P – Senta direito

P – Bora começar

A muitas conversas paralelas e a professora bate com o apagador no quadro para chamar a atenção dos alunos.

P – O nome dessa história: sete camundongos cegos, sete camundongos, sete. Camundongos é a mesma coisa de rato. Tá certo! Quem tiver me atrapalhando eu vou colocar sentado ali. Sete camundongos cegos. Sete camundongos cegos. Presta atenção!! Jeferson!! Quem escreveu essa história foi Ed Young (sons inaudíveis).

Enquanto lia para o pequeno grupo, as demais crianças continuavam a manusear os livros. A estratégia de ler em pequenos grupos era utilizada para garantir maior atenção por parte dos alunos como já afirmava a docente no momento da entrevista:

“Até atenção mesmo. Se você pegar ele depois com um livro sozinho. Como algumas vezes eu faço, não são muitos, mas eu peço pra eles me ajudarem. Larissa, lê aí. Pra ver se tem mais interesse né, de ler individualmente pra eles. Pra eu ver alguma coisa, se eles respondem direitinho” (Lúcia).

Nas outras salas observadas o momento de manusear livros ocorria em duas situações. Na sala da professora Cláudia ocorria como transição entre uma atividade e outra. As crianças que concluíam a atividade de classe podiam pegar livros disponíveis na estante, enquanto não se iniciava outra atividade. Na sala da professora Selma este momento ocorria, em geral, após a leitura de histórias. Nessa ocasião as crianças podiam escolher livros que lhe agradassem e solicitar que a professora ou outro adulto lesse os livros que mais lhe agradavam. Percebemos que nesse contexto o manuseio de livros não era atividade vazia de sentido. Ela era uma forma da professora conhecer as preferências das crianças.

No que diz respeito à exibição de vídeos percebemos que, em geral, esta atividade tinha como finalidade entreter as crianças em momentos de espera, como por exemplo, nas turmas das professoras Cláudia e Lúcia no final do horário, quando as crianças aguardavam os pais, assistiam vídeos infantis.

Nas turmas das professoras Selma e Maria havia um horário semanal para que as crianças assistissem vídeos que poderiam ser escolhidos pelas professoras ou trazidos pelos alunos. Esses momentos pareciam não ter uma finalidade com outros projetos.

Em se tratando do ensino da compreensão relacionada à exibição de vídeos, observamos uma ocasião em que a professora Cláudia realizou uma conversa com as crianças após a exibição do vídeo “O corcunda de Notre Dame”. Vejamos um pequeno recorte:

15:00 – A professora retorna da conversa com o pai. Conversa com a turma sobre o comportamento e nos informa que a criança em questão não é acompanhada pela família.

Logo em seguida iniciou uma conversa com as crianças sobre o filme que eles haviam assistido.

P – Quem sabe o nome do filme?

A – Corcunda.

P – Por que ele é corcunda? Quem sabe o que é corcunda.

A professora explica de que se trata e pergunta a turma se alguém já viu na vida real alguém que é corcunda.

A – Não.

P – Tem. (a professora afirma que há na vida real pessoas assim)

P – Vocês acham que ele é feio ou bonito?

A1 – Bonito.

A2 – Feio.

P – Ele era uma pessoa boa.

A1 – Aquela mulher também.

P – E ela ficava lutando por que era injusto. Sabe por quê? O bem sempre vence o mal. Aqui se vocês estudarem, forem amigos vão ficar grande, oh! Pessoas boas todo mundo. Vocês querem ser do bem ou do mal?

P – Eu quero ser mal. A professora segue com a conversa de maneira geral procurando mostrar que as crianças devem ter um bom comportamento.

Percebemos que da mesma forma que a professora questiona os alunos após a leitura do livro, a professora faz com o vídeo. Procura reconstruir um pouco da história e transmitir valores morais a partir da narrativa.

O desenho sobre a história

O desenho sobre a história lida foi uma das atividades pouco realizada pelas professoras investigadas. Observamos apenas seis ocasiões em que isso foi solicitado às crianças. Essa prática foi vivenciada por duas professoras: Maria e Cláudia.

Na turma da professora Maria, observamos que em todas as aulas em que houve leitura de textos, após a leitura era solicitado que as crianças desenhassem a história lida. Vejamos uma dessas ocasiões, após a leitura do livro “Festa no céu”, de Ângela Lago.

9:10 – A professora reorganiza a sala como no início da aula e orienta os alunos a desenharem a história. “Tudo que teve na história”. Distribui os cadernos de desenho das crianças.

P – Como é o nome da história?

C – A festa no céu.

A professora se dirige ao quadro e escreve o título da história e orienta os alunos a escreverem o título no caderno. As crianças começam a desenhar. Um aluno pede o livro à professora para olhar e desenhar.

P – Não. Agora vai imaginar.

A – Pra ver como era. (o aluno tenta argumentar)

P – Todo mundo viu como era. É pra imaginar agora.

9:17 – Enquanto as crianças desenhavam a professora recorta uma atividade xerocada. A professora pega os cadernos de casa e cola a atividade xerocada.

9:27 – A professora dá uma volta na sala observando os desenhos das crianças e volta a organizar os cadernos.

À medida que vão terminando as crianças vão mostrando e entregando o caderno para a professora

P – Pronto, muito bem!

P – Colocou o nome? Pronto.

A atividade de desenhar parecer ser uma forma de levar as crianças e rememorarem a história. Porém a professora não orienta quanto à sequência dos fatos, nem dá maiores detalhes para execução da atividade. Apenas diz que as crianças devem desenhar “tudo que teve na história”. Entendemos que esse tipo de comando dificulta a realização da atividade por parte das crianças, pois estas terminam sem saber selecionar o que é essencial do que é secundário na história.

Na prática dessa professora, percebemos que esta atividade parecia ser mais uma forma de organizar as leituras feitas em sala, pois as crianças desenhavam em um caderno específico que terminava se constituindo numa espécie de “álbum” de leitura. Na turma da professora Cláudia, o desenho sobre a história lida teve uma condução diferente, sendo realizado em duas ocasiões. A professora após realizar a leitura do livro “Romeu e Julieta”, de Ruth Rocha, solicitou às crianças que desenhassem a parte que mais gostaram da história. O curioso nesse momento é que a atividade não termina com o desenho. As crianças teriam que apresentar o desenho à professora que logo interrogava que parte era aquela e por que essa tinha sido a parte que mais lhe agradara. Assim, as crianças ao justificarem seus desenhos, terminavam fazendo uma reelaboração do texto, algo que julgamos proveitoso que diz respeito ao desenvolvimento da compreensão.

Notamos que mesmo uma simples atividade como desenhar uma história ouvida pode de alguma forma contribuir para a compreensão de um texto. Contudo, a mediação docente é uma questão que faz a diferença.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Retornando à nossa questão inicial, que nos levou a investigar os saberes e a prática docente de professores de EI, no que diz respeito ao ensino da compreensão de textos, verificamos que este tema ainda requer muita discussão e estudo, sobretudo no que diz respeito aos aspectos didáticos.

Podemos constatar que as pesquisas em torno do ensino da compreensão de leitura parecem não se fazer presentes nos documentos normativos examinados. Quando tratavam dessa temática isso ocorria de forma superficial. Percebemos que os professores não encontram, assim, orientações suficientes para o desenvolvimento de um trabalho consciente voltado para o ensino da compreensão. Notamos também que as propostas curriculares pareciam não ter ascendência sobre a prática das professoras. Isso é evidenciado quando as mestras, ao se referirem aos documentos, afirmavam ter conhecimento das mesmas, porém, não terem lembranças quanto às orientações voltadas para a temática em questão.

Percebemos também que a formação inicial e a continuada parecem não ser um elemento central na composição dos saberes docentes para o ensino da compreensão. Na formação inicial percebemos que os aspectos ligados à compreensão de textos são pouco explorados e, nas formações iniciais, a tônica vincula-se mais ao desenvolvimento do gosto e do prazer de ler.

Uma de nossas questões de pesquisa foi conhecer as concepções das professoras sobre a leitura e a compreensão de textos. A esse respeito, os dados gerados nos indicam que as professoras entendem a leitura como algo que vai além da apropriação de um “código”. Os depoimentos das docentes nos fazem inferir que estas entendem a leitura numa perspectiva sociointeracionista. Em contrapartida, as docentes concebem a compreensão como algo decorrente do próprio desenvolvimento da criança e do contato que essas tinham com os livros e a leitura, ou seja, das experiências de letramento.

Ao procurarmos conhecer os objetivos docentes para o ensino da compreensão, os dados gerados apontam para o fato das professoras não terem clareza quanto àquilo que tinham como meta para o ensino da compreensão. Parece-nos que as professoras, mesmo afirmando ser possível o ensino da compreensão, não conseguiam indicar, de maneira consciente, quais eram seus objetivos para o trabalho com compreensão. Percebemos que o trabalho com compreensão estava atrelado às atividades em que as professoras objetivavam desenvolver o gosto pela leitura.

No que diz respeito às possibilidades de ensino da compreensão, as professoras, em geral, remetiam-se às experiências vividas como sendo o ensino propriamente dito. Alguns aspectos apontados pelas professoras são referendados pela pesquisa na área, como por exemplo, o que apontou a professora Maria sobre a relação entre o desenvolvimento da compreensão em diferentes mídias.

Pareceu-nos que as professoras realizavam atividades que possibilitavam o desenvolvimento da compreensão sem necessariamente ter clareza sobre as dimensões que envolviam a aprendizagem da mesma. Inferimos, então, que mesmo não apontando claramente a compreensão de textos como objeto de ensino, as professoras buscavam levar seus alunos a compreenderem os textos lidos. Isso era realizado de forma quase que intuitivamente. Percebemos, assim, que os saberes docentes pareciam ser mais alimentados pelas experiências acumuladas pelas docentes ao longo de sua prática do que pela formação profissional, seja ela inicial ou continuada.

Constatamos ainda que as professoras identificavam claramente quais atividades poderiam promover o desenvolvimento da compreensão. Desta forma, mais uma vez, podemos notar que as professoras têm um saber sobre a compreensão de textos que parece ser construído ao longo de uma carreira profissional. Isso ainda é reafirmado pelo fato de as duas professoras que realizam uma maior diversidade de atividades ligadas ao desenvolvimento da compreensão serem justamente as professoras mais experientes.

Entendemos que o professor deve ter consciência de tal ensino tendo uma formação sólida sobre os procedimentos adequados tanto no que diz respeito ao objeto de ensino, quanto às reais necessidades das crianças, promovendo atividades em que elas vivenciem as diferentes estratégias nos momentos de leitura. Não podemos deixar que o ensino de um aspecto tão importante da língua ocorra quase que acidentalmente. Desta forma, acreditamos que o primeiro passo na construção de leitores autônomos é a formação do professor, ou seja, do mediador. O professor tem como responsabilidade iniciar a criança no mundo dos livros desenvolvendo o gosto pela leitura. Assim, deve ter claro que suas ações em sala de aula e sua mediação repercutem diretamente no aluno.

Também é importante ressaltar que um trabalho como esse requer conhecimento aguçado por parte do professor sobre os aspectos envolvidos no desenvolvimento da compreensão, sistemática e planejamento para o ensino. Contudo, mesmo acreditando que tal ensino pode ocorrer desde a EI é importante demarcar que a intencionalidade, a definição de objetivos, a avaliação dessa aprendizagem não devem sobrepor a especificidade que este nível

de ensino tem. Todos esses elementos devem estar equilibrados para que o ensino da compreensão de texto esteja presente em nossas salas de EI.

Nossos dados indicam que pouco se tem ajudado o professor para que perceba que a compreensão pode ser ensinada e não apenas fruto de uma leitura para deleite. Por fim, observamos que, mesmo entendendo que a compreensão é algo a ser construída, a professora não tem isso de forma consciente.

Entender a complexidade do cotidiano escolar no que se refere ao ensino da compreensão exigiu um olhar sobre a prática docente considerando suas múltiplas relações. A partir desse trabalho pudemos observar que as professoras, em sua prática docente, aplicavam certa quantidade de conhecimento teórico, mas seus comportamentos não são estritamente determinados por tais conhecimentos. O fato da prática pedagógica estar impregnada de problemas complexos e singulares, que não estão relacionados apenas aos aspectos instrumentais, exige do professor não só os conhecimentos acadêmicos, mas também saberes que são muitas vezes construídos na sua prática.

Acreditamos que muito ainda pode ser dito a esse respeito. Nesse momento apenas colocamos aqui mais alguns dados que indicam a necessidade de repensarmos a formação do professor. É necessário considerarmos o conhecimento que o professor constrói no exercício de função. Contudo, o seu fazer também deve ser alimentado por um conhecimento teórico sólido e assim termos, o que Gauthier et al. (2006) advogam, um ofício feito de saberes.

REFERÊNCIAS

ABRAMOVICH, F. *Literatura infantil: gostosuras e bobices*. São Paulo: Scipione, 2002

ALMEIDA, P. C. A.; BIAJONE, J. Saberes docentes e formação inicial de professores: implicações e desafios para as propostas de formação. *Educação e Pesquisa*, São Paulo, v. 33, nº 2, p. 281-295, 2007.

ALVES-MAZZOTI, Alda Judith; GEWANDSZNAJDER, Fernando. *O método nas ciências naturais e sociais: pesquisa qualitativa*. São Paulo: Pioneira, 1998.

BAKHTIN, Mikhail Mikhailovitch. *Estética da criação verbal*. Tradução feita a partir do francês por Maria Ermantina Galvão. 3. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2000.

BARDIN, L. *Análise de Conteúdo*. Lisboa: Edições 70, 1977.

BARBOSA, M. C. S. *Por amor e por força: rotinas na Educação Infantil*. Porto Alegre: Artmed, 2006.

BAST, J.; REISTMA, P. Analyzing the development of individual differences in terms of Matthew effects in reading: Results from a Dutch longitudinal study. *Developmental Psychology*, Amsterdam, n. 34, 1373–1399, 1998.

BEAN, T. W.; STEENWYK, F. L. The effect of three forms of summarization instruction on sixth graders' summary writing and comprehension. *Journal of Reading Behavior*, Califórnia, n. 16, p. 297-306, 1984.

BECK, I. L.; McKEOWN, M. G.; SANDORA, C.; WORTHY, J. Questioning the author: A yearlong classroom implementation to engage students with text. *The Elementary School Journal*, Chicago, vol. 96, n. 04, p. 385-414, 1996.

BEREITER, C.; SCARDAMALIA, M. *The Psychology of written composition*. Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum, 1987.

BEWEY, J. A.; PATEL, R. K. Metalinguistic ability and early reading achievement. *Applied Psycholinguistic*, Cambridge, n. 9, p. 367-383, 1988

BOWEY, J. A.; PATEL, R. K. Metalinguistic ability and early reading achievement. *Applied Psycholinguistics*, 9, Cambridge University Press, p. 367–383, 1988.

BRANDÃO, A. C. *"How do you know this answer?" Children's use of text and prior knowledge in answering comprehension questions*. 2004. Tese (Doutorado em Psicologia) - University of Sussex, Sussex, Inglaterra, 2004.

BRANDÃO, A. C. O ensino de compreensão e a formação do leitor: explorando as estratégias de leitura. In: SOUZA, I. P.; BARBOSA, M. L. (org.). *Práticas de leitura no ensino fundamental*. Belo Horizonte: Autêntica, 2006.

BRANDÃO, A. C.; LEAL, T. F. Alfabetizar e letrar na Educação Infantil: o que isso significa? In: BRANDÃO, A. C.; ROSA, E. C. *Ler e escrever na Educação Infantil: discutindo práticas pedagógicas*. Belo Horizonte: Autêntica, 2010.

BRANDÃO, Ana Carolina Perrusi; LEAL, Telma Ferraz; NASCIMENTO, Bárbara Elyzabeth Souza. Conversando sobre textos na alfabetização: o papel da mediação docente. *Cad. CEDES* [online]. 2013, vol. 33, n. 90, pp. 215-236. ISSN 0101-3262. <http://dx.doi.org/10.1590/S0101-32622013000200004>.

BRANDÃO, A. C. P.; ROSA, E. C. A leitura de textos literários na sala de aula: é conversando que a gente se entende. In: PAIVA, A.; MACIEL, F.; COSSON, R. (Org.). *Explorando a literatura no ensino fundamental*. Brasília, DF: MEC, 2010a. p. 69-88. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=16903&Itemid=113>. Acesso em: 25 out. 2013.

BRANDÃO A. C. P.; ROSA, E. C. *Ler e escrever na educação infantil: discutindo práticas pedagógicas*. Belo Horizonte: Autêntica, 2010b.

BROWN, A. L.; DAY, J. D. Macrorules for summarizing texts: The development of expertise. *Journal of verbal learning and verbal behavior*, Washington, n. 22, p. 1-14, 1983.

BROWN, A. L.; SMILEY, S. S.; LAWTON, S. C. The Effects of Experience on the Selection of Suitable Retrieval Cues for Studying from Prose Passages, July 1977.

CAHILL, M. A.; GREGORY, A. E. Kindergartners can do it, too! Comprehension strategies for early readers. *The reading teacher*. Newark, v. 63, nº 6, 2010.

CAMARAGIBE (Prefeitura). Proposta curricular: educação infantil, fundamental e educação de jovens e adultos. Camaragibe, 2009

CAMPOS, Maria Malta. Educação infantil: o debate e a pesquisa. *Cadernos de pesquisa*, São Paulo nº 101, p. 113-127, jul. 1997.

CAMPOS, Maria Malta et al. A contribuição da Educação Infantil de qualidade e seus impactos no início do ensino fundamental. *Cadernos de pesquisa*, São Paulo, v. 37 nº 01, p. 15-33, Jan/Abr., 2011.

CAMPS, S.; COLOMER, T. *Ensinar a ler e ensinar a compreender*. Porto Alegre: Artmed, 2002.

CARROL, J. B. *Human Cognitive abilities: A survey of factor-analytic Studies*. New York: Cambridge University Press, 1993.

CHARLOT, Bernard. *Da relação com o saber: elementos para uma teoria*. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 2000.

CHARTIER, Anne-Marie. L'expertise enseignante entre saviors pratiques et saviors théoriques. *Recherche et formation*. Paris, nº 27, p. 67-82, 1998.

CHARTIER, Anne Marie; CLESSE, Christiane; HÉBRARD, Jean. *Ler e escrever: entrando no mundo da escrita*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1996.

CHEVALLARD, Y. *La transposición didáctica: del saber sabio al saber enseñado*. Buenos Aires: Aique, 1991.

CIAVATTA, M. A formação integrada: a escola e o trabalho como lugares de memória e de identidade. In: FRIGOTTO, G.; CIAVATTA, M.; RAMOS, M. (org.). *Ensino Médio integrado: concepções e contradições*. Rio de Janeiro: Cortez, 2005.

CRUZ, M. S. *Tecendo a alfabetização no chão da escola seriada: a fabricação das práticas de alfabetização e a aprendizagem da escrita e da leitura pelas crianças*. 2012. Tese (Doutorado em Educação) - Centro de Educação, Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2012.

CUNHA, Vera Lúcia Orlandi; SILVA, Cláudia da; CAPELLINI, Simone Aparecida. Correlação entre habilidades básicas de leitura e compreensão de leitura. *Estud. psicol.* Campinas [online]. 2012, vol.29, suppl.1, pp. 799-807. ISSN 0103-166X. <http://dx.doi.org/10.1590/S0103-166X2012000500016>.

DAVEY, B.; McBRIDES, S. Effects of question-generation training on Reading comprehension. *Journal of Educational Psychology*, Washington, v. 78, p. 256-262, 1986.

DELLÍ'ISOLA, R. L. P. *Leitura: inferências e contexto sociocultural*. Belo Horizonte: Formato, 2001.

DIAS, Cláudia. Grupo focal: técnica de coleta de dados em pesquisas qualitativas. *Informação e sociedade*. João Pessoa, UFPB, v.10, n. 2, 2000.

DICKINSON, D. K. Why we must improve teacher-child conversations in preschool and the promise of professional development. In: GIROLAMENTTO, L.; WEITZMAN, E. (Eds.). *Enhancing caregiver language facilitation in childcare settings*. Toronto, Canada: The Hanen Institute, 2003. pp. 4-1 - 4-8.

DICKINSON, D. K.; SMITH, M. W. Long-term effects of preschool teachers' book Reading on low-income children's vocabulary and story comprehension. *Reading Research Quarterly*, Massachusetts, v. 29, p. 105-122, 1994.

DOOLEY, Caitlin McMunn. Young children's approaches to books: the emergence of comprehension. *The reading teacher*. Newark, Vol. 64, n. 2, p. 120-130, 2010.

DUARTE, José Henrique. Conhecimento Tácito e Conhecimento Escolar na Formação do Professor (Porque Donald Schön não entendeu Luria). *Educação e Sociedade*, Campinas, vol. 24, nº 83, p. 601-625, Agosto, 2003.

DUARTE, José Henrique. *A práxis curricular nos cursos de formação de professores da educação básica: a epistemologia da prática e a construção do conhecimento escolar*. 2010. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2010.

DUKE, N. K. P.; PEARSON, D. Effective practices for developing reading comprehension. In: SAMUELS, S. J.; FARSTRUP, A. *What research has to say about reading instruction*. 3. ed. Newark, DE: international Reading association, 2002.

DUKE, N. K. P.; PEARSON, D.; STRACHAN, S. L.; BILLMAN, A. K. Essential elements of fostering and teaching reading comprehension. In: SAMUELS, S. J.; FARSTRUP, A. *What research has to say about reading instruction*. 4. ed. Newark, DE: international Reading association, 2011.

DURKIN, D. What classroom observations reveal about reading comprehension instruction. *Reading research quarterly*, Massachusetts, v. 14, p. 481-533, 1978.

ELDREDGE, J. L.; QUINN, B.; BUTERFIELD, D. D. Causal relationships between phonics, reading comprehension, and vocabulary achievement in the second grade. *Journal of educational research*, Washington, v. 83, p. 201-214, 1990.

FERREIRA, S. P. A.; DIAS, M. G. B. Leitor e leituras: considerações sobre gêneros textuais e construção de sentidos. *Psicologia: reflexão e crítica*, Porto Alegre, v. 18, n. 3, pp. 323-329, 2005.

FIELDING, L.; PEARSON, D. Reading comprehension: what works. *Educational Leadership*, Alexandria, v. 51, n. 5, pp. 62-68, 1994.

FLEISCHER, L. S.; JENKINS, J. R.; PANY, D. Effects on poor readers' comprehension of training in rapid decoding. *Reading Research Quarterly*, Washington, v. 15, p. 30-48, 1979.

FRADE, I. C. A. S. Métodos de alfabetização, métodos de ensino e conteúdos da alfabetização: perspectivas históricas e desafios atuais. *Presença pedagógica*, Belo Horizonte. Vol. 32, n. 01, 2007.

FREIRE, Paulo. *A Importância do Ato de Ler*: em três artigos que se completam. 22 ed. São Paulo: Cortez, 1988.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática docente*. São Paulo: Paz e Terra, 1996 (coleção leitura).

FRIGOTTO, G. Concepções e mudanças no mundo do trabalho e o ensino médio. In: FRIGOTTO, G.; CIAVATTA, M.; RAMOS, M. (org.). *Ensino Médio integrado: concepções e contradições*. Rio de Janeiro: Cortez, 2005.

GAMBREL, L. B.; BALES, R. J. Mental imagery and the comprehension-monitoring performance of fourth- and fifth-grade poor readers. *Reading Research Quarterly*, Washington, v. 21, p. 454-464, 1986.

GAUTHIER, C. et al. *Por uma teoria da pedagogia: pesquisas contemporâneas sobre o saber docente*. Ijuí, RS: Ed. UNIJUÍ, 2006.

GERALDI, Maria G.; FIORENTINI, Dario; PEREIRA, Elisabete M. de Aguiar (orgs). *Cartografias do Trabalho Docente: Professor(a) Pesquisador (a)*. 2. ed. Campinas, SP: Mercado de Letras: Associação de Leitura do Brasil – ALB, 2001.

HANSEN, J.; PEARSON, P. D. An instructional study: Improving the inferential comprehension of good and poor fourth-grade readers. *Journal of Educational Psychology*, Washington, v. 75, p. 821–829, 1983.

ISELL, R.; SOBOL, J.; LINDAUER, L.; LOWRANCE, A. The Effects of Storytelling and Story Reading on the Oral Language Complexity and Story Comprehension of Young Children. *Early Childhood Education journal*. Pennsylvania, Vol. 32, n. 3, p. 157-163, 2004.

JOHNSTON, P.; AFFERBACH, P. The process of constructing main ideas from text. *Cognition and Instruction*, EUA, v. 2, p. 207-232, 1985.

JOHNSON, A. P. What Exactly Are Comprehension Skills and How Do I Teach Them? *Reading*. V. 32, Issue 2, pages 22–26, July, 1998. Article first published online: 25 nov 2008.

KATO, Mary. *O aprendizado da leitura*. São Paulo: Martins Fontes, 1995.

KATO, M. A. No mundo da escrita: uma perspectiva psicolinguística. 7. ed. São Paulo: Ática, 2003.

KATO, Mary. *O aprendizado da leitura*. São Paulo: Martins Fontes, 2007.

KENDEOU, P.; LYNCH, J. S.; VAN DEN BROEK, P.; ESPIN, C. A.; WHITE, M. J.; KREMER, K. E. Developing successful readers: Building early comprehension skills through television viewing and listening. *Early childhood Education Journal*, Pennsylvania, vol. 33, n. 2, pp. 91-97. October, 2005.

KINDLE, K. J. Same book, different experience: A comparison of shared reading in preschool classrooms. *Journal of language and literacy education*. 2011. [on line]

KINDLE, K. J. Interactive reading in preschool: improving practice through professional development. *Reading Improvement*, Chicago, vol. 50, n. 4, pp. 175-188, 2013.

KINTSCH, W. *Comprehension: A paradigm for cognition*. Cambridge, UK: Cambridge University Press, 1998.

KLEIMAN, A. *Texto e leitor: aspectos cognitivos da leitura*. 4. ed. Campinas, SP: Pontes, 1995.

KRAMER, S. O papel da educação Infantil na formação do leitor: descompassos entre as políticas, as práticas e a produção acadêmica. In: DALBEN, A. et al. (Org.). *Convergências e tensões no campo da formação e do trabalho docente*. Belo Horizonte: Autêntica, 2010. p. 111-133

KOCH, I. *O texto e a construção dos sentidos*. 9. ed. São Paulo: Contexto, 2007.

LÜDKE, Menga. A complexa relação entre o professor e a pesquisa. In: ANDRÉ, M. (Org.). *O papel da pesquisa na formação e na prática dos professores*. Campinas, SP: Papirus, 2001. p. 27-54.

MACHADO, A. M. *Texturas sobre leitura e escrita*. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2001.

MANFREDI, Silvia Maria. Trabalho, qualificação e competência profissional - das dimensões conceituais e políticas. *Educ. Soc.* Campinas, v. 19, n. 64, set. 1998.

MARCUSCHI, Luiz Antonio. Exercícios de compreensão ou cópiação nos manuais de ensino de língua? *Em Aberto*, Brasília, 1996.

MARCUSCHI, Luiz Antonio. *Produção Textual, Análise de Gêneros e Compreensão*. São Paulo: Parábola, 2008.

MARINHO, M. Currículo da escola brasileira: elementos para uma análise discursiva. *Revista Portuguesa de Educação*, Universidade do Minho, n. 20, v. 1, p. 163-189, 2007.

MARTINS, M. S. C. A linguagem Infantil: oralidade, escrita e gêneros do discurso In: ARCE, Alessandra; MARTINS, Lígia Márcia (Orgs.). *Quem tem medo de ensinar na educação infantil?* Em defesa do ato de ensinar. Campinas, SP: Alínea, 2010.

MINAYO, Maria Cecília de Souza. *O desafio do conhecimento: pesquisa qualitativa em saúde*. 5. ed. São Paulo: Hucitec-Abrasco, 1998.

MORAIS, Artur Gomes de. A apropriação do sistema de notação alfabética e o desenvolvimento de habilidades de reflexão fonológica. *Letras de Hoje*. Porto Alegre. V. 39, nº 3, p. 175-192, setembro de 2004.

MORAIS, Artur Gomes de. Políticas de avaliação da alfabetização: discutindo a Provinha Brasil. *Rev. Bras. Educ.* [online]. 2012, vol.17, n.51, pp. 551-572. ISSN 1413-2478. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.1590/S1413-24782012000300004>. Acesso em: 5 set. 2014.

MORROW, L. M. Retelling stories: a strategy for improving young children's comprehension, concept of story structure and oral language complexity. *The Elementary School Journal*, Chicago, v. 85, n. 5, p. 647-661, 1985.

_____. Using story retelling to develop comprehension. In: MUTH, K. D. *Children's comprehension of text: research into practice*. Newark, DE: International Reading Association, 1989.

MURPHY, P. K.; WILKINSON, I. A. G.; SOTER, A. O.; HENNESSEY, M. N.; ALEXANDER, J. F. Examining the effects of classroom discussion on students' high-level comprehension of text: A meta-analysis. *Journal of Educational Psychology*, v. 101, p. 740-764. 2009.

NASCIMENTO, Bárbara Elyzabeth S.; BRANDÃO, Ana Carolina Perrusi. Explorando a argumentação na educação infantil: a seleção de livros de literatura feita por uma professora. *Linha Mestra* (Associação de Leitura do Brasil), v. 24, p. 602-605, 2014.

NÓVOA, A. *Os professores e sua formação*. Lisboa: Publicações Dom Quixote, 1992.

NÓVOA, A. *Vidas de professores*. 2. ed. Porto: Porto, 1995

OAKHILL, J. V.; CAIN, K. The development of comprehension skills. In: NUNES, T.; BRYANT, P. (Orgs.). *Handbook of Children's Literacy*. Dordrecht: Kluwer Academic Publishers, 2004. p. 155-180.

OAKHILL, J. V.; CAIN, K. The precursors of reading ability in young readers: evidence from a four-year longitudinal study. *Scientific Studies of reading*. Abingdon, Vol. 16, n. 02, 2011.

PALINCSAR, A. S.; BROWN, A. L. Reciprocal teaching of comprehension-fostering and comprehension-monitoring activities. *Cognition and instruction*, EUA. p. 117-175, 1984.

PAUSAS, A. D. U. *A aprendizagem da leitura e da escrita a partir de uma perspectiva construtivista*. Porto Alegre: Artmed, 2004.

PIETRI, E. Sobre a constituição da disciplina curricular de Língua Portuguesa. *Revista Brasileira de Educação*, v. 15, n. 43, jan./abr. 2010. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/rbedu/v15n43/a05v15n43.pdf>. Acesso em: 05 maio 2014.

PIMENTA, S. G. (Org.). *Saberes pedagógicos e atividade docente*. São Paulo: Cortez, 1999.

PRESLEY, M. Imagery and children's learning: Putting the picture in developmental perspective. *Review of Educational Research*, EUA, v. 47, p. 585-622, 1977.

_____. Metacognition and self-regulated comprehension. In: SAMUELS, S. J.; FARSTRUP, A. *What research has to say about reading instruction*. 3. ed. Newark, DE: International Reading Association, 2002.

RAMOS, Marise Nogueira. *A pedagogia das competências: autonomia ou adaptação?* São Paulo: Cortez, 2001.

RAMOS, Marise Nogueira. Possibilidades e desafios na organização do currículo integrado. In: FRIGOTTO, G.; CIAVATTA, M.; RAMOS, M. (orgs.). *Ensino Médio integrado: concepções e contradições*. Rio de Janeiro: Cortez, 2005.

RECIFE (Prefeitura). Proposta pedagógica da rede Municipal de ensino do Recife: Construindo competências. Recife: SE/PCR, 2002

RITER, C. *A formação do leitor literário em casa e na escola*. São Paulo: Biruta, 2009.

RUMELHART, D. E. "Schemata: the building blocks of cognition". In: SPIRO, R. J. et al. (org.). *Theoretical Issues in Reading comprehension*. Nova Jersey: L. Erlbaum associates publishers, 1980.

SALLES, J.; PARENTE, M. A.; ALEXANDRE, B.; XAVIER, C.; FERNANDES, J. Recontar de histórias por crianças: um instrumento de avaliação de compreensão de leitura. *Letras de Hoje*. Porto Alegre. Vol. 36, nº 3, p. 529-535, Setembro, 2001.

SCHNEUWLY, B.; DOLZ, J. *Gêneros orais e escritos na escola*. Campinas, SP: Mercado das Letras, 2004.

SCHÖN, D. *The reflective practitioner how professionals think in action*. New York: Basic Books, 1983.

SCHÖN, Donald A. Formar professores como profissionais reflexivos. In: NOVÓIA, Antônio. (org.). *Os professores e sua formação*. Publicações Dom Quixote, 1995.

_____. *Educando o profissional reflexivo: um novo design para o ensino e a aprendizagem*. Porto Alegre: Artmed, 2000.

SHULMAN, L. S. Autonomy and obligation: The remote control of teaching. In: SHULMAN, L. S.; SYKES, G. (Eds). *Handbook of teaching and policy*. New York: Longman, 1983.

SHULMAN, L. S. Those Understand: Knowledge Growth in Teaching. *Educational Research*, Oxfordshire, v. 15, n. 2, p. 4-14, 1986.

SIM-SIM, I. *O ensino da leitura: a compreensão de textos*. Lisboa: Ministério da Educação, 2007.

SNOW, C. E.; BARNES, W. S.; CHANDLER, J.; GOODMAN, I. F.; HEMPHILL, L. *Unfulfilled expectations: Home and school influences on literacy*. Cambridge, MA, US: Harvard University Press, 1991.

SOLÉ, Isabel. *Estratégias de leitura*. 6. ed. Porto Alegre: Artmed, 1998.

SOLÉ, Isabel. Ler, leitura, compreensão: sempre falamos da mesma coisa? In: TEBEROSKY, A.; OLLER, C. et al. *Compreensão de leitura – A língua como procedimento*. Porto Alegre: Artmed, 2003.

SOARES, Magda Becker. *Letramento: um tema em três gêneros*. Belo Horizonte: Autêntica, 1998.

SOARES, Magda. Português na escola: história de uma disciplina curricular. In: BAGNO, Marcos. *Linguística da norma*. São Paulo: Loyola, 2002.

SPINILLO, A. G. O leitor e o texto: desenvolvendo a compreensão de texto na sala de aula. *Revista Interamericana de Psicologia/Interamerican Journal of Psychology*. Chicago, vol. 42 n. 1, pp. 29-40, 2008.

TEBEROSKY, Ana et al. *Compreensão da leitura: a língua como procedimento*. Trad. Fátima Murad. Porto Alegre: Artmed, 2003.

TAGGART, B. et al. O poder da pré-escola: Evidencias de um estudo longitudinal na Inglaterra. *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, v. 41, n. 142 Jan/Abr., 2011.

TAYLOR, B. M.; PEARSON, P. D.; PETERSON, D. S.; RODRIGUEZ, M. C. Reading Growth in High-Poverty Classrooms: The Influence of Teacher Practices That Encourage Cognitive Engagement in Literacy Learning. *The Elementary School Journal*. Chicago, Vol. 104, n. 1, pp. 3-28, 2003.

TARDIF, Maurice. Saberes profissionais dos professores e conhecimentos universitários: elementos para uma epistemologia da prática profissional dos professores e suas consequências em relação à formação para o magistério. *Revista Brasileira de Educação*. Rio de Janeiro, n. 13, Jan/Abr., 2000.

TARDIF, Maurice. *Saberes docentes e formação profissional*. 4. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2002.

TARDIF, Maurice. *Saberes docentes e formação profissional*. 13. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2012.

TARDIF, Maurice; LESSARD, Claude. *O trabalho docente: elementos para uma teoria da docência como profissão de interações humanas*. 6. ed. Petrópolis: RJ: Vozes, 2011.

VALA, J. A análise de conteúdo. In: SILVA, Augusto Santos; PINTO, José Madureira (orgs.). *Metodologia das ciências sociais*. Porto: Edições Afrontamento, 1986.

VAN DEN BRANDEN, K. Negotiation of meaning in the classroom: Does it enhance reading comprehension? In: PHILP, J.; OLIVER, R.; MACKEY, A. *Second Language Acquisition and the Younger Learner: Child's play?*. 2008. viii, pp. 149–169.

VAN DIJK, A.; KINTSCHI, W. *Strategies of discourse comprehension*. New York: Academic Press, 1983.

WERNER, H.; KAPLAN, E. Development of word meaning through verbal context: an experimental study. *Journal of Psychology*, Chicago, v. 29, p. 251-257, 1950.

YUNES, E. *Tecendo um leitor: uma rede de fios cruzados*. Curitiba: Aymará, 2009.

YUSSEN, S. R. Children's impressions of coherence in narratives. In: HUTSON, B. A. (Ed) *Advances in reading/Language Research*, vol. 1. Mitcham North: JAI Press Inc., 1982, p. 245-281.

ZABALZA, A. M. *Qualidade em Educação Infantil*. Porto Alegre: Artmed, 1998.

ZILBERMAN, R. *A literatura infantil na escola*. São Paulo: Global, 1994.

APÊNDICES

Apêndice A - Roteiro de observação

Aspectos a serem considerados na observação dos momentos de leitura conduzidos pelas professoras

- Que textos são lidos pela professora?
- Há diversidade de gêneros textuais?
- As situações de leitura ocorrem dentro de um contexto significativo?
- A professora explicita os objetivos da leitura para as crianças?
- Que procedimentos são adotados pela professora para o desenvolvimento de estratégias de leitura?
- ANTES da leitura: a professora cria condições para despertar o interesse dos alunos antes de iniciar a leitura, faz exploração da capa, do título, ativa os conhecimentos prévios?
- DURANTE a leitura: a professora estimula o levantamento de hipóteses, explora palavras desconhecidas, faz perguntas, faz pequenos resumos ao longo da leitura?
- DEPOIS: que tipo de atividade é proposta após a leitura: resumo oral do texto ouvido, perguntas sobre o texto?
- Como a professora reage à participação/comentários das crianças? Aproveita os comentários dos alunos ou ignora-os?
- A professora possibilita/favorece intencionalmente a participação dos alunos quando conversa sobre os textos que lê?
- Que tipos de perguntas as professoras fazem ao conduzir conversas sobre os textos lidos/ouvidos?
- Há momentos em que as crianças exploram livremente os livros ou outros materiais lidos pela professora?
- Quanto tempo é gasto para realização de leituras ao longo da semana?
- Como a professora organiza os momentos de leitura? (ela organiza a turma previamente, faz um círculo...)
- Como ela se posiciona diante dos alunos quando está lendo? Como os alunos se posicionam?
- Como os alunos reagem quando a professora anuncia a leitura de um livro? Ficam empolgados? Mostram familiaridade com essa proposta? Fazem questionamentos durante a leitura?

Apêndice B - Roteiro de entrevista semiestruturada com professoras de educação infantil

Dados pessoais e de formação

Nome (fictício): _____

Rede: _____

Escola em que atua: _____/Grupo: _____

Formação: magistério () sim () não graduação: _____ ano de con. _____

Pós-graduação: _____

Curso: _____ Instituição: _____ Ano de con. _____

Anos de exp. Magistério: _____ Educ. Inf. : _____

Ensina em outra rede: _____

Exerce outra atividade: _____

Dados relacionados às condições materiais para o trabalho com leitura

- ☐ Na sua escola tem biblioteca?
- ☐ Como funciona esse espaço? (há alguma profa. responsável por esse espaço? As crianças frequentam a biblioteca, regularmente? As crianças fazem empréstimos?...)
- ☐ Como você avalia o acervo existente na biblioteca?
- ☐ Há livros ou outros materiais de leitura disponíveis para as crianças em sua sala?
- ☐ Que tipos de livros e materiais de leitura podem ser encontrados na sua sala?
- ☐ As crianças têm livre acesso a esse acervo?
- ☐ Como você avalia o acervo existente em sua sala?
- ☐ Na sua sala tem um cantinho de leitura? Como você utiliza esse espaço com as crianças?

Dados relacionados ao ensino de compreensão de leitura com as crianças

- O que você costuma ler para seu grupo de crianças?
- Como você faz quando está lendo para as crianças? Conte um pouco da sua experiência.
- No momento em que você lê para seus alunos o que mais lhe preocupa? O que você faz para atender a essas preocupações?
- Que tipo de atividade você costuma realizar para levar seu aluno a compreender um texto? Conte alguma experiência nessa direção.
- Quando os alunos demonstram não ter entendido um texto como você faz? Relê o texto, refaz alguma pergunta? Como você lida com isso?
- Como você costuma escolher os textos? Que aspectos você considera ao fazer essa escolha?
- Você reserva em sua rotina um tempo determinado para leitura com suas crianças? Com que frequência isso é feito?
- Como organiza os momentos de leitura? Você faz rodas de leitura ou algum outro tipo de proposta? Qual ou quais?
- Você acha que é possível ensinar a compreender textos na educação infantil? Em caso positivo, como você faz esse trabalho com seus alunos?
- Após os momentos de leitura que tipo de atividade você geralmente realiza?
- Como você avalia se eles compreenderam o texto que você leu? Você pode relatar alguma experiência de como você faz isso?
- Você acha que existe algum gênero textual que seja mais adequado ao ensino da

compreensão de leitura na Educação Infantil? Quais? (em caso positivo) Por quê? (em caso positivo ou negativo)

- Após os momentos de leitura, você conversa sobre o texto lido? Como isso ocorre?
- Quando você faz o planejamento você estabelece alguns objetivos especificamente voltados para a compreensão das crianças. Em caso positivo, quais seriam esses objetivos? Em caso negativo, por que vc acha que isso ocorre?
- Que fatores você considera que contribuem para o desenvolvimento da compreensão de leitura das crianças do seu grupo?

Dados relacionados à formação docente voltado para o ensino da compreensão.

- Em seu curso de graduação você discutiu questões especificamente relacionadas ao ensino da compreensão de leitura?
- Você participou de algum curso de formação continuada que abordou esse tema?
- Em sua opinião, qual o papel do professor no trabalho com compreensão de leitura na EI?
- Como você avalia o seu trabalho de leitura com suas crianças?
- Na sua opinião como professor de EI aprende a ensinar a compreensão de leitura para crianças pequenas?
- Você conhece e já leu a proposta curricular da rede? O que achou do documento?
- Você lembra de ter lido na proposta alguma orientação ou comentário sobre o ensino da compreensão?

Apêndice C - Lista de livros lidos pelas professoras

Título	Autor	Editora
A casa feia	Mary França	Ática
A felicidade das borboletas	Patrícia Engel Secco	Melhoramentos
A margarida Friorenta*	Fernanda Lopes de Almeida	Ática
As travessuras do saci	Jeane Siqueira	Bagação
Bilo	Caco Galhardo	Girafinha
Chuva de Manga	James Rumford	Brinque-book
Como reconhecer um monstro**	Gustavo Roldán	Frase e efeito
Festa no céu* ***	Angela Lago	Melhoramentos
Macaco danado	Julia Donaldson	Brinque-book
Menina bonita do laço de fita	Ana Maria Machado	Ática
O caracol	Mary França	Ática
O elefante Caiu	Ivan Zigg	Nova Fronteira
O grande rabanete	Tatiana Belink	Moderna
O livro de surpresas da Ninoca	Lucy Cousins	Ática
Romeu e Julieta**	Ruth Rocha	Salamandra
Salão Jaqueline*	Mariana Massarani	Nova Fronteira
Se um gato for**	Marcelo Cipis	Gaia
Sete camundongos cegos	Ed Young	WMF Martins Fontes
Só um minutinho**	Ivan Zigg	Nova Fronteira
Tanto tanto**	Trisch Cooke	Anglo
Um, dois feijão com arroz	Ziraldo	Melhoramentos

* Livro faz parte do PNBE 2010

** livro faz parte do PNBE 2012

*** livro faz parte de projetos e/ou programas de instituições privadas

ANEXOS

Quadro V

Conteúdos de Língua Portuguesa por modalidade de ensino (cont.)

[illegible]

Anexo B – quadro de conteúdos da proposta curricular de Camaragibe

Estruturação disciplinar – Língua Portuguesa

Quadro dos objetivos propostos para cada ano

[illegible]

sobre as práticas sociais onde eles circulam.										
Compreender textos da ordem do narrar (conto, fábula, lenda...) e do relatar (biografia, notícia, relato pessoal...), construindo as relações temporais, os elementos da narrativa (situação inicial, fato gerador da narrativa, conflito, desfecho), e identificando/caracterizando personagens de um texto.	I A	I A	I A C	I A C	I A C	I A C	I A C	I A C	I A C	I A C
Seguir orientações fornecidas em textos da ordem do descrever ações (receitas culinárias, instruções de jogos, instruções de montagem e de uso de eletrodomésticos...)	I A	I A	I A C	I A C	I A C	I A C	I A C	I A C	I A C	I A C
Antecipar sentidos e ativar conhecimentos prévios relativos aos textos a serem lidos a partir de pistas, tais como suporte, gênero textual, autor, imagens, dentre outros.	I A	I A	I A	I A C	A C	A C	C	I A C	A C	C
Emitir opinião própria sobre os textos lidos e sobre as temáticas tratadas neles	-	I	I A	A	A	A C	C	I	A	C

Obs: I: Introduzir; A: Ampliar; C: Consolidar