

UNIVERSIDADE SÃO FRANCISCO
Doutorado em Educação

MARIA JUSSARA ZAMARIAN

**A REVISTA AVISA LÁ E A FORMAÇÃO DE PROFESSORES
NO CAMPO DA LEITURA**

Itatiba
2016

MARIA JUSSARA ZAMARIAN – R.A. 002201300803

**A REVISTA AVISA LÁ E A FORMAÇÃO DE PROFESSORES
NO CAMPO DA LEITURA**

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação *Strictu Sensu* em Educação da Universidade São Francisco, como requisito parcial para obtenção do título de Doutor em Educação.

Linha de pesquisa: Práticas Discursivas, Processos Culturais e Educativos

Orientador: Prof^ª D.ra. Luzia Bueno

Coorientador: Prof^ª D.ra Gláís Sales Cordeiro

Itatiba
2016

37.015.319 Zamarian, Maria Jussara.
Z27r A revista Avisa Lá e a formação de professores no
campo da leitura / Maria Jussara Zamarian. –
Itatiba, 2016.
261 p.

Tese (doutorado) – Programa de Pós-
Graduação *Stricto Sensu* em Educação da
Universidade São Francisco.
Orientação de: Luzia Bueno.

1. Formação do docente. 2. Ensino da leitura.
3. Interacionismo sociodiscursivo. 4. Prescrições
I. Bueno, Luzia. II. Título.

Ficha catalográfica elaborada pelas bibliotecárias do Setor de
Processamento Técnico da Universidade São Francisco.



UNIVERSIDADE SÃO FRANCISCO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO STRICTO SENSU
EM EDUCAÇÃO

Maria Jussara Zamarian defendeu a tese "A REVISTA AVISA LÁ E A FORMAÇÃO DE PROFESSORES NO CAMPO DA LEITURA" aprovada no Programa de Pós Graduação *Stricto Sensu* em Educação da Universidade São Francisco em 25 de novembro de 2016 pela Banca Examinadora constituída pelos professores:

Profa. Dra. Luzia Bueno
Orientadora e Presidente

Profa. Dra. Daniela Dias dos Anjos
Examinadora

Profa. Dra. Milena Moretto
Examinadora

Profa. Dra. Ana Lúcia Horta Nogueira
Examinadora

(participação por videoconferência)
Profa. Dra. Glais Sales Cordeiro
Examinadora

À minha mãe Carmen, figura mágica em minha vida, que me remete à fortaleza e à sensibilidade.

Ao meu pai João, sempre meu porto seguro, homem de garra e brandura.

AGRADECIMENTOS

Meus agradecimentos vão, primeiramente, à todos os que se envolveram, de alguma forma, neste meu percurso. Em especial, quero direcionar:

À CAPES, que patrocinou minha pesquisa e me proporcionou uma experiência singular de vida e também como pesquisadora, concedendo-me uma bolsa de estágio no exterior.

À minha orientadora, Professora Dra. Luzia Bueno, a quem admiro muito como pessoa e como pesquisadora, que me deu a oportunidade de levar minha pesquisa adiante, me incentivando, inclusive, a me lançar em novas empreitadas, além de me amparar nas mais diversas situações.

À minha co-orientadora Professora Dra. Glaís Sales Cordeiro que me acolheu com tanto esmero em Genebra e me acompanhou todos os dias de minha estadia com aulas brilhantes e, também, com orientações e sugestões, não somente em relação aos meus estudos, mas também no meu dia-a-dia, me dando apoio em todos os momentos.

À minha família – Cacilda, Marcelo, Ana, Eduardo, Sônia, Juliana, Daniel, Hivan André, Vanessa, Bruna, Carmen, João e Giovana – companheiros de todos os momentos e incentivadores de todas as horas.

Aos seres que habitam minha casa, que não nos deixam só nem por um instante e que nos traz alegria, fidelidade e amorosidade em todos os momentos.

Ao meu esposo Flávio, que zela por todos nós e que me acompanha pelos caminhos que decido trilhar.

À Cleide, minha amiga e companheira das tardes frias de Genebra, que me ajudou muito por lá e que vou levar essa amizade vida afora.

À Joaquim Dolz, grande pessoa, que me deu oportunidade de conhecer mais um pouco de seu trabalho por meio de suas aulas e que tornou os meus dias em Genebra mais leves com sua sensibilidade.

À Carla Messias e Maria Izabel Rodrigues Tognato, pessoas especiais, com que tive o prazer de conviver na UNIGE e que me auxiliaram sempre que precisei.

À Juliana Bacan Zani, amiga para todas as circunstâncias, que sempre me deu apoio nos momentos que precisei e, além disso, se tornou uma grande companheira.

Aos professores da Universidade São Francisco, pelos ensinamentos primorosos e essenciais para minha formação acadêmica.

Aos alunos da USF, pelos caminhos que percorremos juntos durante todos esses anos de estudos.

Aos professores que participaram das minhas bancas de qualificação e defesa, que contribuíram para o aprimoramento deste trabalho.

Aos meus alunos dos cursos de Pedagogia, que compreenderam minha ausência e me incentivaram o tempo todo por meio das redes sociais.

À minha eterna coordenadora e amiga Andréia Abbiati e ao diretor das Faculdades Integradas Maria Imaculada, Romildo Morelato Junior, que me liberaram do trabalho e me apoiaram para que eu pudesse permanecer por algum tempo no exterior.

Agradeço, enfim, à vida por colocar no meu caminho mais uma irmã, com quem eu pude contar sempre: minha amiga Sandra Cristina Tomáz.

Chega mais perto e contempla as palavras.

*Cada uma
tem mil faces secretas sob a face neutra
e te pergunta, sem interesse pela resposta,
pobre ou terrível que lhe deres:*

Trouxeste a chave?

*Carlos Drumond Andrade in **A Rosa do povo**,*

1945

RESUMO

Esta pesquisa tem como objetivo principal depreender as orientações para o ensino da leitura para os alunos da Educação Infantil e dos anos iniciais do Ensino Fundamental apresentadas em textos da revista *Avisa lá* que visam os professores. Para a realização do estudo, nos apoiamos no quadro teórico do Interacionismo Sociodiscursivo (Bronckart, 1999, 2006), nas concepções do trabalho docente de Amigues (2004) e Machado (2007) e nas concepções da leitura e do seu ensino de Dolz (1996), Baynham (1995) e Thevenáz Christen (2014). Para atingir nosso objetivo, analisamos as revistas *Avisa lá* publicadas desde 1999 até 2014, totalizando 60 exemplares. Fizemos um levantamento dos textos referentes à leitura que a revista apresentou durante o tempo pesquisado e realizamos, primeiramente, um cotejamento deles com as políticas públicas e prescrições oficiais sobre o ensino da leitura. Em seguida, os observamos à luz do ISD, em relação ao gênero textual e aos tipos de discurso e, também, segundo as categorias de análise de leitura, a partir das concepções pesquisadas. Ao reunir os resultados de todas as análises, tanto da revista quanto dos textos referentes ao ensino da leitura, foi possível responder nossas questões balizadoras da pesquisa e compreender as prescrições para o ensino de leitura apresentadas pela revista. Além disso, identificamos os aspectos do trabalho docente com a leitura tematizados nos textos e as mensagens para os professores contidas naqueles que abordam essa temática, tornando possível a compreensão de que a concepção de ensino e aprendizagem em que a revista se apoia está intimamente ligada às concepções que apoiam as políticas públicas e as prescrições oficiais. Com isso, concluímos que, embora a revista possa contribuir para o trabalho do professor, principalmente no Brasil, porque se configura em um caminho para amenizar as lacunas deixadas pela formação inicial do magistério, a mesma também legitima o discurso dominante, perpetuando as concepções basilares que estão inseridas em nossa educação já há algum tempo, dificultando o avanço das discussões e, sobretudo, das mudanças que se fazem necessárias, em busca de uma educação de qualidade.

Palavras-chave: Formação do docente. Ensino da leitura. Interacionismo Sociodiscursivo. Prescrições.

ABSTRACT

This research has as main objective to understand the orientations for the teaching of reading for students of early childhood education and early years of elementary school presented in *Avisa* magazine texts there that aim to teachers. For the study we support on the theoretical framework of interactionism sociodiscursive (Bronckart 1999, 2006), in the conceptions of teaching of Amigues (2004) and Machado (2007) and the reading conceptions and their teaching Dolz (1996) , Baynham (1995) and Christen Thevenaz (2014). To achieve our goal, we analyze the *Avisa* magazines published there from 1999 to 2014, totaling 60 units. Then we did a survey of the texts referring to reading the magazine presented during the time studied and performed, first, one of them read back to public policies and official regulations on the teaching of reading. Then the light ISD observed in relation to the genre and the types of speech, and also according to the categories of analysis read from the surveyed designs. By bringing together the results of all analyzes of both the magazine as the texts for the teaching of reading, it was possible to answer our questions balizadoras research and understand the requirements for the teaching of reading presented by the magazine. In addition, we identified aspects of teaching with reading and thematised written texts and messages for teachers contained in those that address this issue, making it possible to understand that the design of teaching and learning in which the magazine is based is closely linked to the concepts that support public policies and official regulations. Thus, we conclude that, although the magazine can contribute to the work of teachers, especially in Brazil, is configured in a way to mitigate the gaps left by the initial training of the teaching profession, it also legitimizes the dominant discourse, perpetuating the basic concepts that they are embedded in our education for some time, making it impossible to advance the discussions and, above all, of the changes that are necessary in pursuit of a quality education.

Keywords: Teacher Training. Reading Education. Interactionism Sociodiscursive. Prescriptions.

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

ESQUEMA 1 – As condições de produção de um novo texto.....	35
ESQUEMA 2 – Os três níveis da arquitetura textual.....	39
QUADRO 1 – Tipos de discurso.....	41
QUADRO 2 – Textos com títulos referentes à leitura na Revista Avisa lá.....	131
QUADRO 3 – Textos com conteúdos referentes à leitura na Revista Avisa lá.....	132
QUADRO 4 - Classificação dos Textos da revista Avisa lá – leitura.....	132
QUADRO 5 - Distribuição dos textos nas seções da revista Avisa lá.....	134
GRÁFICO 1 – Distribuição dos textos nos segmentos.....	135
QUADRO 6 – Textos para a educação infantil.....	136
QUADRO 7 – Textos para o ensino fundamental.....	136
QUADRO 8 – Textos para a formação de professores.....	137
QUADRO 9 – Quadro síntese de dados de pesquisa.....	143
FIGURA 1 - Primeira página do site/primeira tela.....	146
FIGURA 2 - Primeira página do site/segunda tela.....	148
FIGURA 3 - Programa de desenvolvimento profissional continuado: alfabetização... didáticas – 2º ano.....	155
FIGURA 4 - PROFA/Letra e Vida, Coletânea de textos módulo 1, texto M1U7T8....	155
FIGURA 5 - Programa Ler e escrever – Guia de planejamento e orientações didáticas – 2º ano.....	155
FIGURA 6 - PNAIC, Cadernos de alfabetização 2015, caderno 4.....	156
FIGURA 7 - Programa de desenvolvimento profissional continuado: alfabetização... didáticas – 2º ano.....	156
FIGURA 8 – PROFA/Letra e Vida – Coletânea de textos, módulo 2, texto M2UET3	156
FIGURA 9 - Programa Ler e escrever – Guia de planejamento e orientações didática – 2º ano.....	157
FIGURA 10 - PNAIC , Cadernos de alfabetização 2015, caderno 4.....	157
FIGURA 11 - Revista 7, “Comunidade de leitores”	159
FIGURA 12 - Revista 20, “Mira a poesia”.....	161
FIGURA 13 - Revista 29, “Está no almanaque?”.....	165
FIGURA 14 - Revista 19, “Prazeres e saberes de leitores e escritores não convencionais”.....	166
FIGURA 15 - Revista 18, na matéria “O diário da vida na escolar”.....	166
FIGURA 16 - Revista 20, “Uma leitura inusitada: Harry Potter aos 4 anos”.....	167

FIGURA 17 - texto “Está no almanaque?”.....	168
FIGURA 18 - Revista 26, “E depois de ler, fazer o quê?.....	169
QUADRO 10 – Textos da educação infantil nas categorias de leitura.....	183
FIGURA 19 –Texto “Apresentando a cultura e o mundo”	193
QUADRO 11 – Textos do ensino fundamental nas categorias de leitura.....	203
QUADRO 12 – Textos da formação de professores nas categorias de leitura.....	217

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO	16
2 O INTERACIONISMO SOCIODISCURSIVO	27
2.1 O INTERACIONISMO SOCIAL E SEUS PRINCÍPIOS.....	27
2.2 O INTERACIONISMO SOCIODISCURSIVO.....	30
2.2.1 Os princípios do Interacionismo Sociodiscursivo.....	30
2.2.2 Agir, texto e gênero de texto no ISD.....	34
2.2.3 O modelo de análise de textos no ISD.....	37
2.2.3.1 A situação de ação de linguagem.....	38
2.2.3.2 A arquitetura textual.....	39
2.2.3.2.1 A Infraestrutura do texto.....	40
2.2.3.2.2 Coerência Temática (Processos Isotópicos).....	42
2.2.3.2.3 Coerência pragmática (Engajamento enunciativo).....	43
3 O TRABALHO DOCENTE E A FORMAÇÃO DE PROFESSORES	46
3.1 O TRABALHO DOCENTE E AS CONCEPÇÕES.....	46
3.2 A FORMAÇÃO DOCENTE E SUA HISTÓRIA NO BRASIL.....	51
3.3 A FORMAÇÃO DOCENTE E AS POLÍTICAS PÚBLICAS.....	58
3.3.1 Esfera federal.....	59
3.3.1.1 Parâmetros em ação.....	59
3.3.1.1.1 Configuração do programa.....	60
3.3.1.2 Programa de Formação de Professores Alfabetizadores (PROFA).....	65
3.3.1.2.1 A configuração do programa.....	66
3.3.1.3 Pacto Nacional para a Alfabetização na Idade Certa (PNAIC).....	69
3.3.2 Esfera estadual - São Paulo.....	76
3.3.2.1 Projeto Letra e Vida.....	76
3.3.2.2 Programa ler e escrever.....	77
3.4 A FORMAÇÃO DE PROFESSORES E SUA RELAÇÃO COM AS MÍDIAS IMPRESSAS.....	81
3.4.1 O Instituto Avisa lá.....	83
3.4.1.1 Sua história.....	84
3.4.1.2 Formas de atuação.....	85
3.4.1.3 Resultados proferidos.....	86

4 CONCEPÇÕES DE LEITURA E DE SEU ENSINO.....	88
4.1 O ENSINO DA LEITURA NO PROCESSO HISTÓRICO.....	89
4.1.1 A importância dos métodos.....	89
4.1.2 A desmetodização e o letramento.....	92
4.2 CONCEPÇÕES E ENSINO DA LEITURA.....	96
4.2.1 A leitura é o reconhecimento de palavras e a coordenação dos símbolos escritos e seus sons, visando à construção do sentido do texto.....	98
4.2.2 A leitura é um processo ativo e indivisível de linguagem que busca incessantemente a construção do sentido por meio da interação entre o leitor, o texto e contexto.....	100
4.2.3 A leitura é uma prática social situada, em que ocorre um processo de interação entre um leitor e um texto, em que as características de um interage com as do outro, para produzir um significado na atividade realizada.....	103
4.3 PRESCRIÇÕES E ORIENTAÇÕES OFICIAIS ATUAIS PARA O TRABALHO COM A LEITURA NA ESCOLA.....	106
4.3.1 O ensino da leitura na esfera federal.....	106
4.3.1.1 Prescrições federais.....	107
4.3.1.2 Orientações federais.....	114
4.3.1.2.1 Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs).....	114
4.3.1.2.2 Referenciais Curriculares Nacionais (RCNEIs).....	117
4.3.2 O ensino da leitura na esfera estadual – São Paulo.....	120
4.3.2.1 Prescrições para o Estado de São Paulo.....	121
4.3.2.2 Orientações Curriculares para a Rede de Ensino do Estado de São Paulo.....	123
5 A METODOLOGIA.....	127
5.1 QUESTÕES DE PESQUISAS E CAMINHOS PERCORRIDOS.....	127
5.2 TRAJETÓRIA PARA A SELEÇÃO DA REVISTA.....	128
5.3 SELEÇÃO DOS TEXTOS PARA ANÁLISE.....	130
5.4 COMPLEMENTO DE INFORMAÇÕES.....	137
5.5 POLÍTICAS PÚBLICAS E PRESCRIÇÕES NA VOZ DOS TEXTOS DA REVISTA AVISA LÁ.....	138
5.6 CATEGORIAS DE ANÁLISE DAS CONCEPÇÕES DE LEITURA SUBJACENTES ÀS ORIENTAÇÕES DE TRABALHO PROPOSTAS NOS TEXTOS DAS REVISTAS.....	139

5.6.1 Ler é um processo visual de decifração de palavras.....	139
5.6.2 A leitura é um processo ativo e indivisível de linguagem que busca incessantemente a construção do sentido por meio da interação entre o leitor, o texto e o contexto.....	140
5.6.3 A leitura é uma prática social situada, onde ocorre um processo de interação entre um leitor ativo e um texto, em que as características de um interage com as do outro, para produzir um significado específico na atividade realizada.....	141
5.7 TIPOS DE DISCURSO.....	142
6 A REVISTA AVISA LÁ E AS PRESCRIÇÕES.....	144
6.1 A REVISTA E A SUA HISTÓRIA.....	144
6.1.1 Site de divulgação.....	144
6.1.2 A revista.....	148
6.1.2.1 Sua estrutura.....	148
6.1.2.2 Sua dinâmica.....	149
6.2 AS PRESCRIÇÕES E AS POLÍTICAS PÚBLICAS EM RELAÇÃO À LEITURA NA REVISTA AVISA LÁ.....	153
6.2.1 Políticas públicas.....	154
6.2.2 Orientações e prescrições oficiais.....	164
6.3 OUTRAS CONSIDERAÇÕES.....	174
7 A ANÁLISE DA LEITURA.....	178
7.1 CATEGORIAS DE ANÁLISE DA LEITURA.....	178
7.2 A LEITURA NA EDUCAÇÃO INFANTIL.....	180
7.2.1 Os tipos de discurso.....	181
7.2.2 Categorias de análise da leitura.....	182
7.2.2.1 Ler é um processo visual de decifração de palavras.....	184
7.2.2.1.1 Ler é compreender o sistema de escrita.....	185
7.2.2.1.2 A leitura é o reconhecimento de palavras e a coordenação dos símbolos escritos e seus sons, visando a construção do sentido do texto.....	187
7.2.2.2 A leitura é um processo ativo e indivisível de linguagem que busca incessantemente a construção do sentido por meio da interação entre o leitor, o texto e o contexto.....	188
7.2.2.2.1 Em busca de um propósito.....	188
7.2.2.2.2 Em busca de compreensão.....	190

7.2.3 A leitura é uma prática social situada, onde ocorre um processo de interação entre um leitor ativo e um texto, em que as características de um interage com as do outro, para produzir um significado específico na atividade realizada.....	191
7.2.4 Educação infantil – reflexões.....	198
7.3 A LEITURA NO ENSINO FUNDAMENTAL.....	200
7.3.1 Os tipos de discurso.....	201
7.3.2 Categorias de análise da leitura.....	202
7.3.2.1 Ler é um processo visual de decifração de palavras.....	204
7.3.2.1.1 Ler é compreender o sistema de escrita.....	204
7.3.2.1.2 A leitura é o reconhecimento de palavras e a coordenação dos símbolos escritos e seus sons, visando a construção do sentido do texto.....	206
7.3.2.2 A leitura é um processo ativo e indivisível de linguagem que busca incessantemente a construção do sentido por meio da interação entre o leitor, o texto e o contexto.....	207
7.3.2.2.1 Em busca de um propósito.....	207
7.3.2.2.2 Em busca de compreensão.....	210
7.3.2.3 A leitura é uma prática social situada, onde ocorre um processo de interação entre um leitor ativo e um texto, em que as características de um interage com as do outro, para produzir um significado específico na atividade realizada.....	211
7.3.3 Ensino fundamental – reflexões.....	214
7.4 FORMAÇÃO DE PROFESSORES.....	215
7.4.1 Os tipos de discurso.....	216
7.4.2 Categorias de análise da leitura.....	217
7.4.2.1 Ler é um processo visual de decifração de palavras.....	218
7.4.2.1.1 Ler é compreender o sistema de escrita.....	219
7.4.2.1.2 A leitura é o reconhecimento de palavras e a coordenação dos símbolos escritos e seus sons, visando a construção do sentido do texto.....	219
7.4.2.2 A leitura é um processo ativo e indivisível de linguagem que busca incessantemente a construção do sentido por meio da interação entre o leitor, o texto e o contexto.....	220
7.4.2.2.1 Em busca de um propósito.....	221
7.4.2.2.2 Em busca de compreensão.....	223

7.4.2.3 A leitura é uma prática social situada, onde ocorre um processo de interação entre um leitor ativo e um texto, em que as características de um interage com as do outro, para produzir um significado específico na atividade realizada.....	224
7.4.3 Formação dos professores – reflexões.....	226
7.5 ALGUMAS CONSIDERAÇÕES.....	227
8 CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	230
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS.....	236
EDIÇÕES DAS REVISTAS AVISA LÁ.....	249
ANEXOS.....	253

1 INTRODUÇÃO

O homem constrói casas porque está vivo, mas escreve livros porque se sabe mortal. Ele vive em grupo porque é gregário, mas lê porque se sabe só. Esta leitura é para ele uma companhia que não ocupa o lugar de qualquer outra, mas nenhuma outra companhia saberia substituir. Ela não lhe oferece qualquer explicação definitiva sobre seu destino, mas tece uma trama cerrada de convivências entre a vida e ele. Ínfimas e secretas convivências que falam da paradoxal felicidade de viver, enquanto elas mesmas deixam claro o trágico absurdo da vida. De tal forma que nossas razões para ler são tão estranhas quanto nossas razões para viver. E a ninguém é dado o poder para pedir contas dessa intimidade. (Pennac, 1993, p.167)

Nossa pesquisa tem por objetivo depreender as orientações para o ensino da leitura para os alunos da Educação Infantil e dos anos iniciais do Ensino Fundamental apresentadas em textos da revista *Avisa lá* que visam aos professores. Este trabalho se insere em um projeto maior, Projeto Institucional “Trabalho docente, letramento e gêneros textuais”, coordenado pela Prof.^a Dr.^a Luzia Bueno na Universidade São Francisco (USF), e se articula aos estudos desenvolvidos nos grupos de pesquisa ALTER_LEGE (CNPQ-USF), sob a coordenação das professoras Dr.^a Luzia Bueno e Dr.^a Milena Moretto da Universidade São Francisco e ALTER-AGE¹, sob coordenação da Prof.^a Dr.^a Eliane Gouvêa Lousada (Universidade de São Paulo – USP) e da Prof.^a Dr.^a Luzia Bueno (Universidade São Francisco - USF), grupos dos quais faço parte.

Diante do objetivo proposto, assumimos como perguntas de pesquisa:

- Quais são as orientações para o ensino de leitura da revista *Avisa lá*?
- Com que prescrições oficiais dialogam essas orientações?
- Que concepções de leitura são apresentadas nessas orientações?
- Quais são os textos que trazem essas orientações?
- A quem se destinam os textos referentes ao ensino da leitura?

Consideramos as questões acima relevantes porque partimos do pressuposto de que vivemos em um mundo orientado pela linguagem. A linguagem oral, por exemplo, integra nossas relações com a criança a partir do seu nascimento. Falamos com ela muito antes de ela começar a nos compreender e até mesmo a falar porque sabemos que, em determinado momento, essa criança vai começar a se expressar por meio da fala; acabamos, pois,

¹ Análise de Linguagem, Trabalho Educacional e suas Relações / Aprendizagem, Gêneros e Ensino.

encarando esse fato como algo “natural” do ser humano. Cotidianamente, em nossas relações, compartilhamos palavras com a criança quando nomeamos e organizamos as situações e os objetos e isso também é feito, por nós, de forma natural. Quando a criança chega à escola, continua aprendendo novas palavras, muitas das quais expressam relações mais complexas, estabelecidas ao longo da história, com o objetivo de compreender os elementos do mundo em que vivemos.

A linguagem escrita também está espalhada pelo espaço que nos cerca, é expressa por meio de diversos gêneros como anúncios, rótulos, propagandas, folhetos informativos. Esta permeia nosso dia a dia e lançamos mão dela para realizar a maior parte de nossas atividades. As crianças convivem com esse tipo de linguagem desde muito cedo e, aos poucos, vão imitando essa escrita, na tentativa de compreendê-la. Na escola, obtêm informações sobre como funciona a linguagem escrita e são convidadas – ou convocadas – a exercitá-la tanto de forma, muitas vezes, incompreensível (ditados, cópias, etc.) quanto de forma significativa (bilhetes para os colegas, registros de regras de jogos, etc.)

Em relação à linguagem oral, há um consenso geral de que esta é aprendida e desenvolvida pela criança nas situações de comunicação e interação social. Já no que se refere à linguagem escrita, o comportamento, de modo geral, se apresenta bastante diferente, uma vez que seu aprendizado se dá, não de forma espontânea, mas de forma planejada e sistematizada. Por esse motivo, nos ateremos, nesta investigação, à linguagem escrita e, mais especificamente à uma parte dessa linguagem: a leitura.

Ler, na modernidade, é considerada uma atividade aprendida na escola. As tentativas infantis de leitura, antes do ingresso na escola, acabam sendo vistas como brincadeiras. Desta forma, as crianças ingressam na escola para, basicamente, aprender a ler e a escrever porque estes são considerados instrumentos indispensáveis a apropriação de outros conhecimentos.

Entretanto, apesar do empenho da escola em ensinar a criança a ler por meio de atividades específicas e, ainda em relação à atividade escolar, a leitura servir de mediação para as interações entre os alunos em diversos momentos, é possível afirmar, a partir das estatísticas disponíveis e do que se observa nas escolas, que, infelizmente, ao longo da história, a escola brasileira não tem conseguido cumprir uma de suas tarefas principais: assegurar o direito de todos à aprendizagem da leitura e da escrita, como podemos constatar por meio do documento de apresentação do Programa de Formação de Professores Alfabetizadores do Ministério da Educação (BRASIL, 2001):

Infelizmente, não é injusto afirmar que, ao longo da história, a escola brasileira tem fracassado em sua tarefa de garantir o direito de todos os alunos à alfabetização. Em um primeiro momento, porque o acesso à escola não estava assegurado a todos; depois, porque, mesmo com a democratização do acesso, a escola não conseguiu – e ainda não consegue – ensinar efetivamente todos os alunos a ler e escrever, especialmente quando provêm de grupos sociais não-letrados. (BRASIL, 2001, p.9)

Outras situações também estão presentes em nossos índices: o analfabetismo funcional², a evasão escolar e a repetência³.

Por que isso acontece?

A escola, para trabalhar com a apropriação da leitura, apresenta, no decorrer da história, diferentes concepções de ensino como, por exemplo, de que os alunos precisam aprender a técnica de ler e então procura ensiná-la de forma fragmentada, apresentando-a gradativamente primeiro as letras, depois as sílabas, em seguida as palavras que podem ser formadas com as sílabas aprendidas e, por fim, a frase. Também há quem defenda que se deve fazer exatamente o oposto, começando pelas frases ou historietas, elegendo uma palavra dessa frase para dissecá-la em sílabas e, enfim, em letras. Ambos pautados nos mesmos pressupostos teóricos que afirmam que o indivíduo aprende através do acúmulo de informações passadas ao longo da vida e por isso investem na memorização e fixação das letras, sílabas e palavras por meio de cópias, ditados e leituras orais por parte dos alunos.

Ou seja, a ação escolar acabou fixando de tal forma o treino de habilidades específicas relacionadas à leitura e ao desenho das letras que a utilização da linguagem propriamente dita, expressa por meio de gêneros textuais, acabou ficando em segundo plano. Nesse ponto, cabe uma reflexão: em toda e qualquer situação nos comunicamos por meio de textos, no campo oral ou escrito, e esses textos são compostos a partir de algumas características básicas previamente definidas socialmente, conforme seu enunciador, seu destinatário, seu objetivo, seu meio de circulação, etc., que podemos chamar de gêneros (BRONCKART, [1999] 2012), e a escola, ao longo da história, insistiu – e ainda insiste – em ensinar às nossas crianças, primeiro as letras, sílabas, frases, para somente depois introduzir os textos. E o interessante é que, mesmo quando os professores se pautam no ensino de letras e sílabas desconectadas, ao se comunicarem com seus alunos, todos – professores e alunos – estão produzindo textos, como salienta Bueno (2009)

² Neste texto entendemos o “Analfabeto funcional” como aquele que consegue decodificar (ler) a língua escrita, mas não consegue entender o que decodifica e consegue codificar a língua (escrever), mas não consegue se expressar por meio da escrita.

³ Índices disponíveis em: www.ibge.gov.br; www.inep.gov.br; www.ipm.org.br.

Todos os dias, ao conversarmos ou escrevermos, estamos interagindo uns com os outros por meio da linguagem. E, nessa interação, não usamos sons, palavras ou frases soltas: produzimos textos orais ou escritos que têm certo formato, um estilo e um tema que lhe são característicos. (p.1)

Nesse momento, nos remetemos a Vigotski (2000) que apresenta uma crítica à falta de priorização da escrita como linguagem. Ensinar a habilidade da escrita por si mesma, para esse autor, é considerá-la como um mero código que vai permitir a representação gráfica da linguagem falada. Sendo assim, para o domínio desse código basta simplesmente treinar as técnicas de codificação e de decodificação⁴. Desta forma, o autor afirma que “Ensina-se as crianças a desenhar letras e construir palavras com elas, mas não se ensina a linguagem escrita. Enfatiza-se de tal forma a mecânica de ler o que está escrito que acaba-se obscurecendo a linguagem escrita como tal.” (p. 139)

Para compreendermos melhor essa prática escolar, faz-se necessário voltar um pouco no tempo e buscar, ainda que brevemente, respostas na história do ensino da leitura. A partir de um estudo sobre a nossa história, é possível constatar que, de tempos em tempos, as discussões sobre como ensinar a leitura mudam de foco, migrando do empenho para encontrar o melhor método para o empenho em tentar compreender o que há de errado com os alunos que a escola não consegue ensinar e, por fim, caminhando para tentar entender como aprendem os que conseguem se alfabetizar sem dificuldade e, principalmente, o que pensam sobre a escrita aqueles que ainda não se alfabetizaram (MORTATTI, 2000)⁵.

É importante ressaltar que a grande parte das discussões sempre esteve centrada em como ensinar, ou seja, em como os professores devem planejar e sistematizar sua ação educativa. Desta feita, o eixo central do sucesso ou fracasso da apropriação da leitura pelos alunos está intimamente ligado à formação do professor e ao trabalho docente.

O trabalho do professor é sustentado pelas concepções que este tem sobre o ensino e a aprendizagem, como pudemos sinalizar acima, então muitas discussões e estudos acabam versando sobre como esse professor deve ser formado – seja inicialmente (graduação), seja na formação continuada – para atuar em sala de aula.

⁴ Por codificação compreendemos o ato de transformar os sons da língua falada em sinais gráficos – escrever o código, e decodificação como decifrar o código, ou seja, transformar os sinais gráficos em língua falada.

⁵ Retomaremos a história da leitura no capítulo 4.

Atualmente, a formação de professores está, predominantemente, centrada nas orientações oficiais construídas para esse fim, sejam elas federal, estaduais e/ou municipais⁶. A concepção hegemônica que embasa essas orientações nesse campo aparenta ser a de que a leitura deve ser ensinada levando-se em consideração seu uso social, para além dos muros da escola e, portanto, o trabalho do professor deve estar pautado no ensino por meio dos textos que circulam socialmente, principalmente porque o domínio da nossa língua é considerado como um fator poderoso de inserção social.

Com tantas orientações e prescrições, alguns atores sociais entram em ação pelas mídias disponíveis – material impresso, videográfico e virtual – que se propõem a auxiliar a prática pedagógica, apresentando a concepção defendida pelos governos e disponibilizando e/ou realizando formações de professores. Dentre essas mídias encontram-se revistas profissionais destinadas, especificamente, aos profissionais da educação. As referidas revistas desempenham um papel importante na formação do professor brasileiro porque este, muitas vezes, não conta com uma formação inicial de qualidade, e acaba recorrendo a essas revistas em busca da relação entre a teoria e a prática e de experiências exitosas de outros professores, a fim de trazer para sua própria prática pedagógica.

Com essa procura pelos professores, algumas pesquisas já foram realizadas tendo as revistas como objeto de estudo, como podemos constatar pelo levantamento que realizamos, por meio de busca em sites oficiais de publicação de pesquisas no Brasil. O levantamento em questão se destina a justificar quais contribuições a presente pesquisa oferecerá para a área de Educação, tanto no que se refere à ampliação dos estudos já realizados sobre o tema, quanto na originalidade do mesmo, evitando incorrer em repetições desnecessárias do mesmo assunto. Para esse levantamento, selecionamos dois sites que consideramos de maior relevância para nossa área: o site da CAPES (Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior) e o site da ANPED (Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação).

Buscando por trabalhos referentes às prescrições, trabalho docente e revista, encontramos alguns distribuídos em artigos, teses, dissertações e recursos textuais. Dentre eles, selecionamos aqueles que mais se aproximam de nossa pesquisa: artigo de Pinton

⁶ Na esfera federal, temos, por exemplo, os Referenciais Curriculares Nacionais para a Educação Infantil e os Parâmetros Curriculares Nacionais e, atualmente o Pacto Nacional para a Alfabetização na Idade Certa (PNAIC) e no Estado de São Paulo contamos com o Programa de Formação de Professores Alfabetizadores (Letra e Vida) e o Programa Ler e Escrever. Na esfera municipal as orientações podem variar, considerando que vários municípios do Estado de São Paulo mantêm parceria com o MEC para o PNAIC e com a Secretaria Estadual de Educação, para o Programa ler e escrever, no qual recebem formação e material impresso tanto para professores, quanto para os alunos matriculados na Rede Municipal.

(2011), que traz como título “O ensino de produção textual escrita na revista Nova Escola – uma análise de discurso crítica”; artigo de Bezerra e Araújo (2012), intitulado “Revista Nova Escola: o discurso pedagógico em pauta; tese de Matos (2008), sob o nome “A Formação do discurso da/na revista Nova Escola”; dissertação de Rocha (2007), com o título “Relatos de experiência publicados na revista Nova Escola (2001-2004): modelo de professora ideal”; tese de Buttler (2009), intitulada “A imagem esfacelada do professor: um estudo em textos de revistas”; Dissertação de Paula (2000), que traz como título “Lições, deveres, tarefas, para casa: velhas e novas prescrições para professoras”; Dissertação de Anjos (2008), com o título “A educação infantil representada: uma análise da revista Nova escola” (2005-2007); Dissertação de Charnizon (2008), intitulada “A modelagem de leitores e de leitura no discurso midiático da revista nova escola”.

Como podemos constatar, existem vários trabalhos desenvolvidos com revistas de educação, sobretudo a “Nova Escola”, envolvendo a compreensão do trabalho docente e as prescrições que esse tipo de mídia impõe ao professor. Ao mesmo tempo, não encontramos nenhuma pesquisa envolvendo especificamente o Instituto Avisa lá ou seu periódico, objeto de nosso estudo. Então podemos afirmar que nossa proposta é, ao mesmo tempo, relevante, apresentando novas contribuições para o tema, e original, haja vista não apresentar discussões sobre as mesmas revistas, que já foram objetos de discussão de outros trabalhos.

O Instituto a que nos referimos é o Instituto “Avisa lá”, fundado em 1986 e denominado, no início, como “Crecheplan”. Em sua criação, ele se constituía em um grupo de profissionais atuando junto às creches; com o passar dos anos, a referida instituição ampliou seu campo de ação, sobretudo na formação continuada de educadores, formadores e outros profissionais que trabalham na Educação Infantil e anos iniciais do Ensino Fundamental e, em 1999, passou a se chamar “Instituto Avisa lá”, mantendo esta denominação até os dias hodiernos.

Tal Instituto apresenta-se como uma Organização Não-Governamental (ONG), sem fins lucrativos e com finalidade pública. Os objetivos elencados por ele estão, segundo o site oficial de divulgação⁷, centrados na contribuição para a qualificação e o desenvolvimento de competências dos educadores que atuam em instituições educacionais e atendem crianças de baixa renda. Além disso, o Instituto, segundo o mesmo site, se propõe a oferecer suporte técnico para outras ONGs, agências governamentais, escolas de Educação Infantil e Ensino Fundamental. O mesmo também afirma atuar como centro de produção de conhecimento em

⁷Disponível em: www.avisala.org.br; acessado: em 03/05/2015

Educação por meio de um site de divulgação na internet, com produção de vídeos de formação e publicações de periódicos – revista *Avisa Lá* – e, por fim, afirma contribuir para a formulação e implementação de políticas públicas que resultam em educação de maior qualidade.

Vale ressaltar que a revista apresenta como meta a contribuição para a formação de professores de Educação Infantil e anos iniciais do Ensino Fundamental e afirma voltar-se para o desenvolvimento profissional permanente, dando voz aos principais atores da escola: crianças, educadores e seus formadores. Em consulta ao referido site, portanto, foi possível levantar qual missão a que ele se propõe: “melhorar a qualidade da Educação por meio do desenvolvimento profissional e pessoal de educadores e do fortalecimento do potencial educativo das escolas e centros educacionais”.

O mesmo site afirma que o Instituto procura contribuir de diferentes maneiras com a Educação Brasileira, com destaque para: a elaboração do “Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil”, do Ministério da Educação, em 1998; a contribuição nos programas de formação e currículo da Secretaria Municipal de Educação da cidade de São Paulo; a participação nos programas do MEC tais como Indique para Educação Infantil e Ensino Fundamental em parceria com a ONG Ação Educativa, Diretrizes em ação em parceria com o UNICEF; a participação no Movimento “Todos pela Educação”⁸; a integração no “Movimento Nossa São Paulo”⁹; e a parceria com outros institutos e fundações empresariais, e com mais de 200 Secretarias Municipais de Educação. Ele também registra a participação na elaboração de indicadores de qualidade de Educação, coordenado pela Campanha Nacional do Direito à Educação¹⁰.

Com as considerações e afirmações acima, acreditamos que a pesquisa aqui projetada poderá trazer contribuições relevantes social e cientificamente sobre as realizações e os dilemas do ensino da leitura e da formação de professores no Brasil nos últimos anos, ao destacar uma revista e seu Instituto que pode, ou não, ter contribuído para legitimar as prescrições para formação de professores nesse campo de ensino.

⁸**Todos Pela Educação** é um movimento da sociedade civil brasileira que se propõe a contribuir para que até 2022 o país assegure a todas as crianças e jovens o direito a Educação Básica de qualidade. Disponível em: www.todospelaeducacao.org.br ; acessado em 20 de novembro de 2012

⁹ O Movimento Nossa São Paulo é formado por organizações, empresas e integrantes da sociedade civil, com o objetivo de monitorar as políticas públicas e os indicadores sociais, visando a melhorar a qualidade de vida da população, de forma mais justa e sustentável. Disponível em www.nossasaopaulo.org.br. Acessado em 20 de novembro de 2012.

¹⁰No capítulo 5 trataremos mais informações sobre o site de divulgação.

Para complementar nossas considerações, é importante expor que a presente pesquisa trata de questões – leitura e seu ensino – muito discutidas, nas últimas décadas, pelas diferentes instituições ligadas à educação, mas perante as quais é possível perceber que, embora haja importantes avanços nas pesquisas, são poucos os reais avanços na prática escolar, porque o ensino da leitura, muitas vezes, tem sido realizado a partir do ensino de decodificar, ou seja, decifrar o código escrito, sem atribuir as outras variáveis no ato de ler, como, por exemplo, o conhecimento prévio do aluno leitor sobre o conteúdo lido, o objetivo da leitura, o contexto de produção do texto, etc.

Além disso, nosso desejo de pesquisar partiu de nossa experiência profissional que, desde 2001, atuamos na área de formação de professores alfabetizadores, oferecida pelos órgãos públicos em geral – União, Estado e municípios. Também já atuamos como formadora do próprio Instituto Avisa lá, por meio de uma parceria deste com a Rede Municipal de Educação que trabalhávamos, formando professores e formadores. Ainda nesse contexto, nossa pesquisa de mestrado ocorreu no campo da leitura, mais especificamente na leitura realizada em voz alta pelos professores aos seus alunos, em sala de aula.

Ademais, nossas experiências como educadora podem contribuir significativamente para a pesquisa, haja vista ter atuado em salas de alfabetização no ensino público estadual de São Paulo, ter sido coordenadora pedagógica de escola pública estadual de 1º ao 5º anos e, atualmente, ser profissional do quadro efetivo de funcionários da Secretaria de Educação do Estado de São Paulo, no cargo de Supervisor de Ensino, que tem como atribuição administrar as políticas públicas instituídas por essa Secretaria, inclusive no que se refere à formação de professores e ao ensino da leitura nas escolas estaduais e municipais.

Por fim, mais uma informação se apresenta como fundamental para o entendimento da opção pela presente pesquisa: atuamos no Ensino Superior, no curso de Pedagogia, com as disciplinas de Linguagem oral e escrita, Aquisição da linguagem escrita, Fundamentos e Metodologia da alfabetização e da língua portuguesa, Organização e política da Educação Brasileira e Orientação de Trabalho de Conclusão de Curso nas referidas áreas, formando professores para atuarem na Educação Infantil e nos anos iniciais do Ensino Fundamental, os quais terão que – como uma das principais missões – ensinar a seus alunos a ler de forma, predominantemente, qualitativa e significativa.

A partir dessas considerações nos ocorreu de fazer uma anamnese do próprio percurso como leitora. Em que momento da escolaridade fui despertada para o mundo da leitura? Fui alfabetizada em uma Escola Adventista, por meio da cartilha “Caminho Suave”, e esta, definitivamente, não me formou leitora, mas apenas codificadora e decodificadora. O que me

levou à leitura foi a minha professora de 1ª série, Ana Maria de Souza. Ela lia em voz alta, com pachorra, as belas histórias da bíblia. Lembro-me que gostava de observá-la enquanto lia: sua boca, seus cabelos, seus óculos. Lembro-me de sua voz gostosa, de suas roupas, de sua maneira de folhear a bíblia e dos personagens-heróis: Noé, Davi, Ezequiel, Jó. Ficava ansiosa por aprender a ler o mais rápido possível para poder ler as mesmas histórias. Tentava imitá-la em casa. Pedia para meu pai procurar na bíblia as histórias que ela lia para poder partilhar aquela magia de transformar letras em reis, rainhas e profetas, signos em aventuras.

Penso que o objetivo maior da minha professora não era formar seus alunos leitores, e sim catequizá-los. Mas, vejam só, foi justamente a maneira que ela escolheu para nos doutrinar que me fez uma leitora.

Atualmente, como professora universitária e formadora de professores alfabetizadores, busco iniciar o curso ou as aulas de Fundamentos e Metodologia da Alfabetização solicitando que escrevam suas memórias do período em que aprenderam a ler. Tenho a oportunidade de ler histórias muito interessantes relacionadas às diversas maneiras de ensino. Muitas vezes me deparo com relatos marcantes que definiram ou colaboraram para a formação do leitor ou, ao contrário, para edificar uma barreira entre o sujeito e a leitura.

A cada encontro ou aula que tenho com o grupo de professores ou estudantes universitários, realizo uma leitura em voz alta logo no início. Essa leitura é escolhida por mim e realizo somente aquelas leituras que me agradam e que considero ter qualidade literária. Esta postura se deve ao fato de que tenho objetivos bem definidos: primeiro, porque acredito que se deve compartilhar a leitura com alguém, de algo que se tem prazer em ler e ouvir; segundo que, dessa maneira, pretendo ampliar o horizonte cultural dos integrantes do grupo por meio da leitura em voz alta de textos bem escritos. Então apresento a eles Clarice Lispector, Carlos Drummond de Andrade, Luis Fernando Veríssimo, Vincent Van Gogh, Machado de Assis, Guimarães Rosa, José Saramago, Gabriel Garcia Marques, Monteiro Lobato, Ovídio e muitos outros.

No início, eles ficam um pouco apreensivos e até desconfortáveis ao ouvir alguém lendo para eles. Talvez isso se deva ao fato de que não estão acostumados com esse procedimento. No decorrer dos encontros eles começam a aproveitar e se a encantar com a leitura que está sendo feita. Quando os mesmos integrantes participam de outros cursos ministrados por mim, ou os mesmos alunos começam a ter outra disciplina comigo, que não integram a leitura em voz alta, estes solicitam que inclua essa atividade, independente do que estamos estudando. Tenho depoimentos de que eles levam esse procedimento para a sala de aula para compartilhar boas leituras com seus alunos e que também conseguem instituir essa

prática em reuniões pedagógicas e até mesmo administrativas. Para mim, é muito gratificante quando descubro que o ato de ler está se alastrando por entre os futuros professores e os já atuantes, uma vez que serão e são profissionais da leitura.

Ainda neste contexto, no decorrer das aulas, indago sobre quem deles se considera leitor e como desenvolveu o gosto pela leitura. Não são muitos os que se declaram efetivamente leitores e destes, pouquíssimos relatam que foi a escola a responsável por desenvolver esse gosto. A grande maioria dos que se declaram leitores teve um modelo leitor, alguém, da própria família ou não, que lia para eles, que lia jornais para se informar, romances para se emocionar, poemas para se encantar, outros livros para estudar, etc.

A partir dos nossos trabalhos desenvolvidos com os professores, muitas foram as inquietações e reflexões sobre o problema da formação inicial e em serviço dos profissionais de Educação Infantil e anos iniciais do Ensino Fundamental e do ensino da leitura nas escolas brasileiras. A presente tese busca aprofundar essas reflexões, principalmente em relação às orientações para o ensino da Leitura.

Apresentamos esta tese em mais 6 capítulos, após esta introdução. No capítulo dois, que tem como título “O Interacionismo sociodiscursivo” percorremos, primeiramente, por esclarecimentos sobre o Interacionismo Social, com as contribuições de alguns autores (VIGOTSKI, 2001; BAHKTIN, 2000; BAHKTIN/VOLOCHÍNOV, 2006), para uma melhor compreensão do Interacionismo Sociodiscursivo - ISD (BRONCKART, 1999; 2006), que é abordado em seguida. Esclarecemos questões relativas ao Texto e Gênero de Texto e apresentamos o modelo de análise de textos.

O terceiro capítulo – O trabalho docente –, à luz de autores como, Machado (2007), Amigues (2004), Saviani (2005, 2003), Nóvoa (1991), Tanuri (2000), Barzotto (1998), Zanlorense e Lima (2009) discorremos sobre o trabalho docente e a formação de professores no que concerne às diversas definições e seu contexto histórico e, em seguida, abordamos o trabalho do professor com a leitura, estabelecendo relações com as políticas públicas vigentes federal e estadual, encerrando com considerações sobre quais funções exercem as revistas profissionais e apresentando a revista *Avisa lá* e sua relação com a formação docente.

No capítulo seguinte – A leitura – apresentamos um pouco da história do ensino da leitura nas escolas brasileiras e quais foram as concepções que embasaram cada momento histórico. Com essas informações, pesquisamos sobre as prescrições oficiais atuais relativas ao trabalho com a leitura na escola. As referidas prescrições são apresentadas e discutidas no âmbito nacional e no do estado de São Paulo. Dando continuidade às discussões, explicitamos algumas concepções sobre a leitura e seu ensino, que nos fornecem elementos para posteriores

análises sobre nosso objeto de estudo. Para esse estudo, nossos principais autores são: Mortatti (2000, 2004, 2006, 2009, 2010), Sanfelice (2010), Saviani (2007), Baynham (1995), Chauveau (2004), Dolz (1996), Golder e Gaonac'h ([1998] 2004), Giasson ([2003] 2013), Rojo (2004), Solé (1998), Kleiman (1995) e Thevenáz Christen (2014).

Já no quinto capítulo apresentamos a metodologia utilizada para toda a análise. Nesse capítulo, explicamos em detalhes quais são os caminhos percorridos pelos estudos e pelas pesquisas para chegar ao resultado final.

Seguimos com o sexto capítulo que se intitula “A revista Avisa lá” e nele apresentamos nosso objeto de estudo, trazendo ao leitor um maior esclarecimento sobre a história, sua estrutura e composição, suas seções, seus diferentes objetivos, mais especificamente seus artigos em relação às orientações aos professores para o ensino da leitura e, por fim, suas relações com as políticas públicas e com as prescrições oficiais levantadas nos capítulos três e quatro.

No sétimo e último capítulo está nossa análise dos textos das revistas à luz das concepções de leitura explicitadas no capítulo quatro e, também, aos tipos de discurso que cada texto publicado apresenta, com base referencial no nosso capítulo dois, o ISD. Nesse mesmo capítulo, realizamos algumas considerações sobre os textos destinados à Educação Infantil, aos anos Iniciais do ensino Fundamental e à Formações de Professores, em relação ao trabalho relatado nos textos das revistas.

Enfim, encerramos com nossas considerações finais, realizando uma análise geral da pesquisa e apontando caminhos para contribuir para a educação de nosso país, em relação, especificamente, ao ensino da leitura, ao trabalho docente e à formação do professor e as contribuições e empecilhos de uma revista profissional para o docente destes segmentos.

2 O INTERACIONISMO SOCIODISCURSIVO

No presente capítulo, buscamos esclarecer os pressupostos teóricos do Interacionismo Sociodiscursivo, doravante ISD, que tem Bronckart ([1999] 2012; [2006] 2009) como seu principal idealizador e que embasa teoricamente nossa pesquisa. Para isso, primeiramente, discorreremos sobre sua origem, que está baseada no Interacionismo Social (VIGOTSKI, 2001; BAHKTIN, 2000; BAHKTIN/VOLOCHÍNOV, 2006), que se trata de uma posição epistemológica que agrega correntes tanto da filosofia quanto das ciências humanas. Em seguida, apresentamos esclarecimentos sobre o ISD que coloca a linguagem com um papel central no desenvolvimento humano. Partindo desses esclarecimentos, discutimos sobre os textos e os gêneros de texto na perspectiva do ISD, haja vista assumirmos a posição de que interpretar um texto é, sobretudo, interpretar as formas de agir e que o trabalho é uma forma de agir. Finalizamos com considerações sobre o modelo de análise de texto no ISD.

2.10 Interacionismo Social e seus Princípios

Nesta seção, apresentamos algumas discussões sobre o Interacionismo Social (VIGOTSKI, 2001; BAHKTIN, 2000; BAHKTIN/VOLOCHÍNOV, 2006), em busca de uma melhor compreensão de seus pressupostos teóricos. Consideramos importante trazer esses esclarecimentos, sobretudo porque o quadro teórico selecionado para permear nossa pesquisa, o ISD, está inscrito nesta corrente teórica, que tem como objetivo primordial de seus estudos a interpretação do desenvolvimento humano.

A necessidade de explicar como se formaram, ao longo da história, as características humanas e como elas se desenvolveram e desenvolvem em cada pessoa constitui a base da teoria do Interacionista Social, defendida por um grupo de psicólogos soviéticos que tem como principal idealizador Lev Semenovich Vigotski (1896-1934).

A expressão Interacionismo Social, segundo Bronckart ([1999] 2012), compreende uma postura epistemológica geral, onde são reconhecidas várias vertentes tanto das ciências humanas quanto da filosofia. Essas vertentes, apesar de apresentarem questionamentos particulares e terem orientações metodológicas diversificadas, possuem um fato em comum,

que se refere a aderência da concepção de que as condutas humanas resultam de um processo histórico de socialização, proporcionado, sobretudo, pelo desenvolvimento dos instrumentos semióticos. Ou seja, os teóricos desta abordagem estão preocupados em explicar como a interação entre os indivíduos pode criar experiências sociais significativas e os modos pelos quais estas experiências podem, por sua vez, manifestar-se em ações sociais.

Desta forma, a posição interacionista defende, primeiramente, que é essencial observar em quais condições a espécie humana desenvolveu formas de organização social, concomitante com o desenvolvimento de formas de interação semiótica. Em seguida, esta analisa as características estruturais e funcionais dessas organizações sociais e formas de interação semiótica. Para completar, a mesma trata tanto dos processos filogenéticos quanto ontogenéticos em que as propriedades sociossemióticas são apropriadas e interiorizadas pelos seres humanos, transformando-as em pessoas.

Bronckart ([2006] 2009) explica que o interacionismo social, em sua versão original, adotou três princípios gerais:

1. O problema da construção do pensamento consciente humano deve ser tratado paralelamente ao da construção do mundo dos fatos sociais e das obras culturais, sendo os processos de *socialização* e os processos de *individuação* (ou de formação das pessoas individuais) *duas vertentes indissociáveis do mesmo desenvolvimento humano*.
2. O questionamento das Ciências Humanas deve apoiar-se no admirável *corpus da filosofia do espírito* (de Aristóteles e Marx) e deve, simultaneamente, considerar os problemas de *intervenção prática* (e principalmente os de intervenção no campo escolar).
3. Convém contestar a divisão dessas Ciências em múltiplas disciplinas e subdisciplinas, que é decorrente de uma adesão à *epistemologia positivista* herdada de Comte, tendo em vista que os problemas centrais de uma ciência do humano envolvem, de um lado, as *relações de interdependência* que se instauram e se desenvolvem entre os aspectos fisiológicos, cognitivos, sociais, culturais, linguísticos etc. do funcionamento humano e, de outro, os *processos evolutivos e históricos* por meio dos quais essas diferentes dimensões se geraram e se co-construíram. (BRONCKART, [2006] 2009, pp. 9-10, grifos do autor)

Portanto, o primeiro princípio que orienta esse aporte teórico é a dimensão sócio-histórica do psiquismo. Segundo esse princípio, tudo o que é especificamente humano, que diferencia o homem de outras espécies, provém de sua convivência social. Suas diferentes maneiras de representar, explicar, perceber e atuar sobre o meio, seus diferentes sentimentos relacionados a si próprio, ao seu próximo e ao mundo, de forma geral, vão sendo construídos por meio de suas relações sociais.

Neste contexto, a linguagem se configura em um espaço de interação e de interlocução e o homem constitui-se como ser humano com as relações que estabelece com os outros por meio dela. Tal concepção é constituída com base em Vigotski (2001) e permite o estabelecimento de uma relação tanto dinâmica quanto constitutiva entre a pessoa e a linguagem. Partindo do mesmo princípio, Bakhtin/Volochínov afirma que

Através da palavra, defino-me em relação ao outro, isto é, em última análise, em relação à coletividade. A palavra é uma espécie de ponte lançada entre mim e os outros. Se ela se apoia sobre mim numa extremidade, na outra apoia-se sobre o meu interlocutor. A palavra é o território comum do locutor e do interlocutor. (BAKHTIN/VOLOCHÍNOV, 2006, p.117)

As principais contribuições de Vigotski, de Bakhtin e de Volochínov para o Interacionismo Social estão relacionadas ao fato de que a linguagem é um espaço de interlocução e de interação entre as pessoas. Desta forma, é a linguagem que constitui a subjetividade e a alteridade, haja vista o homem só se tornar ser humano quando estabelece e mantém relações com o outro. Infinitas são essas relações, podendo ocorrer por meio, inclusive, de atores sociais e mídias diversas. Com base nessa vasta gama de relações, podemos destacar nosso objeto de pesquisa, a revista *Avisá-la*, por exemplo, que poderá contribuir com o desenvolvimento do professor.

Além das considerações acima, é importante ressaltar que Vigotski defende que a psicologia deve estar inserida na epistemologia monista de Spinoza, ou seja, é necessário considerar três pontos principais, sendo o primeiro que a natureza ou o universo é constituído de uma substância única – a matéria homogênea e em constante atividade; já o segundo ponto deve considerar que o físico e o psíquico são duas das múltiplas propriedades dessa substância material ativa e as únicas acessíveis à inteligência humana; e o terceiro ponto é que esta inteligência, devido a suas propriedades limitadas, não pode apreender a matéria de que se origina como uma entidade homogênea ou contínua, mas sob a forma parcial e descontínua dos fenômenos físicos e psíquicos (BRONCKART [1999] 2012, pp 25 e 26).

Ainda segundo o mesmo autor ([1999] 2012)

Para Vigotski, a psicologia ocupa um lugar nodal no campo das ciências humanas, no sentido de que sua problemática está inelutavelmente confrontada à **dualidade físico-psíquica** dos fenômenos observáveis no ser humano. O homem é, efetivamente, um organismo vivo, dotado de propriedades biológicas e que tem comportamentos; mas é também um organismo consciente, que se sabe possuidor de capacidades psíquicas que as ideias, os projetos e os sentimentos traduzem. A psicologia tem como tarefa

específica descrever e explicar essas duas ordens de fenômenos, assim como suas modalidades de articulação, com um procedimento metodológico unificado (grifos do autor, p.24).

Foi baseado nos princípios da abordagem Interacionista Social que o ISD desenvolveu (e desenvolve) suas pesquisas e estudos. Na próxima seção, nos ateremos ao quadro teórico do ISD para compreendermos de forma mais efetiva os caminhos que a presente pesquisa seguiu.

2.20 Interacionismo Sociodiscursivo

Nesta seção, apresentamos os aportes teóricos selecionados para a realização da pesquisa de textos destinados aos professores da Educação Infantil e dos anos iniciais do Ensino Fundamental da revista *Avisa lá*. Utilizamos os pressupostos teóricos do Interacionismo Sociodiscursivo que defende que a linguagem tem um papel central no desenvolvimento humano (VIGOTSKI, 2001; BRONCKART, [1999] 2012, [2006] 2009). Partindo dessa teoria, os dispositivos de formação não podem deixar de lado a análise dos discursos para a compreensão e a intervenção nos processos de formação (BRONCKART, [2006] 2009).

2.2.1 Os princípios do Interacionismo Sociodiscursivo

O presente quadro teórico, desenvolvido inicialmente por Bronckart e por pesquisadores do Departamento de Línguas da Universidade de Genebra e, posteriormente, por ele e pelo Grupo *Langage, Action et Formation (LAF)* recebe, atualmente, contribuições de vários pesquisadores brasileiros que compõem os grupos ALTER-LAEL e ALTER CNPq, ALTER-AGE, que contam com estudiosos de diversas universidades brasileiras como PUC-SP, PUC-MG, PUC-RJ, UNISINOS, UFG, UEL, UniCEUB, USP. O ISD também agrega pesquisadores portugueses da Universidade de Lisboa (UNL) e argentinos da Universidade de Mendoza.

A teoria conhecida como “Interacionismo Sociodiscursivo” foi desenvolvida pelo professor e pesquisador da Université de Genève (UNIGE), Jean-Paul Bronckart. Este pesquisador procurou reunir vários estudos de autores como Bakhtin/Volochínov, Habermas, Marx, Spinoza, Vigotski, entre outros, aproveitando nesses estudos os pontos abordados sobre conhecimento e linguagem que são utilizados como ferramentas nas relações sociais.

Para um esclarecimento inicial, consideramos necessário ressaltar que o ISD inspira-se em um conjunto de princípios que pode ser resumido em três temas: *o materialismo* (ideia de que o universo é matéria em atividade constante, evoluindo e dando forma a objetos cada vez mais complexos); *o monismo* (se tudo, em essência é matéria, só é possível adotar uma visão monista, pois não faz sentido fazer uma separação entre o físico e o psíquico); e *o evolucionismo* (a evolução humana deve ser pensada em uma perspectiva histórica e dialética, construindo uma genealogia que segue uma linha indireta e descontínua).

Dessa maneira, segundo Bronckart ([2006] 2009, pp. 128, 129), para pensar na evolução humana a partir do desenvolvimento, o quadro teórico do ISD apresenta um trabalho de análise contendo três níveis. O primeiro nível diz respeito às dimensões da vida social que irão se constituir, para o indivíduo, como pré-construídos históricos, que são as representações construídas de forma coletiva e incorporadas pelas formações sociais individuais e, dialeticamente, instituindo-se nas representações coletivas.

O segundo nível compreende o estudo dos processos de mediação formativa, que corresponde à apropriação de alguns elementos dos pré-construídos disponíveis no seu ambiente sociocultural, que se realizam em vários locais, com aprendizes e estatutos diversos, por meio de processos de ensino e aprendizagem da educação formal, da educação informal e no âmbito das interações humanas, que são implementados desde o nascimento, até o fim da vida. O presente estudo da Revista Avisá-la, que visa a uma formação de professores, se encaixa nesse nível ao buscar compreender as orientações dessa revista para o professor.

Já o terceiro nível corresponde à análise dos efeitos que essas mediações formativas exercem sobre as pessoas que podem corresponder tanto às condições de transformação do pensamento psíquico, que se trata do resultado da interiorização das propriedades estruturais e funcionais dos signos linguísticos, quanto às condições de desenvolvimento das pessoas e de suas capacidades ativas, no âmbito das transações entre as representações individuais e coletivas.

Voltando o olhar para o contexto histórico do ISD, Bronckart ([2006] 2009) afirma que o projeto foi surgindo de uma maneira progressiva, no percurso de sua própria formação. Entretanto, foi no início da década de 1980 que três conjuntos de trabalhos foram sendo

desenvolvidos pelo grupo de Genebra, com temáticas diferentes, mas que se relacionavam. Os temas estudados estavam centrados na estrutura e no funcionamento dos textos em francês e, progressivamente, em outras línguas como o espanhol, o basco e o português, no desenvolvimento das capacidades de produção de textos na escola e na elaboração de materiais didáticos. Nesse contexto, alguns trabalhos foram publicados por Bernard Shneuwly e Joaquim Dolz, como, por exemplo, *“Pour un enseignement de l’oral: initiation aux genres formels à l’école.* (1998); *Gêneros Oraís e escritos na escola* (2004), entre outros. Foi dessa forma que começou a ser projetada a teoria do ISD. (Machado, 2004).

Atualmente, o seu programa de pesquisa organiza-se em quatro tipos de trabalhos, sendo desenvolvidos em uma rede internacional bem abrangente:

Os primeiros são sobre a análise da arquitetura e da organização dos textos, que envolve a ciência da linguagem ou ciência do texto. Esse trabalho se faz não de uma perspectiva interna, mas de uma externa, isto é, que coloca sempre a problemática dos tipos de relações que existem entre formas linguísticas e o contexto das práticas sociais. O segundo conjunto de trabalhos reúne estudos sobre os sistemas formativos. O desenvolvimento humano na sociedade se realiza grandemente nos quadros de educação/formação, informal/formal, etc. É, portanto, importante analisar como as coisas se passam no terreno educativo. Em um nível que está entre a epistemologia e o posicionamento político, existe a ideia de que, no quadro do ISD, o trabalho é sempre, ao mesmo tempo, trabalho científico e de intervenção na situação real. O terceiro eixo do trabalho sobre a intervenção é no nível da formação dos adultos. Essa orientação começou no ano 2000, com a constituição do grupo "Linguagem, Ação, Formação" (LAF). Um quarto eixo reúne trabalhos, que se encontram, no momento, interrompidos, sobre a questão do desenvolvimento do pensamento consciente e de formas de raciocínio, mas não considerando o ângulo da formação, mas o do desenvolvimento psicológico geral. (BRONCKART, 2008, p.273-275)

Como já mencionado, o referido quadro teórico é uma vertente originada do interacionismo social, que tem Vigotski como principal representante. Essa vertente também inclui Bakhtin, quando se referencia à noção de gênero e à interação verbal.

Segundo Machado (2004), o ISD é “uma vertente da Psicologia da Linguagem bastante complexa, que estabelece um diálogo intenso com uma quantidade significativa de autores de várias disciplinas das Ciências Humanas, o que nos exige um conjunto vasto de conhecimentos” (p. 18). A autora também salienta que o ISD se constituiu em uma relação dialética com a Didática de Línguas, que se trata de uma disciplina que tem finalidades e objetivos próprios e que esse quadro teórico se encontra em contínua construção, exigindo leitura e acompanhamento constantes por parte de quem o estuda.

Portanto, consideramos importante salientar que o quadro a que nos referimos não se reconhece somente na filosofia, ou na psicologia, ou na linguística ou na didática, mas se encontra em todas elas, a partir da ciência do humano. A presente abordagem também concebe a linguagem como um fenômeno social e histórico, porque a

[...] linguagem humana se apresenta, inicialmente, como uma produção interativa associada às atividades sociais, sendo ela o instrumento pelo qual os interactantes, intencionalmente, emitem pretensões à validade relativas às propriedades do meio em que essa atividade se desenvolve. A linguagem é, portanto, primariamente, uma característica de atividade social humana, cuja função maior é de ordem comunicativa ou pragmática (BRONCKART, [1999] 2012, p.34).

Bronckart ([1999] 2012) afirma, ainda, que a posição epistemológica do referido quadro teórico é interacionista. Portanto, rejeita o determinismo exclusivo das capacidades próprias do agente e, simultaneamente, recusa qualquer tipo de determinismo exclusivo dos pré-construtos sociodiscursivos. O autor se opõe a essas posições porque as considera reducionistas e salienta que a atividade de linguagem se configura, simultaneamente, em lugar e em meio das interações sociais constitutivas do conhecimento humano. Desta forma, a tese central do ISD é a de que toda ação humana é constituída pelo resultado da apropriação das atividades sociais mediadas pela linguagem. Nesse contexto, a cooperação das pessoas na atividade é regulada e mediada por interações verbais.

O referido quadro também busca a base teórica de Bakhtin/Volochinov (2006) que explica as condições de constituição do pensamento consciente humano e tem como foco principal as condições e os processos de interação social, as formas de enunciação que semiotizam essas interações e a organização dos signos no interior dessas formas que constituem o pensamento humano. Ainda com base em Bakhtin (2000), o ISD se baseia na noção de “gêneros do discurso”, que apresentam como pressupostos teóricos a utilização da língua que está constantemente relacionada com as esferas da atividade humana e este enunciado reflete as condições específicas e as finalidades de cada uma dessas esferas levando em consideração as suas especificidades. Assim, qualquer enunciado elabora seus tipos relativamente estáveis de enunciados, que são denominados “gêneros de discurso”. Com base nessa perspectiva teórica, o ISD propõe a noção de “gêneros de texto”, que buscaremos esclarecer na próxima seção.

2.2.2 Agir, texto e gênero de texto no ISD

As noções de texto e gênero de texto propostas pelo ISD são constituídas a partir das opções epistemológicas assumidas nesse quadro e se remete, em parte, também à noção proposta por Bakhtin/Volochinov (2006).

Em relação aos textos, Bronckart ([2006] 2009) afirma que

[...] os textos podem ser definidos como os correspondentes empíricos/linguísticos das atividades de linguagem de um grupo, e um texto como o correspondente empírico/linguístico de uma determinada ação de linguagem. [...] se um texto mobiliza unidades linguísticas [...], ele não é, em si mesmo, uma unidade linguística, pois suas condições de abertura, de fechamento [...] não dependem do linguístico, mas são inteiramente determinadas pela ação que o gerou. Essa é a razão pela qual dizemos que o texto é uma unidade comunicativa. (pp. 139-140)

O autor ainda afirma que os textos são o resultado do processo de operacionalização dos mecanismos tanto estruturantes diversos, quanto heterogêneos e facultativos ([2006] 2009). Ele segue enfatizando que esses mecanismos também são decompostos em diversas e facultativas operações, que ao se realizar, exploram recursos linguísticos que concorrem entre si. Portanto, toda e qualquer produção textual exige escolhas que estarão relacionadas à seleção e à combinação dos seguintes aspectos: dos mecanismos estruturantes, das operações cognitivas e de suas modalidades de realização linguísticas.

Para Bronckart ([2006], 2009), qualquer texto pode contribuir para o entendimento das ações e para a construção de “modelos de agir” ou para a “morfogênese das ações”. Interpretar um texto, segundo esse autor, é interpretar, principalmente, as figuras interpretativas do agir que ele contém, figuras essas que se definem como a imagem que se tem sobre o agir do outro. Desse modo, é na linguagem expressa nos textos escritos ou orais, por meio de figuras interpretativas, que se constrói a interpretação do agir, uma vez que, sendo arbitrárias e convencionais, as entidades linguísticas têm a propriedade de absorver as representações construídas pelos humanos em suas relações diretas com o mundo e as transformar em representações comuns ou públicas.

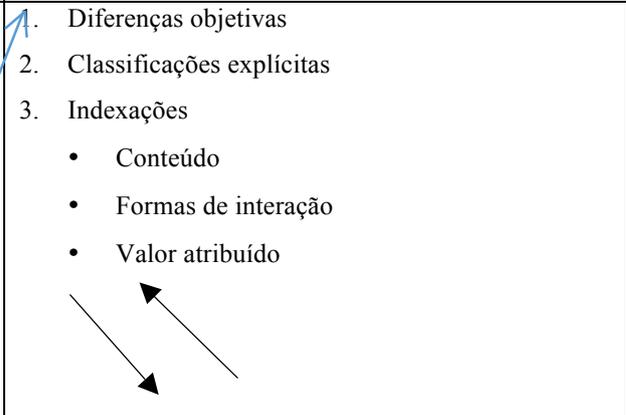
Em se tratando do trabalho do professor, por exemplo, existem tanto modelos de agir para o trabalho com a leitura ou com a escrita, para se relacionar com os alunos ou se portar em um conselho de classe, etc., quanto os textos que se destinam explicitamente a regular o

agir do professor como os documentos oficiais, os livros didáticos, as “ordens” da direção ou da coordenação da escola (BUENO, 2013).

Para compreender melhor os modelos de agir, Bronckart ([2006] 2009) propõe três níveis para a análise dos textos. O nível do agir geral, que corresponde à decomposição em práticas variadas; o nível do agir de linguagem que se decompõe de acordo com o critério de modalidades de suas interações com o agir geral, que pode ser totalmente estruturado, ou co-estruturado, ou ainda independente da estrutura do agir geral; o nível dos textos, propriamente dito, que se diversifica em espécies, que podem ser denominadas de gêneros.

Sendo assim, o texto corresponderia a uma unidade comunicativa ou interativa global e poderia ser definido como uma unidade de agir linguageiro que veicula uma mensagem organizada e que tende a produzir um efeito de coerência sobre o destinatário, em um determinado espaço e num determinado tempo (BRONCKART, 2006/2009).

Para isso, o autor apresenta três elementos de intervenção que devem ser levados em consideração em uma análise das condições de produção dos textos. A seguir, um esquema apresentado por Bronckart ([2006] 2009, p.146).

AÇÃO DE LINGUAGEM REPRESENTAÇÕES DO AGENTE/PESSOA	ARQUITEXTO NEBULOSA DE GÊNEROS
1. Parâmetros objetivos <ul style="list-style-type: none"> • Emissor; eventual co-emissor • Espaço/tempo de ação 2. Parâmetros sociossubjetivos <ul style="list-style-type: none"> • Quadro social de interação • Papel do enunciador • Papel dos destinatários • Objetivo 3. Outras representações da situação e dos conhecimentos disponíveis na pessoa	1. Diferenças objetivas 2. Classificações explícitas 3. Indexações <ul style="list-style-type: none"> • Conteúdo • Formas de interação • Valor atribuído 
	TEXTO EMPÍRICO (Exemplar de gênero)

Fonte: Bronckart, [2006] 2009, p. 146.

ESQUEMA 1 – As condições de produção de um novo texto

Bronckart ([2006] 2009) explica que aquele que se propõe a produzir um texto se encontra em uma situação de ação de linguagem. Contudo, isso só se opera por meio das representações que o sujeito construiu para si próprio. Dessas representações, é possível identificar aquelas referentes ao quadro físico da ação que correspondem à definição do emissor, co-emissores e espaço/tempo da produção, as que se referem ao quadro

sociosubjetivo da ação verbal, que implica no tipo de interação social que está em jogo, bem como no papel decorrente dessa interação para o emissor e para os receptores e as relações de objetivo que podem se estabelecer entre esses dois tipos de papel no quadro interativo em jogo e, finalmente, as outras representações relativas à situação e aos conhecimentos disponíveis no sujeito, que correspondem à temática do texto.

Ainda nesse contexto, a pessoa também apresenta seu próprio conhecimento em relação ao arquitexto de seu ambiente verbal e dos modelos de gêneros disponíveis nesse ambiente. A partir disso, esse sujeito desenvolverá um duplo processo, que corresponde, por um lado, às suas escolhas e eleição de um modelo de gênero, conforme a necessidade que o contexto apresenta e, por outro lado, à adaptação desse modelo, levando em consideração as propriedades particulares da situação em que está inserido. O produto desse duplo processo corresponderá a um novo texto empírico, que reunirá os traços do gênero eleito e das adaptações necessárias às particularidades da situação, conforme esquematizado nos quadros acima.

Diante disso, o autor procura definir e diferenciar “Texto” e “Gênero de Texto” afirmando que o primeiro corresponde a toda unidade de produção linguística situada, acabada e autossuficiente e que todo texto se inscreve, necessariamente, em um conjunto de textos, ou em um gênero ([1999] 2012). Então, para Bronckart, todo texto pertence sempre a um gênero, apresentando propriedades genéricas, resultantes da escolha do gênero textual que parece adaptar-se à situação, mas tem especificidades sempre únicas, que derivam das escolhas do produtor em função de sua situação de produção particular e “mudam necessariamente com o tempo ou com a história das formações sociais de linguagem” ([2006] 2009, p. 144).

Dessa forma, os gêneros de textos se configuram em produtos das escolhas acima citadas, que se encontram “momentaneamente” fixados pelo uso, isso porque são constantemente adaptados às necessidades do produtor e a um meio comunicativo, levando em consideração o momento histórico e social em que o mesmo está sendo produzido. Por esse motivo, os gêneros estão em constante mutação, no decorrer do tempo e das mudanças históricas/sociais de linguagem. Partindo dessas considerações, foi possível observar as escolhas realizadas em relação à linguagem e ao gênero textual, a partir de seu contexto de produção, feitas pelo nosso objeto de pesquisa, a revista *Avisa lá*, como poderemos constatar no capítulo 7.

Ainda neste contexto, o mesmo autor salienta que

[...] a organização dos gêneros apresenta-se, para os usuários de uma língua, na forma de uma nebulosa, que comporta pequenas ilhas mais ou menos estabilizadas (gêneros que são claramente definidos e rotulados) e conjuntos de textos com contornos vagos e em intersecção parcial (gêneros para os quais as definições e os critérios de classificação ainda são móveis e/ou divergentes). ([1999] 2012, p. 74)

Para Bronckart ([2006] 2009), a prática dos gêneros constitui-se como um espaço de aprendizagem social. Portanto, o estudo dos textos dos vários gêneros que empregamos pode nos permitir chegar a importantes reflexões sobre o que pode ser ensinado e aprendido por meio dos textos. Para realizar esse estudo do texto, Bronckart ([1999] 2012, [2006] 2009) propõe um modelo de análise de textos baseado em Bakhtin/Volochinov (2006), que enumera um conjunto de regras metodológicas para a análise da linguagem:

1. Não separar a ideologia da realidade material do signo (colocando-a no campo da “consciência” ou em qualquer outra esfera fugidia e indefinível).
2. Não dissociar o signo das formas concretas da comunicação social (entendendo-se que o signo faz parte de um sistema de comunicação social organizada e que não tem existência fora deste sistema, a não ser como objeto físico).
3. Não dissociar a comunicação e suas formas de sua base material (infraestrutura). (BAKHTIN/VOLOCHINOV, 2006, p.45)

Dessa forma, em uma análise de textos, é imprescindível analisar o contexto social para se compreender por que se fez a escolha por este ou aquele tema e por que se recorreu a esta ou àquela marca linguística. Bronckart ([1999] 2012, [2006] 2009), assumindo uma perspectiva interdisciplinar, aprofunda essa proposição bakhtiniana e nos apresenta o modelo de análise que exporemos, a seguir.

2.2.3 O modelo de análise de textos no ISD

Nesta seção, apresentamos o modelo de análise do aporte teórico do ISD, que está sendo adotado nesta pesquisa. Os textos tornam-se objetos de análise para auxiliar a compreensão da atividade humana, haja vista as entidades linguísticas absorverem as representações construídas pelos humanos em suas relações diretas com o mundo e as transformar em representações comuns ou públicas.

O modelo de análise do ISD centra-se no estudo de aspectos referentes à situação de ação de linguagem e à arquitetura textual explicitadas por Bronckart ([1999] 2012; [2006] 2009).

2.2.3.1 A situação de ação de linguagem

A situação de ação de linguagem pode ser dividida em dois níveis de análise, a saber: a situação de produção e o conteúdo temático.

O primeiro nível – situação de produção – refere-se aos elementos externos do texto, que exercem influência sobre a forma como ele é organizado. Nesse sentido, é necessário analisar os fatores organizados em dois conjuntos. O primeiro diz respeito ao mundo físico e as análises recaem sobre o contexto físico de produção do texto que se dividem em quatro parâmetros a serem analisados: o lugar físico de produção do texto; o momento, ou o tempo que o texto leva para ser produzido; o emissor que se configura na pessoa física que produz o texto; e o receptor que é entendido como a ou as pessoas que recebem o texto.

Em se tratando do segundo conjunto, este se configura no mundo social (normas, valores, regras) e subjetivo (imagem que o agente tem de si no momento da ação). Este segundo conjunto, assim como o primeiro, também pode ser dividido em quatro parâmetros para análise: o lugar social de produção (escola, mídia, comércio, etc.); o enunciador, em que o emissor ocupa uma posição social (professor, repórter, vendedor); o destinatário, que se refere a posição social do receptor (aluno, ouvinte, comprador); e o objetivo, que trata da intenção do autor no momento de produção do texto, visando atingir um objetivo em relação ao seu destinatário.

Na análise deste contexto, Machado (2009) discute a importância de se olhar o contexto sociointeracional mais amplo para que se possa entender melhor um texto. Assim, para compreendermos as orientações para o professor da Revista *Avisá-la*, é necessário entendermos também em que contexto de formação de professores essa revista aparece.

O segundo nível da situação de ação de linguagem – conteúdo temático – pode ser definido como um conjunto de informações que serão transmitidas pelo texto. Ao analisar o conteúdo temático de um texto, podemos encontrar fenômenos referentes ao mundo físico, social ou socio subjetivo, ou aos três mundos.

As informações que constituem o conteúdo temático são representações construídas pelo produtor que se referem aos conhecimentos produzidos com base em sua experiência e seu nível de desenvolvimento, que estão contidas em sua memória, antes mesmo do desencadeamento da ação de linguagem. Em nossas análises sobre as orientações para o ensino da leitura, certamente nos depararemos com concepções de leitura que poderão ser apreendidas do modo como o conteúdo temático foi tratado, mas isso só será possível de verificar ao analisarmos com mais detalhe o texto em si, com a sua arquitetura textual.

2.2.3.2 A arquitetura textual

A arquitetura textual, ou a organização de um texto, pode ser compreendida como um folhado constituído por três camadas superpostas: a infraestrutura geral do texto, os mecanismos de textualização e os mecanismos enunciativos (BRONCKART, [1999] 2012). O autor propõe um esquema dessa arquitetura em sua obra de [1999] 2012, mas também publicada em [2006] 2009, que apresenta essas três camadas, que ele intitula “três níveis estruturais superpostos” (p.147). Para compreendermos melhor essa arquitetura, segue abaixo o esquema e posteriormente a explicação de cada ponto explicitado nele:

Infraestrutura	Coerência Temática (Processos isotópicos)	Coerência Pragmática (Engajamento enunciativo)
Tipos de discursos	Conexão	Gestão das vozes
Eventuais Sequências	Coessão Nominal	Modalizações
	Coessão Verbal	

Fonte: Bronckart ([2006] 2009, p.147)

ESQUEMA 2 – Os três níveis da arquitetura textual

2.2.3.2.1 A Infraestrutura do texto

A infraestrutura do texto corresponde ao nível mais profundo e é constituído pelas características do plano geral do texto, bem como pelos tipos de discurso utilizados e por suas modalidades de articulação e, também, pelas sequências que aparecem. Utilizaremos um texto apresentado pelo próprio autor ([1999] 2012) para exemplificarmos cada nível, intitulado “A serpente com o diamante” (anexo 1).

O **plano geral** diz respeito à organização do conteúdo semântico; apresenta-se visível na leitura e pode ser apresentado em forma de resumo, como por exemplo:

- a) comentários sobre o estatuto do relato (par. 1);
- b) o lenhador encontra as serpentes (par. 2 a 6);
- c) o lenhador sonha com o diamante e prepara sua conquista (par. 7 a 10);
- d) o lenhador apodera-se do diamante (par. 11 a 15);
- e) o lenhador vai até o rei (par. 16 a 18);
- f) diálogo entre o rei e o lenhador e decisão final (par. 19 a 29)
(BRONCKART, [1999] 2012, p. 120)

Já os **tipos de discursos** compreendem as configurações das unidades e das estruturas linguísticas que entram na composição do texto. Os tipos de discurso são definidos como “formas linguísticas” que são identificáveis nos textos e que traduzem ou semiotizam os mundos discursivos compreendidos como “atitudes de locução” (BRONCKART, [2006] 2009 p. 150). São modos de organização sintática relativamente estáveis, que encontramos a tradução ou a construção dos mundos discursivos. Segundo Feitosa e Mendes (2010), “dependendo do objetivo do enunciador do texto algumas marcas linguísticas são utilizadas para que se crie um discurso com implicação ou não do enunciador em relação ao texto e também em conjunção ou não com o mundo real” (p.3).

A constituição desses mundos discursivos é o resultado de dois subconjuntos de operações. Um subconjunto se refere à relação existente entre a organização temporal das coordenadas gerais do conteúdo temático e os parâmetros gerais do mundo ordinário, ou seja, as coordenadas que organizam o conteúdo temático semiotizado nos textos são colocadas à distância das coordenadas gerais da situação de produção do actante ou do mundo ordinário, criando, assim, respectivamente, um mundo da ordem do NARRAR ou elas têm correspondência com as coordenadas gerais da situação de produção do actante, ordem do EXPOR. Outro subconjunto se refere às instâncias de agentividade semiotizadas nos textos,

ou essas instâncias se referem aos actantes envolvidos na situação de produção IMPLICAÇÃO (presença de marcas do locutor/interlocutor ou da situação de produção) ou a AUTONOMIA (a não implicação, co-ausência dessas marcas).

O resultado do cruzamento dessas decisões produz quatro mundos discursivos: Expor Implicado, Expor Autônomo, Narrar Implicado, Narrar Autônomo. Esses mundos são expressos por quatro tipos de configurações linguísticas, que serão chamadas de discurso interativo, discurso teórico, relato interativo e narração. Para uma melhor visualização e compreensão, segue abaixo um quadro explicativo:

		Coordenadas gerais dos mundos	
		Conjunção Expor ▼	Disjunção Narrar ▼
Relação ao ato de produção	Implicação	→ Discurso interativo	Relato interativo
	Autonomia	→ Discurso teórico	Narração

Fonte: Bronckart, [1999] 2012, p.157.

QUADRO 1 – Tipos de discurso

São os segmentos apresentados pelo texto, que aparecem no exemplo, nos parágrafos 1 (discurso teórico), 2 e 29 (narração) e 20, 22, 23, 24 e 28 (discurso interativo direto).

No quadro desses tipos de discurso surge a noção de **sequência**, que são os modos de planificação de linguagem que são desenvolvidos no interior do plano geral do texto (sequências narrativas, explicativas, argumentativas, etc). No exemplo podemos observar uma sequência narrativa que inicia no parágrafo 2 e estende-se até o 29 da seguinte forma:

- a) Orientação geral (do par. 2 a 6).
Fase que pode ser decomposta em três fases subordinadas:
 - a.1) situação inicial (par.2, até *um dia então*);
 - a.2) ações (final do par. 2 e par. 3, 4 e 5);
 - a.3) avaliação e resolução (par. 6).
- b) Complicação (do par. 7 a 10)
Fase que pode ser decomposta em duas fases subordinadas:
 - b.1) situação inicial (par. 7 e 8);
 - b.2) ações (par. 9 e 10)
- c) Ações (par. 11 a 15).
- d) Resolução intermedidária (par. 16, até *são e salvo*).
- e) Nova complicação (par. 16, a partir de *logo que*; par. 17 e par 18, até *refletir*).
- f) Novas ações (par. 18, a partir de *mas*, e par. 19 a 26).

- g) Resolução final (par. 27 e 29).
(BRONCKART, [1999] 2012, pp 121-122)

2.2.3.2.2 Coerência Temática (Processos Isotópicos)

A Coerência temática é estabelecida pelos mecanismos de textualização, que funcionam no nível intermediário e referem-se às unidades linguísticas responsáveis pela coerência textual, encontrando-se, assim, articulados à progressão do conteúdo temático. São também denominados como marcas de textualização e, de acordo com sua função, são agrupados em mecanismos de conexão, mecanismos de coesão nominal e mecanismos de coesão verbal.

Os mecanismos de **conexão** estão articulados à linearidade do texto e buscam expor as articulações da progressão temática. Eles são realizados por intermédio dos organizadores textuais que se aplicam tanto ao plano geral do texto quanto às transições entre tipos de discurso, entre fases de uma sequência e às articulações mais locais entre frases sintáticas. Exemplo:

Uma série de organizadores contribui para a marcação das articulações entre fases da sequência narrativa:

- *um dia então* (par. 2): articulação entre as fases subordinadas a1 (situação inicial) e a2(ações) constitutivas da fase a (orientação geral);
- *a partir desse momento* (par. 7); articulação entre a fase a (orientação geral) e a fase b (complicação);

Outras séries de organizadores marcam articulações internas às fases dessa sequência narrativa:

- Fase a2: *quando* (par. 3), *logo* (par. 4), *feito isso* (par. 5);
- Fase b1: *mas* (par. 7).

(BRONCKART, [1999] 2012, p. 123 – grifos do autor)

Os mecanismos de **coesão nominal** apresentam duas funções simultaneamente: introduzir os temas e os personagens e assegurar sua retomada ou sua continuidade no decorrer do texto. As unidades anafóricas são as que realizam essa organização, que podem ser os pronomes pessoais, relativos, demonstrativos e possessivos, além dos sintagmas nominais (SN). Exemplo:

- par. 2: introdução do personagem por um SN indefinido (*um pobre lenhador*);
- par. 14: retomadas do personagem por um SN definido (*o lenhador*), seguido, no par. 15, por pronome pessoal (*ele* e elipses). (BRONCKART, [1999] 2012, p. 124 – grifos do autor)

Enfim, os mecanismos de **coesão verbal** têm como função assegurar a organização temporal e/ou hierárquica dos processos (estados, acontecimentos ou ações) que estão verbalizados no texto e que são realizados pelos tempos verbais. Contudo essas marcas morfológicas surgem interagindo com outras unidades de valor temporal (advérbios e organizadores textuais), sendo que sua distribuição é dependente dos tipos de discurso em que aparecem. Exemplo:

O segmento inicial de **discurso teórico** (par. 1) apresenta um tempo dominante, ou tempo de base, o presente, que, nesse caso, é portador de um valor *gnômico*. Esse tempo confere aos processos verbalizados a que se aplica uma validade geral, independente de qualquer temporalidade particular. Nesse mesmo segmento, observa-se, além disso, a ocorrência de um futuro perifrástico (*vamos falar*), que anuncia a continuação do texto e a de um pretérito perfeito simples (*ocorreu*), que parece indicar que essa continuação será uma narração. (BRONCKART, [1999] 2012, p. 127 – grifos do autor)

2.2.3.2.3 Coerência pragmática (Engajamento enunciativo)

No último nível, funcionam os mecanismos enunciativos, que contribuem para a manutenção da coerência pragmática (ou interativa) do texto. Estes auxiliam no esclarecimento dos posicionamentos enunciativos e revelam as várias avaliações em relação a alguns aspectos do conteúdo temático. Como esses mecanismos não estão diretamente relacionados à progressão temática, eles apresentam uma menor dependência tanto ao que precede quanto ao que se segue no eixo sintagmático. Desta forma, sua constituição seria de ordem interativa, ou seja, eles operam de forma a orientar a interpretação do texto por seus destinatários, por isso podem ser chamados de mecanismos configuracionais. De acordo com Bronckart ([1999] 2012), esses mecanismos consistem, primeiramente, na construção de uma instância geral de gestão, o textualizador, a quem o autor empírico confia a responsabilidade sobre o que é dito no texto, a partir do qual se dá a distribuição ou inserção de vozes

(personagens, instâncias sociais e do próprio autor), onde se manifestam as avaliações e os julgamentos do produtor em relação ao conteúdo proposicional, as modalizações.

Nesse contexto, a distribuição e a harmonização das **vozes** que se expressam no texto são feitas a partir das instâncias formais que regem os “mundos virtuais”. Essa distribuição tem como objetivo deixar visíveis essas instâncias que são responsáveis pelo que é expresso no texto. Tais vozes podem não estar explicitadas apenas com marcas linguísticas específicas, mas também por formas pronominais, sintagmas nominais ou até mesmo por frases ou segmentos de frases.

Bronckart ([1999] 2012) explica que diferentes vozes podem se expressar em um texto e essas podem ser reagrupadas em três subconjuntos: a voz do autor empírico; as vozes sociais, ou seja, as de pessoas ou de instituições humanas exteriores ao percurso temático; as vozes de personagens que são referentes às pessoas ou instituições que se encontram diretamente implicadas no conteúdo temático.

No texto utilizado por Bronckart ([1999] 2012), e por nós, para exemplificar cada ponto aqui estudado, não aparece a voz do autor empírico, mas sim as vozes sociais e as vozes de personagens, por meio de pronomes no discurso direto (par. 20, 22, 23, 24 e 28). Em relação às vozes sociais, segue o exemplo:

- *Nossos contadores de história estão longe de estar de acordo...*;
 - ... *on lui donne* [lhe é dado]
 - ... *on em place la scène* [se coloca a cena]
 - ... *asseguram os contadores*;
 - ... *ce que l'on rapporte* [o que se conta]
- (BRONCKART, [1999] 2012, p. 131 – grifos do autor)

Já as **modalizações**, que são compreendidas como avaliações de alguns aspectos do conteúdo semiotizado no texto, se realizam por meio de unidades ou conjuntos de unidades linguísticas de níveis muito diferentes – tempo verbal, auxiliares de modalização, alguns advérbios e frases impessoais, etc. – chamados de modalidades. Bronckart ([1999] 2012) divide as modalizações em quatro subconjuntos:

- as **modalizações lógicas**, que correspondem aos julgamentos do valor de verdade das proposições anunciadas, apresentadas como certas, possíveis, prováveis, improváveis, ou seja, expõe o grau de verdade ou certeza sobre o que é dito. Exemplo:

- par. 1: a incerteza em relação ao lugar da história é marcada por um segmento de frase (*Nossos contadores de história populares estão longe de estar de acordo...*);

- par. 27: a possibilidade-probabilidade da reflexão do rei está marcada por uma locução adverbial (...*que sem dúvida refletia...*); (BRONCKART, [1999] 2012, p.132, - grifos do autor)

- as **modalizações deônticas**, que consideram o que está sendo relatado por meio dos valores sociais, em que exhibe os fatos enunciados como socialmente aceitos ou proibidos etc. Nesse contexto, essas modalizações apoiam-se nos valores, nas opiniões e regras do mundo social, são marcadas por verbos ou expressões como dever, ter obrigação de, etc.

- as **modalizações apreciativas**, que são aquelas que manifestam uma avaliação mais subjetiva do enunciador em relação ao que é dito, apresentando os fatos enunciados como bons, maus, estranhos, segundo àquele que os avalia, e utilizando verbos como gostar, apreciar, odiar, etc., como podemos conferir no texto-exemplo de Bronckart ([1999] 2012, p. 133): “- par. 6: a evidência subjetiva do efeito sobre o personagem é marcada por uma frase intercalada (*acreditaremos sem esforço*)”.

- as **modalizações pragmáticas**, que apresentam um julgamento sobre um dos lados da responsabilidade de determinado personagem em relação ao processo de que é agente, sobre as capacidades de ação, a intenção e as razões. Dessa maneira, indicam alguns aspectos da responsabilidade do personagem, grupo ou instituição em um texto em relação às suas próprias ações, representadas por verbos como tentar, querer, saber, pretender, etc.

Em nossa tese, nos apoiaremos no quadro teórico de Bronckart ([1999] 2012, [2006] 2009), mas não em todos os níveis de análise que ele propõe. Tomamos como essenciais para atingir os nossos objetivos: o contexto sócio-histórico de produção de um texto, o seu conteúdo temático e os tipos de discurso. Decidimos realizar tal recorte principalmente porque buscamos compreender, sobretudo, o contexto de produção da revista e quais suas relações com a formação dos professores e as prescrições formuladas nos últimos anos no Brasil. Acreditamos que, com isso, conseguimos, também pelo conteúdo temático ali compreender a relevância que esse tipo de mídia impressa tem para os profissionais da educação e qual sua contribuição para o trabalho docente. Devido a isso, nos dois próximos capítulos, faremos a exploração, primeiramente, do contexto do trabalho docente e da formação de professores no Brasil, no qual a Revista *Avisá-la* aparece e funciona. Em segundo lugar, procuraremos explorar o provável contexto e o conteúdo temático que poderemos encontrar na revista, ou seja, o discurso existente sobre a leitura hoje e que geralmente acaba sendo retomado ao se fazerem prescrições.

3 O TRABALHO E A FORMAÇÃO DE PROFESSORES

Partindo dos pressupostos de nosso quando teórico do ISD, assumimos a importância de compreender o contexto sócio-histórico em que a Revista Avisá-la funciona e com que outros discursos ela dialoga. Assim, no presente capítulo discutimos sobre o trabalho docente e a formação de professores, sobretudo no Brasil. Para isso, consideramos necessário trilharmos por alguns caminhos como as diferentes concepções sobre esse tipo de trabalho, a história mais recente deste país, a formação de professores, o trabalho docente coligado à formação de professores e às políticas públicas que fomentam a criação de agências formadoras e a formação docente e as revistas profissionais. Ao tratarmos desses dois últimos, buscamos apresentar umas das agências formadoras, o Instituto Avisa lá, que produz o objeto de nossa pesquisa – a revista Avisa lá.

3.10 Trabalho Docente e as Concepções

Atualmente o trabalho docente tem mobilizado discussões em diversas áreas como as pesquisas científicas, as políticas públicas e a formação inicial ou em serviço de professores. Essas discussões apresentam perspectivas diversificadas que trazem implícitas, cada uma a seu modo, teorias de desenvolvimento humano e pensamentos variados na concepção sobre as relações entre indivíduos e sociedade. Bronckart ([2006] 2009, pp. 203, 204) afirma que “alguns resultados de pesquisas sobre o trabalho do professor [...] evidenciam claramente [...] a sua relativa opacidade, isto é, a dificuldade de descrevê-lo, caracterizá-lo e, até mesmo, de simplesmente “falar dele”. Concordando com este autor, Machado (2007, p.91) salienta que em relação ao trabalho do professor, “não temos conceitos já prontos e definitivos, mas sim, conceitualizações provisórias que vão se construindo e desconstruindo no confronto com os dados e com os resultados das pesquisas”. Como exemplo, citamos alguns autores que buscam contribuir para essa discussão.

Tardif e Lessard (2012) apresentam um direcionamento do foco de análise que compreende a docência como uma atividade humana complexa, com características próprias, exercida em unidades escolares que são singulares e, por isso, requerem e mobilizam novas

perspectivas de análise. Além disso, os autores afirmam que “A docência é um trabalho cujo objeto não é constituído de matérias inertes ou de símbolos, mas de relações humanas com pessoas capazes de iniciativa e dotadas de uma certa capacidade de resistir ou de participar da ação dos professores” (p.35).

Já segundo Azzi (1999), o trabalho docente é entendido como prática social. Enquanto tal apresenta, de um lado, contradições, conflito de interesses, e, de outro, reveste-se de ampla gama de possibilidades, é arriscado e, ao mesmo tempo, precário, premido pelo tempo, pela falta de distanciamento, pela complexidade. Busmann e Abbud (2002) ressaltam a dimensão histórica e institucional da profissão do professor, caracterizada por saberes específicos.

De acordo com a perspectiva teórica da pedagogia histórico-crítica, Saviani (2003a, p. 13) afirma que “[...] o trabalho educativo é o ato de produzir, direta ou intencionalmente, em cada indivíduo singular, a humanidade que é produzida histórica e coletivamente pelo conjunto dos homens”.

Consonante com essa perspectiva, Schneuwly (2009) contribui observando que ensinar consiste em transformar os modos de pensar, falar e agir com ferramentas semióticas. Isto é um trabalho que tem a mesma estrutura que qualquer trabalho. Ele tem um objeto: os modos de pensar, falar, agir; existe uma maneira ou ferramenta: de sinais ou sistemas semióticos; ele tem um produto: os modos transformados. Cordeiro e Schneuwly (2007) afirmam que o professor, como um trabalhador, é um agente transformador que atua sobre um conjunto particularmente complexo das funções mentais, diretamente relacionadas com suas atividades de linguagem altamente desenvolvidas como, por exemplo, a escrita e a leitura. Contudo, a transformação das capacidades dos alunos não são o resultado de uma intervenção direta do professor, o meio ainda permite a construção de um assunto ensinado que o aluno possa se apropriar, transformando suas próprias formas de pensar e falar. Ainda no contexto da transformação, Schneuwly (2009) enfatiza que

Ce travail de transformation est basé sur un processus de double sémiotisation. Un objet d'enseignement est toujours et nécessairement dédoublé dans toute situation d'enseignement. Il est rendu présent – « présentifié » pourrait-on dire en utilisant un néologisme – par différents procédés d'enseignement (objets, textes, feuilles, exercices, situations problèmes, etc.), en tant qu'objet à « sémiotiser » (Moro, 2000), c'est-à-dire à propos duquel de nouvelles significations peuvent et doivent être élaborées par les élèves. Et il est un objet sur lequel celui qui a l'intention d'enseigner guide l'attention de l'élève par des procédés sémiotiques divers, en faisant ressortir tel aspect constitutif, en montrant telle dimension essentielle, en « pointant » telle particularité, le transformant ainsi en un objet d'étude. Les deux processus – rendre présent l'objet et en faire ressortir ou montrer des

*éléments significatifs – sont indissolublement liés, se définissant mutuellement ; ils rendent possibles l'un l'autre et constituent l'acte d'enseigner*¹¹ [...] (pp.31, 32).

Essas são apenas algumas concepções discutidas nos últimos anos sobre o trabalho docente. Apesar de vários autores apresentarem contribuições importantes para o debate sobre o tema em questão, neste texto assumimos a concepção apresentada e defendida por Machado (2007).

A autora, primeiramente, salienta que o trabalho do professor não está isolado, mas inserido “em uma rede múltipla de relações sociais existente em um determinado contexto sócio-histórico e inserido em um sistema de ensino em um sistema educacional específico” (p. 92). Partindo deste contexto, Machado (2007) expõe uma definição provisória e parcial, enfatizando que, em se tratando do trabalho docente, este consiste no professor mobilizar seu ser integral nas mais diversas situações, seja no momento do planejamento, da aula, da avaliação etc., com o propósito de criar caminhos para os alunos aprenderem os conteúdos de sua disciplina e desenvolverem capacidades específicas que se relacionam a esses conteúdos.

Para isso, ele deverá considerar e reelaborar as orientações de um projeto de ensino que lhe é prescrito pelas instâncias superiores e utilizar os instrumentos que são adquiridos no meio social e na interação com as pessoas que, de forma direta ou indireta, estão envolvidas na situação. Além disso, o professor deve escolher, manter ou reorientar o seu agir de acordo com as necessidades que cada momento apresenta, servir-se de modelos do agir sócio-historicamente construídos por seu coletivo de trabalho e, por fim, enfrentar conflitos diversos, resolvendo-os ou não, a depender do suporte do coletivo de trabalho ou da instituição.

Importa ainda considerar o que afirma Amigues (2004), nesta mesma concepção, que a ação do professor é socialmente situada, porque dirige-se para, além dos alunos, pais, colegas de trabalho, outros profissionais da escola, instituição em que trabalha. Além disso, essa ação está munida de ferramentas que se constituíram no decorrer da história da escola e da função

¹¹Este trabalho de transformação é baseado sobre um processo de dupla semiotização. Um objeto de ensino é sempre e necessariamente dividido em toda situação de ensino. ele se faz presente "re-apresentado" pode-se dizer, usando um neologismo - por diferentes procedimentos de ensino (Objetos, textos, folhas, exercícios, situações problemas, etc.), como o objeto a "semiotizar" (Moro, 2000), isto quer dizer que novos significados podem e devem ser elaborados pelos alunos. E é um objeto sobre o qual aquele que tem a intenção de ensinar, guiar a atenção do aluno pelos procedimentos semióticos diversos, destacando como aspecto constitutivo, mostrando uma dimensão essencial "apontando" essa particularidade, transformando-o em um objeto de estudo. Os dois processos – fazem presente o objeto e faz destacar ou mostrar os elementos significativos - são indissociavelmente ligados, definindo-se mutuamente; tornam possível um ao outro e constituem o ato de ensinar. (Tradução nossa)

de professor e sua ação está pautada no estabelecimento e coordenação de relações entre os objetivos constitutivos de sua atividade.

No que se refere às prescrições, o mesmo autor enfatiza que estas, mesmo estando ausentes das análises sobre a ação do professor, desempenham um papel decisivo em relação à atividade. Estas atuam como desencadeadoras da ação do professor e, também, são constitutivas dessa ação porque exigem uma reorganização do meio do trabalho do professor e, também dos alunos. Portanto, os professores precisam redefinir para si mesmos as tarefas que foram prescritas, para depois redefinir as tarefas aos alunos (AMIGUES, 2004). Isso pode acontecer tanto com as prescrições oficiais, estabelecidas pelos órgãos públicos, quanto pelas institucionais e até mesmo por mídias voltadas para esse público, com o discurso de que pretendem auxiliar o trabalho do professor, apresentando sugestões que, muitas vezes, tem conotação prescritiva e o professor acaba acatando como tal.

Compreendemos o trabalho docente, então, como uma atividade humana complexa, constituída por relações sociais, que exige do profissional uma mobilização de seu ser integral para lidar com as diversas situações que lhe são impostas, envolvendo, ao mesmo tempo, contradições e possibilidades, sem perder de vista sua dimensão histórica e institucional. Portanto, este trabalho envolve múltiplas dimensões e requer do indivíduo uma formação substancial para agir nesse campo.

Por isso, o objeto do trabalho do professor não pode ser considerado como “auxiliar o aluno a se tornar um cidadão crítico ou responsável” e nem “transformar os modos de pensar, agir e expressar-se do aluno”(MACHADO, 2007, p. 93), porque essas concepções têm sido formuladas, por vezes, por prescrições institucionais ou por pesquisadores das ciências da educação e que, na verdade, são as finalidades propostas por essas prescrições e que não são possíveis serem atingidas no trabalho imediato de um professor em particular, mas somente em um longo processo de desenvolvimento.

Contribuindo com essa discussão, Amigues (2004) afirma que, quando se trata do trabalho do professor, frequentemente se compreende que este consiste em simplesmente utilizar os programas e os métodos pedagógicos para levar os alunos a aprender a ler, escrever, resolver problemas, etc. Partindo dessa perspectiva, considera-se que, para caracterizar as práticas pedagógicas, basta avaliar a distância entre os desempenhos escolares e o que a instituição definiu como objetivo de aprendizagem, classificando a ação dos professores a partir das normas ou prescrições já estabelecidas. Já em relação às pesquisas, essa ação se pauta na premissa de que o professor deve saber como a criança aprende para poder saber ensiná-la.

Com isso, os valores do trabalho docente são atribuídos por pessoas que estão “fora” desse ofício e que ainda se colocam no direito de questionar aqueles que exercem a função, bem como dar sugestões de como deve ser desenvolvido o trabalho. Esses julgamentos externos

incidem sobre as formas do fazer do professor, que não são estudadas por si mesmas e que se desenvolvem em situações reais, que também não são objeto de uma análise particular. Isso ocorre sem dúvida porque a atividade do professor e as situações de trabalho são consideradas conhecidas pelos que tomam decisões sobre elas e pelos pesquisadores, ou porque elas são suficientemente conhecidas por eles para que as questões sobre as prescrições, as práticas efetivas e de formação possam lhes parecer problemáticas. (AMIGUES, 2004, p.38)

Nesse contexto, as pesquisas brasileiras que tratam das questões de formação docente têm enfatizado os efeitos da ação do professor sobre os alunos, o aperfeiçoamento de conteúdos e materiais didáticos, a maneira como o professor deve pensar ou agir para que seu trabalho seja bem-sucedido, ou ainda, tem sido afirmado que o não cumprimento do que é prescrito pelas instituições superiores deve-se a algum “déficit” do professor, que pode ser resolvido quando ele vai em busca do conhecimento de novos conteúdos e novos procedimentos didáticos.

Concordamos com Machado (2007), quando ela afirma que o chamado “déficit” se encontra, na verdade, nas prescrições ou até mesmo nas condições de trabalho desse profissional, impedindo-o de seu agir profissional e, também, do seu desenvolvimento particular. Além disso, é a partir das construções e reconstruções das concepções do trabalho docente que será possível a identificação e a confrontação das

representações construídas nos e pelos textos por diferentes instâncias do sistema educacional e desenvolver uma crítica coerente sobre as falsas representações [...] que continuam [...] a sustentar uma imagem extremamente negativa dos professores na medida em que continuam a negar-lhes o papel de verdadeiros atores de seu próprio trabalho. (p. 95)

3.2 A Formação Docente e Sua História no Brasil

As discussões sobre a profissionalização do docente não são recentes e estão mais acaloradas nas últimas décadas principalmente por causa da reestruturação curricular das escolas normais e dos cursos de pedagogia, além da intensa produção acadêmica sobre a temática (Silva, 1991). Essa discussão se amplia a partir da elaboração e aprovação da Lei de Diretrizes e Bases (LDB) – 9394/96, que determina a formação do professor em nível superior, no artigo 62:

A formação de docentes para atuar na educação básica far-se-á em nível superior, em curso de licenciatura, de graduação plena, em universidades e institutos superiores de educação, admitida, como formação mínima para o exercício do magistério na educação infantil e nos 5 (cinco) primeiros anos do ensino fundamental, a oferecida em nível médio na modalidade normal. (BRASIL, 1996)

Quando as discussões se pautam na formação docente e sobre os saberes implicados nessa formação e que muitos dos problemas identificados no fazer pedagógico podem estar relacionados à história, consideramos extremamente importante resgatar nossa história para buscar subsídios para a compreensão das questões que se colocam atualmente sobre a profissionalização docente. Neste contexto, Nóvoa (1991, p. 11) salienta que “o processo histórico de profissionalização do professorado (passado) pode servir de base à compreensão dos problemas atuais da profissão docente (presente)”.

Nóvoa (1991) realiza uma análise da formação docente em Portugal, que também retrata a realidade brasileira. Com a colaboração deste autor, iniciamos com um resgate sucinto da história da educação no Brasil. Em meados do século XVI, nosso país recebe os padres jesuítas que iniciam a história da educação e durante dois séculos desempenharam o papel de educadores em terras brasileiras. Estes exerceram uma forte influência na formação de nossa sociedade, haja vista serem, praticamente, os únicos mentores intelectuais e espirituais de nossa terra (FERREIRA, 2000).

Com a expulsão dos jesuítas, em meados do século XVIII, inicia-se um processo de laicização da instrução com os professores régios. Nóvoa (1991) enfatiza que esse processo consistiu na substituição de professores religiosos por professores laicos sem, contudo, haver mudanças realmente significativas nas motivações, normas e valores do trabalho docente, ou seja, o modelo do professor continuou muito próximo ao do padre. Ao longo de três séculos, a

função docente, além de não ser especializada, era concebida como ocupação secundária. Como afirma o autor:

Inicialmente, a função docente desenvolve-se de forma subsidiária e não especializada, constituindo uma ocupação secundária de religiosos ou leigos das mais diversas origens. A gênese da profissão de professor tem lugar no seio de algumas congregações religiosas, que se transformaram em verdadeiras congregações docentes. Ao longo dos séculos XVII e XVIII, os jesuítas e os oratorianos, por exemplo, foram progressivamente configurando um corpo de saberes e de técnicas e um conjunto de normas e de valores específicos da profissão docente. (NÓVOA, 1991, p. 12)

Entretanto, segundo o mesmo autor, com este duplo trabalho de produção de um corpo de saberes e de um sistema normativo, os professores começam a ganhar espaço no terreno educacional, haja vista o contato com o aperfeiçoamento dos instrumentos e técnicas pedagógicas, a introdução de novas metodologias de ensino e a ampliação dos currículos escolares dificultarem a visão do ensino como secundária ou acessória. Por isso, no início do século já havia vários grupos que concebiam o ensino como ocupação principal, a qual a exerciam em tempo integral. Com a intervenção do Estado, ocorre, então, o enquadramento estatal que eleva os professores a corpo profissional.

A partir dessa elevação, no século XVIII, os reformadores se preocupavam em definir regras uniformes de seleção e nomeação dos professores, sendo aderido por estes, porque lhes assegurava autonomia e independência em relação aos párocos, aos notáveis locais e às populações. Também a partir do mesmo século passou a ser permitido lecionar apenas aqueles que tinham uma licença ou autorização do Estado, conquistada a partir de concursos públicos. Essa licença ou autorização se constituía em um instrumento decisivo no processo de profissionalização da atividade docente, haja vista possibilitar a definição de um perfil de competências técnicas, ao qual serviria tanto para o recrutamento de docentes, quanto para o delineamento da carreira docente (NÓVOA, 1991).

No século XIX, a procura pela escola aumenta de forma significativa, acentuando a expansão escolar. Com essa nova demanda, os professores passaram a utilizar dois argumentos em suas reivindicações socioprofissionais, quais sejam: a especialização da sua ação educativa e a realização de um trabalho de alta relevância social. Com isso foram criadas instituições de formação, chamadas de escolas normais, contribuindo para uma verdadeira mudança sociológica do corpo docente: de mestre-escola para professor de instrução primária.

A partir da segunda metade desse mesmo século, é fixada uma imagem intermediária dos professores porque não são burgueses e nem povo; não devem ser intelectuais, mas

precisam possuir um amplo conhecimento; não são notáveis locais, mas são influentes na comunidade; devem estabelecer boas relações sociais; não devem ter uma vida miserável e nem ostentar; não podem exercer o trabalho com independência, mas devem gozar de certa autonomia, etc. Além disso, a docência colocava-se como um local onde era ocupada por aqueles que comprovassem boa conduta e fossem aprovados em um processo seletivo que envolvia conteúdos rudimentares, caminhando, dessa forma, sem a exigência de formação específica, que somente passou a ser considerada com a fundação da primeira escola normal, em 1835. Isso tudo se fortalece com a feminização do professorado, que, ao longo deste século, as mulheres foram ocupando os espaços educativos nas escolas primárias, enquanto os homens eram conduzidos a cargos e setores mais elevados e valorizados, dentro do próprio sistema educativo, introduzindo um novo dilema entre as imagens masculinas e femininas da profissão. (NÓVOA, 1991; ALMEIDA, 1991; BRAGANÇA e MOREIRA, 2013).

No início do século seguinte, surgiu um novo entusiasmo pela educação, com a divulgação das concepções e dos fundamentos do movimento escolanovista, que realizaram as reformas estaduais do ensino primário e normal, propondo uma revisão das escolas normais existentes, criticando a predominância dos estudos de cultura geral e a pouca importância que davam ao profissionalismo que o cargo exigia. Com isso, os movimentos de reformulação da escola normal caminharam para a profissionalização e foi nessa mesma época, no contexto do Manifesto dos Pioneiros da Escola Nova, que se cogitou, pela primeira vez, em unificar a formação dos professores, propondo a formação em nível superior (MENDONÇA, 1994).

É nesse contexto que surge o curso de pedagogia, em 1939, no Rio de Janeiro, na “Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras” que apresentava como objetivo preparar trabalhadores e intelectuais para o exercício das altas finalidades culturais de ordem desinteressada ou técnica, preparar candidatos para o magistério do ensino secundário, normal e superior e realizar pesquisas nos vários domínios da cultura que constituíam objeto de ensino (BRAGANÇA e MOREIRA, 2013). O referido curso visava a dupla função de formar bacharéis para atuar como técnicos na educação e licenciados para lecionarem nos cursos normais.

Segundo Tanuri (2000), ainda nesse período, nas décadas de 1930 e 1940, houve uma significativa tendência que atingiu, em especial, o ensino normal. Essa tendência referia-se ao movimento ruralista que pretendia adaptar os currículos escolares às peculiaridades do meio, ou seja, usava-se a escola para reforçar os valores rurais da civilização brasileira, com a intenção de fixar o homem no campo. Para isso defendia-se a criação de “escolas normais rurais” para formar professores especializados para o magistério da zona rural. Essas escolas

normais rurais se propagaram pelo país, pois foram acolhidas pela Lei Orgânica do Ensino Normal, chegando a 121 cursos normais, agregando-se às escolas comuns, que já eram, nessa época, 434.

A referida Lei Orgânica do Ensino Normal determinava uma divisão em dois ciclos, sendo o primeiro com duração de quatro anos, funcionando em Escolas Normais Regionais, que tinha como objetivo fornecer o curso de formação de regentes do ensino primário, e o segundo, realizado em dois anos, ministrado na Escolas Normais e nos Institutos de Educação, que formaria o professor primário. O currículo do primeiro ciclo contemplava, predominantemente, disciplinas de cultura geral, e a formação profissional ficava restrita a apenas às disciplinas de psicologia, pedagogia, didática e prática de ensino, ofertadas na série final. Em contrapartida, a Escola Normal de segundo ciclo oferecia todos os fundamentos da educação que faziam parte do currículo, descrito no Decreto-Lei de 1946¹² e, além disso, contemplava a metodologia e a prática de ensino (TANURI, 2000).

Tanuri (2000) salienta que o referido Decreto buscava uniformizar a formação de professores nos Estados, principalmente nas especificações para as condições para ingresso. Dentre elas, havia um dispositivo que proibia o ingresso de maiores de 25 anos a qualquer tipo de escola normal. Isso impedia a qualificação daqueles professores leigos que já atuavam e que excedia esse limite de idade. A Autora ainda afirma que

A formação de professores é encarada como objeto de uma “escola profissional” e não apenas de um curso, uma vez que se exigia que cada escola normal mantivesse um grupo escolar, um jardim-de-infância e um ginásio oficialmente reconhecido; quanto às escolas normais regionais, elas deveriam manter duas escolas isoladas. (TANURI, 2000, p. 76)

Este modelo de escola normal vigorou até a criação e homologação da Lei 5692, de 11 de agosto de 1971. A partir dessa Lei, uma nova estrutura foi implementada. Dentre outras mudanças, instituiu-se um curso de segundo grau unificado, de caráter profissionalizante, possibilitando a ampliação de habilitações profissionais. Em consequência dessa nova estrutura as Escolas Normais desapareceram, surgindo no lugar a Habilitação Específica de 2º Grau para o exercício do magistério de 1º grau (SAVIANI, 2005). Dessa forma, a tradicional escola normal acabou sendo diluída em mais uma das várias habilitações profissionais do

¹²Conforme o art. 8º do Dec.-Lei 8.530, de 2/01/1946, o currículo do curso normal de 2º ciclo era composto pelas seguintes disciplinas: Português, Matemática, Física e Química, Anatomia e Fisiologia Humanas, Música e Canto Orfeônico, Desenho e Artes aplicadas, Educação Física, Recreação e Jogos, Biologia Educacional, Psicologia Educacional, Higiene e Educação Sanitária, Higiene e Puericultura, Metodologia do Ensino Primário, Sociologia Educacional, História e Filosofia da Educação, Prática de Ensino.

ensino de segundo grau. Nesse contexto, Institutos de Educação desapareceram e a formação de especialistas e professores para o curso normal passou a ser feita exclusivamente nos cursos de Pedagogia.

Com essa nova Lei, que adotava um esquema integrado, flexível e progressivo de professores, houve uma fragmentação do curso, refletindo uma tendência tecnicista, porque conduzia-o a uma grande diversificação de disciplinas, específicas de cada habilitação e, por consequência, apresentava um prejuízo às questões realmente concretas da escola de 1º grau. Sobre esse aspecto Tanuri (2000) afirma que:

Inúmeros trabalhos sobre o assunto são unânimes em apontar o “esvaziamento”, a “desmontagem”, a “desestruturação”, a “perda de identidade” ou a “descaracterização” sofrida pela escola normal no período, tendo-se vislumbrado inclusive sua “desativação” nos anos imediatamente posteriores à reforma, devido à queda considerável da procura, ao fechamento de inúmeros cursos, paralelamente ao descaso de políticas nacionais e estaduais (p. 81)

Com os evidentes problemas, o próprio governo buscou alternativas para tentar minimizá-los. Com isso, o Ministério da Educação formulou, em 1982, o projeto CEFAM (Centros de Formação e Aperfeiçoamento do Magistério), que se configurava em um mecanismo de formação inicial e continuada para professores de educação pré-escolar e das quatro primeiras séries do ensino de 1º grau. Segundo Saviani (2005), foi um projeto de “revitalização da Escola Normal” porque proporcionou, por meio de bolsas de trabalho, o estudo de alunos em período integral e atividades de monitoria em salas de primeiras séries do ensino de 1º Grau. Tal projeto obteve resultados bastante expressivos e, por consequência, teve uma avaliação global positiva. Entretanto, esses resultados acabaram sendo descontinuados porque seu alcance quantitativo foi restrito e não houve qualquer política que visasse o aproveitamento dos professores formados pelos Centros nas redes escolares públicas.

Ainda na década de 1980, com o objetivo de melhorar a formação dos professores para as séries iniciais, começou-se a remodelar o Curso de Pedagogia, na procura de adequá-lo à preparação do professor para as séries iniciais, tarefa essa que tal curso já desenvolvia, mas sem estar devidamente instrumentado.

Embora tenham sido muitas as iniciativas para a melhoria da formação do professor nas décadas de 1980 e 1990, o empenho ainda era muito pequeno no que diz respeito ao investimento de modo consistente e efetivo na qualidade dessa formação. Em relação as ações

para a efetivação da melhoria pretendida, o mais prejudicial estava centrado nas falhas das políticas de formação e na ausência de ações do governo no que concernia à carreira e à remuneração do professor, refletindo na desvalorização social da profissão docente, com sérias consequências para a qualidade do ensino em todos os níveis.

A partir da década de 1990, o debate em relação à formação de professores foi encaminhando-se para o embate de projetos distintos da sociedade que revelavam diferentes concepções de mundo, de ser humano, de professor, de pedagogo. E após longa caminhada foi promulgada a Lei de Diretrizes e Bases da Educação nº 9394 de 20 de dezembro de 1996, que eleva a formação de professor de Educação Infantil e dos anos iniciais do Ensino Fundamental a nível superior, sendo realizada em Universidades e Institutos Superiores. Entretanto, a formação em nível de Ensino Médio continua sendo aceita como formação mínima e com prazo para a regularização dos professores. No entanto, o Curso Normal ainda é aceito nos dias hodiernos, apesar do tempo estipulado já ter sido prescrito.

Partindo do processo descrito acima, observamos que ao longo da história a formação docente nasce atrelada à expansão do sistema de ensino e à própria organização da carreira docente. Observamos a elevação do patamar mínimo exigido para habilitação profissional na docência. A trajetória nos possibilita fazer a leitura de uma crescente intervenção social sobre os processos educativos tanto para os avanços quantitativos e qualitativos quanto nas exigências atuais do trabalho docente, causando uma série de dificuldades para aqueles que atuam nas escolas.

Essas dificuldades são acentuadas quando observamos algumas pesquisas referentes ao currículo dos cursos de Pedagogia, que apresentam muitas lacunas no que diz respeito à atuação docente. Como exemplo, apresentamos uma pesquisa realizada por Gatti e Nunes (2008), que buscaram analisar, comparativamente nos anos de 2001, 2004 e 2006, o que era proposto como disciplinas formadoras nas instituições de ensino superior dos cursos presenciais de Pedagogia. Tal análise foi feita em currículos e ementas dos cursos pesquisados e revelou, dentre outras coisas, que:

- O currículo proposto pelos cursos de formação de professores tem uma característica fragmentária, apresentando um conjunto disciplinar bastante disperso.
- Há proximidade entre a proporção de disciplinas que cumprem a função de embasar teoricamente o aluno de Pedagogia a partir de outras áreas de conhecimento e aquelas que tratam de questões ligadas à profissionalização mais específica do professor. No entanto, a análise das ementas revelou que, mesmo dentre as disciplinas de formação específica, predominam as abordagens de caráter mais descritivo e que se preocupam menos em

relacionar adequadamente as teorias com as práticas.

- As disciplinas referentes à formação profissional específica apresentam ementas que registram preocupação com as justificativas sobre o porquê ensinar, o que, de certa forma, contribuiria para evitar que essas matérias se transformassem em meros receituários; entretanto, só de forma muito incipiente registram o quê e como ensinar.
- Quando se agrega o conjunto de disciplinas dedicadas aos fundamentos da educação as disciplinas variadas e gerais que compõem o grupo dos “outros saberes” e das “atividades complementares”, chega-se a quase 40% do conjunto de disciplinas oferecidas. Agregando aí as disciplinas optativas, a maioria com o caráter de formação genérica, pode-se inferir que a parte curricular que propicia o desenvolvimento de habilidades profissionais específicas para a atuação nas escolas e nas salas de aula fica bem reduzida. Assim, relação teoria-prática como propostos nos documentos legais e nas discussões da área também se mostra comprometida desde essa base formativa.
- A proporção de horas dedicadas às disciplinas referentes à formação profissional específica é de 30%, ficando 70% para outro tipo de matérias oferecidas nas instituições formadoras. [...] nas disciplinas de formação profissional, predominam os referenciais teóricos, seja de natureza sociológica, psicológica ou outros, com associação em poucos casos às práticas educacionais.
- Os conteúdos das disciplinas a serem ensinadas na educação básica (Alfabetização, Língua Portuguesa, Matemática, História, Geografia, Ciências, Educação Física) comparecem apenas esporadicamente nos cursos de formação; na grande maioria dos cursos analisados, eles são abordados de forma genérica ou superficial no interior das disciplinas de metodologias e práticas de ensino, sugerindo frágil associação com as práticas docentes;
- A escola, enquanto instituição social e de ensino, é elemento quase ausente nas ementas, o que leva a pensar numa formação de caráter mais abstrato e pouco integrado ao contexto concreto onde o profissional-professor vai atuar. (GATTI e NUNES, 2008, pp. 54, 55)

Dessa forma, vemos que a formação do professor se configura em uma busca por realização profissional, onde este precisa ir muito além da formação inicial, se “atualizando” constantemente, por meio de cursos de extensão, de aperfeiçoamento, de especialização, tanto para atender as demandas sociais e profissionais, incluindo os concursos públicos que estão cada vez mais exigentes em termos de titulação, quanto para se adequar às novas políticas e teorias que vão surgindo ao longo de sua carreira profissional. Tais cursos, atualmente, são oferecidos, nas próprias instituições de ensino superior, muitas vezes para tentar suprir a própria deficiência de seu curso de graduação, ou por Organizações Não Governamentais (ONGs) e outros institutos de cunho educacional.

O resgate histórico acima foi realizado, principalmente para compreendermos que, ao longo da história a formação docente tem deixado algumas lacunas, dificultando o trabalho do professor em sala de aula, sobretudo porque não supre suas necessidades em relação ao que

deve ensinar e como ministrar esse ensino. Por causa disso surgem, nos últimos anos, instituições formadoras, oferecendo cursos de formação e material impresso, com vistas a tentar eliminar ou minimizar as lacunas deixadas por essa formação inicial. É nesse contexto que o Instituto Avisa lá se insere, afirmando que seu objetivo principal é auxiliar o professor nas dificuldades encontradas no seu trabalho, por meio de cursos e de socialização de experiências de outros professores e formadores que poderão contribuir para uma melhora na prática pedagógica.

3.3A Formação Docente e as Políticas Públicas

Atualmente, quando pensamos em formação de professores, nos remetemos, primeiramente, aos cursos de graduação correspondentes às licenciaturas e, para a formação de professores para a Educação Infantil e para os primeiros anos do Ensino Fundamental, o curso correspondente é o de Pedagogia. O referido curso compreende a formação inicial do professor, e serve como pré-requisito para poder lecionar. Há, porém, os cursos oferecidos após a graduação, que são conhecidos como cursos de formação em serviço (ou continuada). Tais cursos tem como público alvo os professores que já estão atuando e que desejam participar de estudos, em busca de suprir as lacunas que a formação inicial deixou, como salientamos anteriormente ou de ascensão na carreira, uma vez que muitas escolas e secretarias de ensino oferecem variados benefícios para os professores que apresentam algum tipo de formação além da inicial.

Alguns desses cursos são oferecidos pelos próprios governos, embasados nas políticas públicas para a formação de professores. É nesse contexto que vamos buscar algumas iniciativas do governo federal e do governo estadual de São Paulo para analisar quais são as políticas públicas para a formação dos professores que já se encontram em serviço, da Educação Infantil e dos anos iniciais no Ensino Fundamental, que estão relacionados, especificamente, ao ensino da leitura. Iniciaremos com a esfera federal, recuperando três programas lançados pelo Ministério da Educação: os Parâmetros em Ação; o Programa de Formação de Professores Alfabetizadores (PROFA); e o Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC). Em seguida, buscamos explicar as iniciativas do governo estadual de São Paulo, resgatando o Programa Letra e Vida e o Programa Ler e Escrever.

3.3.1 Esfera federal

Na esfera federal, alguns programas e cursos foram desenvolvidos nos últimos anos, abrangendo diversas áreas do conhecimento. Para os anos iniciais do Ensino Fundamental, identificamos iniciativas do Ministério da Educação, buscando desenvolver formações em parceria com os Estados e as Prefeituras. Selecionamos três formações que consideramos mais expressivas para o ensino da leitura e da escrita: o Programa Parâmetros em Ação, o Programa de Formação de Professores Alfabetizadores (PROFA) e o Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC).

Neste momento, consideramos pertinente analisar tais programas e seus referenciais teóricos, levando em consideração, principalmente, que em cada proposta educacional oferecida está implícito o interesse dos que buscam manter ou reorganizar a situação atual da economia que rege as relações sociais, pois os estudos têm mostrado que qualquer proposta educacional não é um documento que mantém a neutralidade e só se propõe a transmitir conhecimentos sociais. Em cada uma delas estão implícitas as relações de poder e estas se configuram em uma visão de que algum grupo tem acerca do que seja o conhecimento tido como legítimo. Nesse contexto, Moreira (1997) afirma que, por exemplo, um currículo nacional sempre privilegiará os discursos das classe dominantes, excluindo as vozes dos grupos sociais oprimidos, porque são vistos como não merecedores de serem ouvidos no espaço escolar.

3.3.1.1 Parâmetros em ação

Após a elaboração dos Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental, os Referenciais para Educação Indígena, Educação Infantil, Educação de Jovens e Adultos e Formação de Professores, ocorrida entre 1995 e 1998, a Secretaria de Ensino Fundamental do Ministério da Educação (SEF/MEC) implementou, em 1999, um programa envolvendo ações voltadas para os segmentos da comunidade educacional (professores, equipes técnicas, diretores de escola e creches) para ser desenvolvido em parceria com as secretarias estaduais e

municipais de educação, bem como escolas de formação de professores e ONGs, intitulado “Programa de Desenvolvimento Profissional Continuado – Parâmetros em Ação”.

Este programa, segundo o volume *Referenciais para Formação de Professores* (1999), contou com uma equipe de coordenação composta por Ana Rosa Abreu, Maria Inês Laranjeira, Neide Nogueira e Rosaura Soligo. Ele também teve orientações de 22 consultores nacionais e internacionais que assessoraram na sua concepção e elaboração. Dentre eles estão César Coll, da Universidade de Barcelona/Espanha, Délia Lerner, da Universidade de Buenos Aires/Argentina, Antonio Nóvoa, da Universidade de Lisboa/Portugal e Philippe Perrenoud, da Universidade de Genebra/Suíça.

Tal programa sugere o desenvolvimento de atividades, por meio de trabalhos em grupo nos quais os professores socializam e compartilham, reflexivamente, seus trabalhos desenvolvidos nas escolas, a fim de propiciar compreender suas próprias ações para acrescentar elementos que possam aprimorar essas ações. O documento intitulado *Referenciais para Formação de Professores* designa esse tipo de atividade como “Reflexão na ação” (BRASIL, 1999, p. 60). Esta se configura na proposta de que “A ideia central é favorecer a leitura compartilhada, o trabalho conjunto, a reflexão solidária e a aprendizagem em parceria.” (BRASIL, 1999, p. 5).

3.3.1.1.1 Configuração do programa

O “Programa de Desenvolvimento Profissional Continuado – Parâmetros em Ação” foi lançado com a justificativa de realizar um contexto de formação de profissionais de educação, propiciando o estabelecimento de vínculos com as práticas locais e propagou as seguintes finalidades: apresentar alternativas de estudo dos Referenciais Curriculares a grupos de professores e a especialistas em educação; analisar as Diretrizes Curriculares Nacionais (Educação Infantil e Ensino Fundamental) elaboradas pelo Conselho Nacional de Educação; contribuir para o debate e a reflexão sobre o papel da escola e do professor; criar espaços de aprendizagem coletiva; identificar as ideias nucleares presentes nos Referenciais Curriculares e fazer as adaptações locais necessárias; potencializar o uso de materiais produzidos pelo MEC; incentivar o uso da TV Escola como suporte para ações de formação de professores.

Ele ainda propunha algumas ações como: a distribuição e a implementação dos Referenciais para a Formação de Professores; apoio às equipes técnicas das secretarias de educação para implementação de programas de formação continuada e para orientação das unidades escolares na formulação e no desenvolvimento de seus projetos educativos; apoio aos estados e municípios interessados na reformulação de planos de carreira; criação de polos de apoio técnico operacional para a Educação Infantil e para o Ensino Fundamental; elaboração e divulgação de programas da TV Escola; realização de seminários sobre formação de formadores em parceria com universidades e outras instituições; elaboração e divulgação de módulos orientadores de estudo dos Parâmetros e Referenciais Curriculares Nacionais, chamados de Parâmetros em Ação.

Os Parâmetros em Ação tinham como público-alvo os professores do Ensino Fundamental de 1ª a 8ª séries, incluindo aqueles que trabalhavam nas classes de alunos com deficiências, da Educação Indígena, de Educação Infantil e da Educação de Jovens e Adultos. Também estavam incluídos neste projeto os especialistas em educação como diretores de escola, assistentes de direção, coordenadores pedagógicos ou de área, supervisores de ensino e técnicos das equipes pedagógicas das secretarias.

Para poder participar do referido projeto, as secretarias ou as escolas precisariam atender alguns requisitos: indicar coordenadores gerais e de grupos; organizar os grupos de estudo; preparar os locais e os recursos materiais; formular os cronogramas das ações; reproduzir e distribuir o material de estudo; avaliar e acompanhar as ações. O projeto também sugeria algumas ações a serem desenvolvidas pelas secretarias e escolas participantes como, por exemplo, estabelecer horários de trabalho pedagógico, criar níveis de coordenação, com papéis claramente definidos, providenciar material bibliográfico, videográfico e impresso, com vistas a constituir um acervo básico para os professores, promover a interação com especialistas em educação e pesquisadores, criar alternativas que permitiriam que a formação fosse contemplada na progressão funcional dos professores.

O documento de apresentação do projeto afirma que este foi dividido em 12 módulos temáticos.

- Módulo 1 – Para que serve a escola?
- Módulo 2 – Ser professor e ser aluno.
- Módulo 3 – A ética na vida escolar.
- Módulo 4 – Para formar alunos leitores e produtores de textos.
- Módulo 5 – Novos desafios para ensinar e aprender Matemática.

- Módulo 6 – Fazer Arte na escola (12h).
- Módulo 7 – O ensino da Geografia e o conhecimento do mundo.
- Módulo 8 – Ensino e aprendizagem de História nas séries iniciais.
- Módulo 9 – Ciências: criança curiosa é criança sabida.
- Módulo 10 – A Educação Física é para todos.
- Módulo 11 – O grupo-classe: seu tempo, seu espaço.
- Módulo 12 – Alfabetizar com textos

Para cada módulo foram indicados o tempo previsto (entre 12 e 16 horas), sua finalidade, as expectativas de aprendizagem, os conteúdos, os materiais necessários para o desenvolvimento de cada um, sugestão de materiais complementares, atividades e alguns textos, ilustrações, folhas tarefa necessárias à realização do módulo. Os módulos eram desenvolvidos em reuniões organizadas pelo coordenador geral, designado pela secretaria, escola ou ONG e pelos coordenadores dos grupos, sendo que estes últimos também tinham a função de encaminhar as reuniões de formação com os professores.

A sequência dos módulos, segundo seus organizadores, foram pensados de maneira que os três primeiros tinham o objetivo de sensibilizar os participantes e propiciar discussões sobre questões gerais mais fundamentais da educação escolar. Os que abordavam as áreas temáticas estavam centrados na reflexão sobre os fundamentos, realizada nos módulos anteriores. Já o módulo de gestão da sala de aula visava estabelecer discussões sobre aspectos da organização do trabalho do professor, em consonância com a proposta dos parâmetros e dos referenciais curriculares. Seus idealizadores ainda afirmavam que tais módulos foram concebidos dentro de uma metodologia que procurava problematizar a atuação do professor antes das leituras propostas, propiciando um envolvimento com as diferentes concepções teóricas e com as atividades didáticas delas decorrentes.

Em relação ao ensino da leitura, mais especificamente, foi possível identificar dois módulos que tratavam desta temática: Um deles é o módulo “Alfabetizar com textos” e o outro é o 4 – “Para formar alunos leitores e produtores de textos”. O primeiro tratava, primeiramente do sistema de escrita e, em seguida, abordava questões referentes à leitura, como as estratégias de leitura e alguns textos orientando o ensino da leitura desde o início da alfabetização. Já o segundo apresentava estudos e sugestões para o trabalho com a leitura e com a produção de textos. Ambos ensaiavam uma discussão sobre o trabalho de leitura e escrita a partir dos gêneros textuais.

Com as informações acima, primeiramente consideramos necessário salientar que a elaboração de “parâmetros” com vistas a organizar os currículos das escolas no Brasil foi oferecido como um “marco” para nossa educação, com o discurso de que tratava-se de um auxílio aos profissionais dessa área. A partir de então, surgem os Parâmetros em Ação, criteriosamente preparados com base nas expectativas pleiteadas pela sociedade capitalista. Dessa forma, tratava-se de uma formação que apresentava um padrão de educação que buscava priorizar a formação de um sujeito delineado para o trabalho. Portanto, com o *slogan* “aprender a aprender” o programa seguia o padrão de educação que tinha como objetivo preparar o indivíduo para a aprendizagem constante (ZANLORENSE e LIMA, 2009).

Ainda neste contexto, como afirmam as mesmas autoras, a formação oferecida aos profissionais nos Parâmetros em Ação pretendia moldar um professor defensor das ideologias neoliberais, no qual este assume uma concepção teórica sem conhecer devidamente seus fundamentos filosóficos, pois nesta formação não foi oferecida ao participante a oportunidade de conhecer de fato quais eram os pressupostos teóricos que embasavam os documentos que estavam sendo trabalhados no programa. Além disso, o programa investia no discurso referente ao trabalho coletivo e ao desenvolvimento de habilidades e competências em busca de qualidade de ensino. Com esse discurso, os conteúdos escolares passaram a ter utilidade no mundo do trabalho em especial. É possível confirmar tais afirmações nos Referenciais para Formação de Professores:

O que se espera é que tais competências sejam desenvolvidas como necessárias, de modo a, consciente e intencionalmente, procurar garanti-las no conjunto da equipe. Para isso investir no aprendizado do trabalho coletivo: aprender a estudar, a pesquisar, a produzir coletivamente. (BRASIL, 1999, p. 62)

Por outro lado, acreditamos que a proposta de trabalho foi apresentada na época como única possibilidade de sucesso, pois as orientações ali descritas e trabalhadas corresponderiam favoravelmente às necessidades e às expectativas do professor, facilitando seu trabalho porque bastaria simplesmente observar e adaptar para conseguir desenvolver o aprendizado do aluno. Com esse discurso, Arelaro (2000) ressalta que:

Quais e quantos professores ou especialistas, de qualquer rincão deste país, ousarão resistir, discutir ou discordar das autoridades superiores, quando o “fracasso” do processo ensino-aprendizagem, de parte de seus alunos, for identificado como consequência de sua teimosia em adotar ‘conteúdos’ e currículos antigos ou arcaicos, e pela não-adesão às propostas oficiais “tão claramente” explicitadas nos Parâmetros Curriculares, que resolveriam seus

problemas de aprendizagem de forma mais simples e, por que não admitir, mais rápida? (p.110)

Com isso, inferimos que o modelo oferecido se mostrou bastante sedutor ao professor principalmente porque correspondia aos discursos propagados para a educação no momento, pautados no “aprender a aprender”, no desenvolvimento das competências para ensinar e no professor reflexivo.

Ainda em relação às competências adotadas nos Parâmetros em Ação, estas apresentavam a proposta de formar um professor preocupado com o seu agir em sala de aula, ou seja, empenhado em sua própria prática, sua ação. Arce (2005) afirma que esse caminho leva à formação do professor no modelo construtivista, pois este modelo, aplicado à educação busca a adaptação do sujeito na sociedade. Dessa forma o docente deve corresponder às exigências da atualidade, buscando constantemente perceber as mudanças ocorridas e atualizar-se. Para isto, ele precisa ser atuante, compreender as expectativas dos alunos, bem como ler sua realidade e seu dia a dia para conseguir proporcionar o desenvolvimento das potencialidades de cada aluno a fim deste atingir os propósitos pretendidos, como podemos constatar no documento de introdução dos PCNs:

A perspectiva construtivista na educação é configurada por uma série de princípios explicativos do desenvolvimento e da aprendizagem humana que se complementam, integrando um conjunto orientado a analisar, compreender e explicar os processos escolares de ensino e aprendizagem. (BRASIL, 1997, p.33)

Com as considerações acima, concluímos que a formação proposta pelos Parâmetros em ação se pautava em um modelo de professor que objetiva o desenvolvimento cognitivo do aluno, interpretando seus anseios e conjugando-os com o que ele gostaria de aprender, bem como o que ele precisaria para obter sucesso. Portanto caberia ao professor estar atento à realidade do aluno para ver o que ele realmente precisava aprender para ascender socialmente. Nesse contexto, segundo Zanlorense e Lima (2009), o educador é

um disseminador de uma proposta que nem ele mesmo a conhece e entende em sua profundidade. Ao professor foi colocada a preparação para uma luta pela sobrevivência no mercado de trabalho e na vida que até a ele mesmo lhe era aplicado. O sucesso individual e a busca do conhecimento é a chave da sobrevivência na era da modernidade. Esse é o discurso que o professor ouve, aceita, assume e propaga sem examinar sua natureza e finalidades. (p. 1374)

No que concerne à leitura e ao seu ensino, apresentados no Programa, é possível constatar que o mesmo apresenta concepções diferentes, a depender dos objetivos das discussões. Quando estas apresentam estudos sobre as hipóteses de escrita segundo Ferreiro e Teberosky (1985) e atividades que objetivam o ensino da leitura e da escrita, a concepção evidenciada é a de que ler é “compreender o sistema de escrita” (GOLDER e GAONAC’H, [1998] 2004). Em outras situações que têm como objetivo discutir sobre as estratégias de leitura, ou sobre a produção de recontos e reescritas, a leitura está pautada na concepção de que ler “é um processo ativo de linguagem em busca de um propósito” (GIASSON, [2003] 2013; CHAUVEAU, 2004; SOLÉ, 1998). Nos momentos em que o objetivo é discutir sobre a formação do leitor, então a leitura é compreendida como uma “prática social situada” (DOLZ, 1996; THEVENÁZ CHRISTEN, 2014; BAYNHAM, 1995; ROJO, 2004). As concepções aqui referidas serão explicitadas e explicadas a *posteriori*, no capítulo 4 deste texto.

Essas mesmas concepções e discussões que envolvem a leitura embasam os programas que trataremos a seguir: o PROFA, na esfera federal, os programas Letra e Vida e Ler e Escrever, na esfera estadual, pois todos estão pautados nos mesmos pressupostos teóricos e apresentam os mesmos tipos de atividades, como constataremos no capítulo 6 desta tese.

3.3.1.2 Programa de Formação de Professores Alfabetizadores (PROFA)

Logo após a implementação do “Programa de Desenvolvimento Profissional Continuado – Parâmetros em Ação”, a SEF/MEC considerou que seria necessário um maior investimento na formação dos professores alfabetizadores por compreender que sua formação estava inadequada e havia uma falta de referências no planejamento de propostas direcionadas aos “[...] processos de aprendizagem da leitura e da escrita e para a organização de situações didáticas de aprendizagem dos alunos pautadas pelo modelo metodológico de resolução de problemas” (BRASIL/PROFA, 2001a, p. 6). Portanto, com o objetivo de romper com as “tradicionais” práticas de formação de professores, a SEF/MEC lançou em 2001 o “Programa de Formação de Professores Alfabetizadores” (PROFA), destinado, como o próprio nome já aponta, aos professores que trabalhavam especificamente em classes de alfabetização e pautado em uma perspectiva construtivista (COSTA, 2004), e, metodologicamente, no

modelo da resolução de situações-problemas como aponta seu documento de apresentação (BRASIL, 2001).

O PROFA, baseado nos Parâmetros Curriculares Nacionais, consistia em um curso de aprofundamento, destinado a professores de Educação Infantil, Ensino Fundamental e Educação de Jovens e Adultos que ensinam a ler e escrever. No ano em questão e no ano seguinte, o MEC ofereceu uma parceria com as agências formadoras e os sistemas públicos de ensino para a implementação do PROFA. Desta forma, a implementação, de fato, dependia das secretarias de educação e das agências criarem as demais condições para que o curso se tornasse viável.

3.3.1.2.1 A configuração do programa

Tratava-se de um curso anual, de 180 horas, divididas em 75% de horas presenciais e 25% de horas não presenciais, por meio de trabalhos pessoais que o cursista devia realizar fora do horário do curso presencial, com estudos ou atividades em sala de aula, com alunos. O programa se baseava, fundamentalmente, em dois conteúdos: como acontecem os processos de aprendizagem da leitura e da escrita e como organizar, a partir desse conhecimento, situações didáticas para que ocorra a aprendizagem dos alunos e isso tudo, segundo seus idealizadores, estava pautado no modelo metodológico de resolução de problemas. Embora fosse destinado, em especial, a professores que alfabetizavam, o PROFA também foi aberto a outros profissionais da educação, como coordenadores, diretores, supervisores, professores de outros segmentos e estudantes dos cursos de graduação e até do Ensino Médio.

As 180 horas foram distribuídas em três módulos, compostos por unidades, equivalentes a um ou mais encontros de três horas semanais. A última das unidades de cada módulo era sempre de avaliação das aprendizagens dos professores cursistas. O módulo um abordava conteúdos de fundamentação, relacionados aos processos de aprendizagem da leitura e escrita e à didática da alfabetização (teoria, diagnóstico das fases de escrita, leitura, atividades de escrita e atividades de leitura, introdução à linguagem que se escreve), totalizando 11 unidades – 14 encontros. Os módulos dois e três tratavam especificamente de propostas de ensino e aprendizagem da língua escrita na alfabetização, sendo o módulo 2 mais focado em situações didáticas de alfabetização (heterogeneidade, modalidades organizativas,

atividades permanentes de leitura e escrita com nomes próprios, listas, textos que se sabe de cor, atividades sequenciadas: leitura, reconto, reescrita, revisão e análise linguística) totalizando 10 unidades – 14 encontros e o módulo 3, nos demais conteúdos da língua portuguesa e metodologias de trabalho (projetos, apoio pedagógico, EJA, leitura, pontuação, ortografia e gramática) totalizando 08 unidades – 13 encontros.

O referido programa defendia e apresentava uma metodologia em que as atividades de formação que constituem as unidades propostas se orientam por duas finalidades básicas: a ampliação do universo de conhecimento dos professores cursistas sobre a alfabetização e a reflexão sobre a prática profissional. Do ponto de vista metodológico, apoiavam-se, fundamentalmente, em estratégias de resolução de situações-problema: análise de produções dos alunos, simulação, planejamento de situações didáticas segundo orientações determinadas, análise da adequação de uma dada atividade considerando um grupo específico de alunos, comparação de atividades em relação aos objetivos previamente definidos e discussão das implicações pedagógicas dos textos teóricos estudados de autores como, por exemplo, Emilia Ferreiro e Ana Teberosky (1985), Délia Lerner (2002), Frank Smith (1999), Telma Weisz (1988; 1999), entre outros.

Uma vez estabelecida a parceria com o MEC, as secretarias de educação e agências formadoras recebiam todo o material que seria utilizado ao longo do curso: material videográfico, coletânea de textos para todos os participantes, guias para os formadores e, ao final do curso, os certificados de participação. Os formadores dos cursos recebiam formação dos formadores do MEC e ministravam os cursos, contando com o acompanhamento desses formadores. Em 2003, com a mudança do governo federal, o MEC deixou de estabelecer parcerias e aquelas agências e secretarias que já vinham ministrando o curso poderiam decidir se continuariam, agora sem a intervenção do Ministério, assumindo a reprodução do material e a certificação. Muitas prefeituras e agências deram continuidade e ministram o curso até os dias de hoje para seus professores.

Neste programa, a leitura e a escrita são tratadas conjuntamente desde o início, mas em alguns momentos elas são estudadas separadamente. No módulo um, por exemplo, cinco unidades estão destinadas especificamente à escrita (hipóteses de escritas e atividades centradas no ensino da escrita) e quatro estão concentradas na leitura (hipóteses de leitura, estratégias de leitura e atividades relacionadas ao ensino da leitura). Já no módulo dois, o programa apresenta, nas primeiras unidades sugestões de atividades para o ensino da leitura e da escrita, simultaneamente, apenas alertando para que haja uma preocupação do professor com ambos os conteúdos. Já nas últimas unidades o conteúdo tratado está voltado para a

linguagem escrita (reconto e reescrita de contos conhecidos; revisão textual; análise de textos bem escritos; produção textual) e não para o sistema de escrita (aprendizagem inicial da leitura e da escrita; ortografia). Nessas unidades as leituras são realizadas, basicamente, pelos professores e a produção textual deve ter o professor como escriba. Neste mesmo módulo, são apresentadas metodologias de trabalho, como atividades permanentes e sequenciadas. Enfim, no módulo três, o programa apresenta sugestões de trabalhos com projetos, com a EJA, com a ortografia, pontuação e gramática. Em todas as unidades, a proposta de trabalho é com a leitura e a escrita. Apenas uma unidade deste módulo está inteiramente destinada à leitura.

Nossa análise de tal programa parte do princípio de que, ao ser “[...] organizado previamente a partir de uma lógica de racionalidade científica e técnica, e aplicado a diversos grupos de professores” (NÓVOA, 1991a, p. 21), este confirma o modelo de formação continuada, que é idealizado e implementado de forma vertical, com um único olhar, neste caso da SEF/MEC, em relação ao trabalho dos professores alfabetizadores, e que fala “sobre” os professores e não “com” eles, dificultando, assim, o rompimento da barreira entre aqueles que planejam e os que concretizam o trabalho. Dessa forma, como afirma Becali (2007)

...embora o PROFA tenha sido apresentado no cenário educacional brasileiro como um “novo” programa de formação continuada para os professores alfabetizadores e que trouxe propostas inteiramente “novas”, ele reforça meramente a unilateralidade dos “tradicionais” modelos de formação porque está alicerçado num discurso monológico em que não há contrapalavras, não há margem para o diálogo e sim para o fazer (pp. 112, 113).

A autora ainda salienta que apesar dos documentos ressaltarem que tal Programa tenha sido negociável, dialógico, participativo, democrático, etc., ele reflete implicitamente os interesses e as concepções de uma política de formação de professores de caráter monológico, pois apresenta um programa de formação pronto e acabado, que pode ser colocado em prática em todo o país rapidamente, sem a necessidade de realizar uma análise crítica das concepções que o subjazem, porque estas já estão legitimadas pela SEF/MEC e esclarecidas nos documentos do Programa.

Esses mesmos documentos, mais especificamente o Termo de Cooperação Técnica (2000), afirmam que a SEF/MEC tem a obrigação, dentre outras, de “Propor a convergência das políticas traçadas pelo MEC e dos diferentes projetos das instituições envolvidas, no sentido de construir práticas de desenvolvimento profissional e instâncias de trabalho que possam ser permanentes” (p. 2). Com isso, observamos a pretensão do governo em instituir

uma hegemonia na área da alfabetização pautada na concepção construtivista, que é defendida e legitimada pelo discurso político, conforme afirma Rossler (2000). Por isso, seria preciso desenvolver uma formação que alcançasse todas as regiões do país e para que isso acontecesse foi necessário que a SEF/MEC produzisse materiais escritos e videográficos e os distribuísse gratuitamente às instituições parceiras, que estavam restritas à parte operacional do Programa.

Em se tratando das instituições interessadas em estabelecer parceria, estas deveriam concordar com as dez diretrizes registradas na cláusula terceira do Termo de Cooperação Técnica (2000), como, por exemplo, “Assegurar a operacionalização do Programa, garantindo as condições materiais, a infraestrutura necessária para o desenvolvimento dos trabalhos e articulação com os municípios envolvidos” (p. 3). Trata-se de um conjunto de princípios sistêmicos determinado pela instância governamental, de forma unilateral, que teve como finalidade garantir a implementação do Programa e controlar a formação continuada do professor alfabetizador brasileiro, para atender os interesses do próprio Governo, e não dos próprios profissionais em educação (BECALLI, 2007). Desta forma, o PROFA se constitui, conforme salientam Costa (2004) e Oliveira (2004), em um programa pronto para formar professores alfabetizadores construtivistas e busca controlar e sintonizar as práticas de alfabetização das instituições parceiras.

3.3.1.3 Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC)

Mais uma iniciativa do governo federal, na área do ensino inicial da leitura e da escrita, é o “Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa” (PNAIC), instituído em 04 de julho de 2012, pela portaria de nº 867¹³. O referido Pacto propaga o objetivo principal de alfabetizar todas as crianças do Brasil até os oito anos de idade e para isso o governo federal estabeleceu (e ainda estabelece) parcerias com os Estados e Municípios, oferecendo formação continuada aos professores alfabetizadores.

A referida portaria esclarece, no seu artigo 5º, que as ações do pacto tem por objetivo:

I - garantir que todos os estudantes dos sistemas públicos de ensino estejam

¹³ Acesso em 12/01/2016. Disponível em http://pacto.mec.gov.br/images/pdf/port_867_040712.pdf

alfabetizados, em Língua Portuguesa e em Matemática, até o final do 3º ano do ensino fundamental;

II - reduzir a distorção idade-série na Educação Básica;

III - melhorar o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB);

IV - contribuir para o aperfeiçoamento da formação dos professores alfabetizadores;

V - construir propostas para a definição dos direitos de aprendizagem e desenvolvimento das crianças nos três primeiros anos do ensino fundamental. (BRASIL, PORTARIA Nº 867, Art 5º, 2012).

Para isso, o referido Pacto é composto por um conjunto integrado de programas, materiais e referências curriculares e pedagógicas, disponibilizados pelo Ministério da Educação. O PNAIC se embasa em quatro princípios, descritos em seu site de divulgação¹⁴:

1. o Sistema de Escrita Alfabética é complexo e exige um ensino sistemático e problematizador;
2. o desenvolvimento das capacidades de leitura e de produção de textos ocorre durante todo o processo de escolarização, mas deve ser iniciado logo no início da Educação Básica, garantindo acesso precoce a gêneros discursivos de circulação social e a situações de interação em que as crianças se reconheçam como protagonistas de suas próprias histórias;
3. conhecimentos oriundos das diferentes áreas podem e devem ser apropriados pelas crianças, de modo que elas possam ouvir, falar, ler, escrever sobre temas diversos e agir na sociedade;
4. a ludicidade e o cuidado com as crianças são condições básicas nos processos de ensino e de aprendizagem.¹⁵

As ações do Pacto apoiam-se em quatro eixos de ação: A formação continuada presencial para os professores alfabetizadores e seus orientadores de estudo; os materiais didáticos, obras literárias, obras de apoio pedagógico, jogos e tecnologias educacionais; as avaliações e a gestão; a mobilização e o controle social.

Na concepção do Pacto, a criança estará alfabetizada a partir do momento em que ela compreender o funcionamento do sistema de escrita, dominando as correspondências grafema-fonema, ler, escrever e compreender textos escritos. A formação dos professores devem estar pautadas nessa concepção, visando o desenvolvimento de metodologias adequadas, como é possível conferir abaixo:

Existem vários métodos e estratégias de alfabetização. Todavia, é importante destacar que as novas demandas colocadas pelas práticas sociais de leitura e de escrita têm criado novas formas de pensar e conceber o fenômeno da alfabetização. Portanto, os métodos e estratégias que levam as crianças a somente apropriar-se do sistema de escrita, encarando-a como um

¹⁴ <http://pacto.mec.gov.br/o-pacto>

¹⁵ Disponível em <http://pacto.mec.gov.br/o-pacto>. Acessado em 13/01/2016

código a ser memorizado, são insuficientes para suprir tais demandas. Em uma concepção de alfabetização focada na inserção das crianças nas práticas sociais, podem ser desenvolvidas metodologias que, de modo concomitante, favoreçam a apropriação do sistema alfabético de escrita por meio de atividades lúdicas e reflexivas e a participação em situações de leitura e produção de textos, ampliando as referências culturais das crianças. (BRASIL, [2011], pp.19-20).

Com isso, ao analisar a concepção acima referida, em relação à leitura, o programa se embasa nesta como “uma prática social situada” (que será melhor explicada no capítulo 4 desta tese) principalmente quando afirma que as metodologias ali desenvolvidas favorece a participação dos alunos em situações de leitura e produção de textos a fim de contribuir com a ampliação das referências culturais. Entretanto, observamos outras concepções que subjazem o referido programa, quando nos deparamos com atividades voltadas para o ensino da leitura e da escrita no processo inicial da alfabetização.

Para o processo de alfabetização, segundo o documento acima referido, o professor deve estar preparado, bem como motivado e comprometido para que possa acompanhar a aprendizagem dos alunos. Para que isso aconteça, é fundamental instrumentalizá-lo com uma formação continuada a fim de que seu trabalho seja feito com competência e deleite. Tal Pacto enfatiza que o professor é peça fundamental na sociedade, pois atua favorecendo a aprendizagem e o desenvolvimento do conhecimento do mundo (BRASIL, [2011]).

A formação continuada se configura em um curso presencial de 2 anos para os professores alfabetizadores, com carga horária de 120 horas por ano, baseado no Programa Pró-Letramento, cuja metodologia propõe estudos e atividades práticas. Os encontros com os professores alfabetizadores são ministrados por Orientadores de Estudo – professores das redes, que fazem um curso específico, com 200 horas de duração por ano, ministrado por universidades públicas.

Nesses encontros são discutidos temas referentes aos direitos de aprendizagem das crianças do ciclo de alfabetização, aos processos de avaliação e acompanhamento da aprendizagem dos alunos, ao planejamento e avaliação das situações didáticas e ao conhecimento e uso dos materiais distribuídos pelo Ministério da Educação. No que concerne ao planejamento de propostas didáticas, por exemplo, o PNAIC apresenta discussões sobre como deve ser organizado o trabalho pedagógico e a relação deste trabalho com as crianças; a organização do espaço na sala de aula; o trabalho com projetos e sequências didáticas; os livros didáticos e seus usos (BRASIL, 2015).

Em relação aos materiais didáticos, este é composto por livros didáticos (entregues pelo Plano Nacional do Livro Didático - PNLD) e respectivos manuais do professor, obras pedagógicas complementares aos livros didáticos e acervos de dicionários de Língua Portuguesa (também distribuídos pelo PNLD), jogos pedagógicos de apoio à alfabetização; obras de referência, de literatura e de pesquisa (entregues pelo Programa Nacional Biblioteca da Escola – PNBE), obras de apoio pedagógico aos professores e jogos e softwares de apoio à alfabetização. O material didático é composto por sessenta e um cadernos, divididos em: “Cadernos de alfabetização 2015”, “Cadernos de Alfabetização Matemática”, “Cadernos de Alfabetização em Língua Portuguesa”, esse último dividido em três anos com oito unidades cada, além da formação dos professores, apresentação, avaliação, cadernos de campo e avaliação especial. Trata-se de cadernos que apresentam algumas concepções de ensino e aprendizagem. No que se refere ao ensino da leitura e da escrita, por exemplo, a concepção que embasa o programa é de que

as práticas alfabetizadoras se constituem em articulação com os diversos usos que se fazem da leitura e da produção oral e escrita de textos na sociedade, pois, por meio da alfabetização, as crianças se inserem no mundo da escrita e, ao mesmo tempo, exercem a cidadania. Freire (1996) enfatizou que a alfabetização serve à formação da cidadania, pois possibilita que os indivíduos ajam e interajam no mundo ativa e responsivamente. (BRASIL, 2015, p. 9)

Nesses mesmos cadernos estão relatos de pesquisas e experiências e algumas sugestões para o trabalho. Dentre outras propostas, os cadernos da formação sugerem reflexões pedagógicas sobre a alfabetização e a matemática, e o reconhecimento da perspectiva da Inclusão nos elementos do ensino, seja na alfabetização, avaliação, planejamento, currículo, etc. Citamos, como exemplo, o Caderno 4, que trata da organização do trabalho escolar e os recursos didáticos na alfabetização. O referido documento apresenta textos para estudo, referentes à organização do trabalho pedagógico na alfabetização, aos livros didáticos no ciclo de alfabetização, à leitura literária no ciclo inicial da escolarização, à utilização de jogos no processo de alfabetização e ao trabalho com as mídias e tecnologias digitais como instrumentos de alfabetização. Em relação à leitura literária, o texto apresenta uma discussão sobre a leitura de diversos gêneros a fim de favorecer propostas que podem ser exploradas pelos professores em atividades para ensinar a ler e a gostar de livros. (BRASIL, 2015). A ênfase também está na oportunidade de exploração do acervo literário e na organização de espaços de compartilhamento de leituras, como podemos confirmar abaixo:

Ao explorar os livros de literatura na sala de aula, os professores precisam lidar com o processo de apropriação da literatura em práticas de letramento literário, que envolvam o contato direto com as obras e favoreçam a interação dos leitores com os livros. Para isso, a criação e a ampliação de espaços de compartilhamento de leituras no ambiente escolar tornam-se imprescindíveis. A garantia de condições básicas para que se constituam comunidades de leitores nas escolas – acesso ao livro, criação de ambientes propícios à leitura, presença de mediadores de leitura – deve ser considerada no trabalho de formação literária na escola. (BRASIL, 2015, pp. 45-46)

Com essas afirmações, podemos inferir que a leitura para o referido programa, no processo de alfabetização, apresenta duas concepções básicas, segundo nossos estudos apresentados no capítulo 4. A primeira concepção está baseada na leitura em busca de um propósito (GIASSON, [2003] 2013; CHAUVEAU, 2004; SOLÉ, 1998) e este propósito deve ser do professor, pois este deve organizar situações de leitura com o propósito de ensinar a ler e, também, desenvolver o gosto pela leitura em seus alunos. A segunda concepção está baseada na leitura como uma prática social situada (DOLZ, 1996; THEVENÁZ CHRISTEN, 2014; BAYNHAM, 1995; ROJO, 2004), haja vista a ênfase no trabalho com a diversidade de gêneros textuais, a fim de desenvolver o “letramento literário”.

Já no que se refere às avaliações, são apresentados três tipos: as “Avaliações processuais” que o Pacto sugere que sejam debatidas durante o curso de formação e que sejam desenvolvidas e realizadas continuamente pelo professor com seus alunos; a “Provinha Brasil”, em que os professores têm acesso a um sistema informatizado onde devem inserir os resultados de cada criança, no início e no final do 2º ano, visando o acompanhamento do desenvolvimento da aprendizagem de cada aluno para fazer os ajustes necessários para garantir que todos estejam alfabetizados no final do 3º ano do ensino fundamental; por último, há a avaliação coordenada pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP), que tem como objetivo avaliar o nível de alfabetização alcançado pelas crianças ao final do ciclo, ou seja, o que os alunos aprenderam em relação à leitura e à escrita, o que eles já conseguem ler com compreensão a ponto de desenvolver as orientações ali apresentadas como, por exemplo, ao se depararem com a figura de uma bola, conseguirem identificar, entre 3 ou 4 palavras, onde está escrito “bola”.

Por fim, há a gestão, que acontece em quatro instâncias: um Comitê Gestor Nacional; uma Coordenação Institucional em cada estado e no Distrito Federal, composta por diversas entidades, com atribuições estratégicas e de mobilização em torno dos objetivos do Pacto; uma Coordenação Estadual, responsável pela implementação e monitoramento das ações em

sua rede e pelo apoio à implementação nos municípios; e uma Coordenação Municipal, responsável pela implementação e monitoramento das ações na sua rede. Ainda neste eixo, existe um sistema de monitoramento disponibilizado pelo MEC, o SisPacto, destinado a apoiar as redes e a assegurar a implementação de diferentes etapas do PNAIC.

Partindo das informações acima, primeiramente consideramos importante observar que, para atender as determinações legais, sejam nacionais ou internacionais, as políticas públicas (ou programas políticos) para a formação do professor são criados com os objetivos específicos e os prazos pré-estabelecidos para a sua atuação e alcance de resultados, configurando-se de caráter imediato. Contudo, conforme observa Souza (2014, p. 7) “a alfabetização é um processo lento e contínuo, não caminha apressadamente como as mudanças de políticas de governo”.

Com essas considerações, é possível analisar a proposta do PNAIC e constatar que esta focaliza no processo de alfabetização por um ano, pois o segundo ano é destinado à alfabetização matemática, e, após este prazo, avalia a qualidade da alfabetização a partir dos resultados do processo de ensino. Essa avaliação ocorre por meio de duas provas: a já mencionada “Provinha Brasil”, que é aplicada no início e no final do ano e, também, outra avaliação aplicada pelo INEP, que acontece assim que as crianças completam o ciclo de alfabetização, a fim de averiguar o empenho do professor, por meio dos resultados sobre qualidade da aprendizagem da criança. Todas as questões são de leitura, seja no reconhecimento de letras correspondentes às figuras, seja na leitura de palavras que também correspondem às figuras, dentre outras. Isso reforça a responsabilização única do professor para formar leitores, haja vista tais provas avaliarem o trabalho do professor por meio da capacidade ou não dos alunos realizarem as atividades de leitura ali propostas. Isso pode causar algumas consequências, dentre elas, o não fundamento objetivo e problematização de discussões sobre a qualidade da educação (SOUZA, 2014).

Além disso, segundo Souza (2014, p.12), o discurso generalizado utilizado pelo PNAIC, em seus documentos oficiais, assim como os programas anteriores (Parâmetros em ação e PROFA), “segue a lógica da política educacional inserida no contexto do Estado neoliberal, em uma política de governo e nas complexificações da sociedade capitalista e assume a função de apaziguamento da luta de classes, conformação e naturalização da sociedade”, pois nesses documentos não se faz referência ou problematiza o contexto social e a organização capitalista, desconsiderando a compreensão desse contexto ao se pretender formar os papéis desejados ou, até mesmo, as maneiras de formar que se almeja do professor. Além disso, quando se é afirmado que o professor deve garantir o direito da criança à

aprendizagem, nos leva a entender que bastam estratégias bem elaboradas e bom desempenho do professor no trabalho com os conteúdos para a aquisição do conhecimento abstrato por parte dos alunos. Em relação à leitura, isso vale dizer que basta o professor planejar boas atividades de leitura, como, por exemplo, leitura de diferentes gêneros textuais, ou leitura de listas de palavras, etc., para garantir a formação do leitor.

Nesse sentido tal programa desconsidera que

A própria sociedade, seu grau de desenvolvimento e o modo de ser da divisão social do trabalho nela existente criam o campo de possibilidades para o desenvolvimento da personalidade, em sentido positivo ou negativo. De tal modo que o ser e o conteúdo da personalidade são não só historicamente determinados, mas também resultantes do processo objetivo da realidade social. (COSTA, 2012, pp. 81, 82)

Ainda em relação ao discurso proferido pelo PNAIC, este se diz aberto, entretanto se mostra acabado ao não abordar as complexidades da escola e considerar o indivíduo isoladamente, ou seja, fora do contexto econômico e histórico social, sem levar em conta o desenvolvimento cultural, principalmente quando sugere que o problema da aprendizagem está diretamente vinculado aos modos de ensinar e, com tal discurso, mobiliza uma parte considerável de professores para realizarem um “pacto”, em busca do cumprimento dos objetivos pré-estabelecidos (SOUZA, 2014). Dessa maneira, no que corresponde à leitura, a responsabilidade de ensinar a ler e formar leitores é inteiramente do professor, sem levar em consideração as vivências dos alunos fora da sala de aula e fora da escola, ou até mesmo dentro da sala de aula, com seus pares, e tudo isso permeado pela mídia, tão presente no nosso cotidiano.

No que corresponde à mobilização dos professores, esta se deve, principalmente, segundo a justificativa do Programa, pela necessidade de formação para superar um problema bastante abrangente e significativo em nosso país, como podemos conferir:

O Brasil alcançou um patamar inédito na sua história, com grandes avanços econômicos e sociais. Na educação, amplia e democratiza o acesso ao ensino, da creche à pós-graduação, [...]. Mas ainda temos grandes desafios a enfrentar. Muitas crianças brasileiras concluem o ciclo destinado à sua alfabetização sem estarem plenamente alfabetizadas. Um problema que pode comprometer gravemente o seu futuro e, assim, o futuro de nosso país. (BRASIL, [2011], p.6)

Sendo assim, a participação do professor passa a ser fundamental no referido programa e isso acaba interferindo na sua autonomia, tanto em relação ao seu próprio

planejamento, quanto na sua avaliação, pois é delegado a ele a total responsabilidade pelos resultados auferidos. Enfim, o discurso político do pacto não expõe a realidade, os conceitos são colocados sem a necessária complexidade, causando, como consequência, propagações do senso comum como justificativa por suas ações, que acabam sendo atrativas porque ou coincidem ou reforçam as ilusões (SOUZA, 2014). Neste contexto, algumas mídias, como a revista *Avisa lá*, por exemplo, acaba contribuindo para a responsabilização do professor, no que tange ao ensino da leitura, principalmente porque esta se propõe a ajudar o professor a atingir o objetivo que lhe é cabido, de formar leitores, apresentando sugestões de atividades de leitura realizadas com sucesso por outros professores e que podem (ou devem) ser seguidas pelos seus leitores, para que estes também tenham sucesso no seu trabalho com os alunos, já que os resultados dependem inteiramente deles.

3.3.2 Esfera estadual - São Paulo

Nesta esfera, em São Paulo, duas formações foram mais expressivas nos últimos anos: o projeto *Letra e Vida* e o Programa *ler e escrever*. Ambos são trabalhados ainda hoje pela Secretaria do Estado de Educação e, por consequência, pelas Diretorias de Ensino, sendo que o primeiro, por já ter uma trajetória de treze anos no Estado, e já ter formado muitos professores, não acontece em todas as Diretorias, mas somente naquelas onde ainda existe uma demanda para tal.

3.3.2.1 Projeto Letra e Vida

O projeto *Letra e Vida* começou a ser oferecido pela Secretaria do Estado da Educação de São Paulo a partir de 2003. Trata-se do *PROFA*, mas com denominação diferente. Todo o material outrora utilizado pelo MEC foi aproveitado pela Coordenadoria de Estudos e Normas Pedagógicas (CENP) para oferecer aos professores da Secretaria de Educação do Estado. O Projeto é desenvolvido nos mesmos moldes, nas Diretorias de Ensino espalhadas pelo Estado de São Paulo. A Secretaria Estadual também ofereceu parceria com os municípios do estado

de São Paulo que estivessem interessados no curso em questão. De 2003 até os dias atuais, o curso é oferecido anualmente. No início foram formadas várias turmas de professores, visando alcançar o maior número possível por ano, entretanto, atualmente, a demanda diminuiu consideravelmente, e algumas diretorias deixaram de oferecê-lo, principalmente aquelas que não comportam um grande número de escolas de anos iniciais, haja vista muitas prefeituras terem assumido esse segmento da educação.

Com base nessa primeira formação em serviço e em um projeto desenvolvido na secretaria de Educação do município de São Paulo, intitulado “Toda força ao primeiro ano”, foi idealizada uma outra política pública de formação de professores, o Programa Ler e Escrever, que veremos a seguir.

3.3.2.2 Programa ler e escrever

O Programa Ler e escrever, instituído pela Secretaria do Estado de Educação de São Paulo, constitui-se em uma política pública para os anos iniciais do Ensino Fundamental e se configura em um conjunto de linhas de ação que compreendem formação, acompanhamento, elaboração e distribuição de materiais pedagógicos. A Resolução SE nº 86 de dezenove de dezembro de dois mil e sete, responsável pela implementação do Programa, apresentou algumas considerações como justificativa para tal implementação:

A urgência em solucionar as dificuldades apresentadas pelos alunos de Ciclo I com relação às competências de ler e escrever, expressas nos resultados do SARESP 2005; a necessidade de promover a recuperação da aprendizagem de leitura e escrita dos alunos de todas as séries do Ciclo I; a imprescindibilidade de se investir na efetiva melhoria da qualidade de ensino nos anos iniciais da escolaridade. (SÃO PAULO, RES. nº 86/2007, p.1)

O Programa apresenta como metas oficiais alfabetizar todas as crianças com até oito anos de idade, matriculadas na rede estadual de ensino, e garantir a recuperação da aprendizagem de leitura e escrita aos alunos dos demais anos do Ciclo I.

Em seu documento de apresentação¹⁶, o programa estabelece alguns objetivos principais, como, por exemplo

- apoiar o Professor Coordenador em seu papel de formador de professores dentro da escola;
- apoiar os professores regentes na complexa ação pedagógica de garantir aprendizagem de leitura e escrita a todos os alunos, até o final da 2ª série do Ciclo I / EF;
- criar condições institucionais adequadas para mudanças em sala de aula, recuperando a dimensão pedagógica da gestão;
- comprometer as Universidades com o ensino público;
- possibilitar a futuros profissionais da Educação (estudantes de cursos de Pedagogia e Letras), experiências e conhecimentos necessários sobre a natureza da função docente, no processo de alfabetização de alunos do Ciclo I / EF. (p.1)

A partir dos objetivos acima descritos, o programa instituiu algumas ações que ocorreram desde o início da implementação da política no Estado de São Paulo até os dias atuais. Essas ações compreendem encontros de formação durante o ano letivo, para a equipe pedagógica das Diretorias de ensino, responsável pela formação em sua região de abrangência, aos professores coordenadores das Escola Estaduais, aos coordenadores das redes municipais de ensino que mantêm parceria com o estado e aos professores dos anos iniciais do Ensino Fundamental. Esses últimos participam da formação em suas próprias escolas, nos horários de Aula de Trabalho Pedagógico Coletivo (ATPC). Outra ação estabelecida pelo programa está centrada na recuperação da aprendizagem com o Projeto Intensivo no Ciclo (PIC) nos 4º e 5º anos, que consiste em criar classes de PIC, com material específico, para alunos que ainda não estão alfabetizados ao final dos 3º e 5º anos. O programa também estabelece parcerias com faculdades e universidades que ministram cursos de Pedagogia e de Letras, no qual os estudantes desses cursos se inscrevem para se tornarem “alunos pesquisadores” nas salas de 1º ano, 2º ano e de PIC. Desta forma, esses alunos recebem um subsídio do governo estadual para atuar como auxiliares do professor regente, com o objetivo de realizarem pesquisas voltadas ao ensino e à aprendizagem da leitura e da escrita. Para o trabalho em sala de aula foram elaborados e distribuídos materiais didáticos estruturados para professores e alunos do 1º ao 5º ano e, também, materiais complementares como acervo literário e paradidático, enciclopédias, globos, letras móveis e calculadoras.

¹⁶ Disponível em

<http://lereescrever.fde.sp.gov.br/SysPublic/InternaPrograma.aspx?alkfjlkjaskA=260&manudjsns=0&tpMat=0&FiltroDeNoticias=3>

Acessado em 14/02/2016

Nos materiais didáticos estão propostas atividades com projetos de leitura e escrita, sequências didáticas e atividades permanentes, que devem acontecer regularmente na sala de aula, como, por exemplo: leitura diária feita pelo professor; atividades com nomes próprios; listas de palavras do mesmo campo semântico; e leitura e escrita de textos que se sabe de cor (poemas, parlendas, trava-línguas, etc.). O ensino da leitura está sempre presente em cada uma das propostas acima citadas.

A primeira fase do Programa Ler e Escrever aconteceu em 2007, nas escolas da capital paulista, em 2008 foi ampliado para Região Metropolitana de São Paulo e, enfim, em 2009 foi implementado nas demais escolas estaduais paulistas. Segundo seus idealizadores, a formação dos profissionais acontece de forma conjugada às diretrizes, em processos especificamente planejados para cada sujeito atuante no sistema: supervisores e professores coordenadores das oficinas pedagógicas; diretores e Professores Coordenadores das escolas (PCs); e professores regentes das classes de Ciclo I. Essa formação ocorre por meio de um acompanhamento mensal às Diretorias de Ensino, realizado por uma equipe da Coordenadoria de Estudos e Normas Pedagógicas (CENP) em reuniões nessas Diretorias e em encontros centralizados na capital, que envolvem os responsáveis pela gestão pedagógica das escolas dos anos iniciais do Ensino Fundamental (Supervisores e Professores Coordenadores dos Núcleos Pedagógicos – PCNPs) de cada Diretoria. Nesses encontros são discutidos e analisados os dados das avaliações da aprendizagem dos alunos com especial atenção para a alfabetização inicial, e definidos alguns encaminhamentos a serem realizados, bem como as necessidades de subsídio às Diretorias, às Escolas e aos alunos. Em relação à leitura, os encaminhamentos são, basicamente, a disponibilização de um acervo literário para os alunos, leitura em voz alta feita pelo professor, leitura de nomes próprios, listas de palavras do mesmo campo semântico e de textos que se sabe de cor feita pelos alunos, projetos de leitura, etc.

A primeira análise que consideramos importante apresentar está pautada nas formações propostas pelo Programa. Estas acontecem como em forma de rede de multiplicadores. Primeiramente, existe uma equipe de formuladores do material, aqueles que elaboram tanto a formação quanto as propostas didáticas. Em seguida, há uma equipe de formadores que se deslocam pelas diversas Diretorias de ensino para realizarem as formações com os PCNPs e, periodicamente, com os PCs das escolas. Os PCNPs também realizam uma formação de oito horas semanais com os PCs que, por sua vez, têm a responsabilidade de realizar a formação com os professores na escola. Esta dinâmica pode ser analisada em dois sentidos. Por um lado, como salienta Almeida (2014), é positivo porque possibilita a ampliação das propostas de discussão da formação, em aspectos quantitativos, pois engloba

mais profissionais nesse processo formativo. Por outro lado, o tempo destinado à formação nas Diretorias de Ensino e na escola são muito díspares, pois nas DEs são oito horas semanais, enquanto que nas escolas são duas horas/aulas por semana.

Ainda em relação às formações, estas apresentam um caráter de treinamento, haja vista que se pautam em orientações sobre a utilização do material didático do Programa, salientando a importância de desenvolver corretamente os procedimentos ali descritos, a fim de atingir as expectativas de aprendizagem estabelecidas previamente. Não há momentos para reflexão sobre o conteúdo desse material, pois parte-se do princípio de que o mesmo é o ideal para se trabalhar em sala de aula. Como salienta Constâncio (2012),

É possível comparar a formação em serviço do Ler e Escrever como a construção dos *hits* da música popular identificado e descrito por Adorno e Simpson; “o princípio básico (...) é o de que basta repetir algo até torná-lo reconhecível para que ele se torne aceito” (ADORNO apud COHN (org.), 1989, p. 130), ou seja, repete-se várias vezes até o objeto tornar-se reconhecível para, enfim, ser aceito. (p. 29)

Nesse contexto, concordamos com Almeida (2014) que tal programa se configura em uma formação que considera os professores como reprodutores de técnicas previamente elaboradas e isso não contribui para um processo humanizador, e pode se relacionar a uma perspectiva reprodutivista e não crítica da educação (SAVIANI, 2003b). Trata-se, a nosso ver, de uma formação que busca ajustar os sujeitos à nossa sociedade capitalista que necessitam ao menos aprenderem a ler e escrever para atender à demanda do Mercado.

Para finalizar esta breve análise, apresentamos mais algumas considerações que consideramos importantes, que dizem respeito, especificamente, ao processo de alfabetização. Esta é entendida pelo programa, dentro da perspectiva teórica da psicogênese da língua escrita de Ferreiro e Teberosky (1985). Dessa forma, existe um instrumento para medir a eficácia do processo de alfabetização que, no Programa, é chamado de “sondagem”. Tal instrumento se configura em uma avaliação diagnóstica feita com os alunos através do ditado de uma lista de palavras do mesmo campo semântico, seguida de uma frase, na qual os alunos precisam escrever e ler cada palavra ditada pelo professor. Posteriormente, este professor analisa a escrita da criança e a classifica, conforme os estudos de Ferreiro e Teberosky (1985) para preencher um “mapa de classe” e encaminhar para a Diretoria de Ensino. Com esses resultados, são analisados quais foram os avanços da escola em relação à alfabetização. Esse procedimento ocorre bimestralmente.

O referido instrumento considera a alfabetização apenas como um processo interno,

contudo, segundo Azanha (1987, p.66), “a alfabetização dentro de um limitado período letivo não é resultado fatal de um processo biopsicológico de desenvolvimento, mas algo altamente dependente de condicionamentos socioculturais”, ou seja, o comportamento de um aluno é influenciado ou mesmo modelado pelo seu ambiente social (família, amigos, etc.) ou por formas de manipulação como a publicidade, por exemplo. Além disso, ao tentar medir a eficácia da alfabetização, propõe-se um enquadramento desse processo, a partir das hipóteses de escrita (FERREIRO e TEBEROSKY, 1985), no mapa de classe, bem como a meta que o professor deve alcançar com cada aluno. Portanto, além de se tornarem ineficazes em relação ao que é proposto evidenciar, também acabam operacionalizando a administração repressiva tanto do trabalho do professor quanto do aprendizado do aluno, pois estão pautados em objetivos educacionais tidos como ideais e definem os caminhos para ensinar, almejando a que seja eficiente a consecução de um produto previsível que é o desempenho padronizado do aluno (CONSTANCIO, 2012).

3.4A Formação de Professores e Sua Relação com as Mídias Impressas

Para finalizar este capítulo, consideramos importante discutir brevemente sobre o papel da mídia na formação de professores. Salientamos, primeiramente, que a divulgação científica, no que concerne aos textos destinados aos leitores não acadêmicos, são muito importantes, porque se dispõem a divulgar e a disponibilizar as teorias produzidas nos meios acadêmicos, através de uma linguagem mais acessível aos professores que atuam nas escolas públicas e particulares. Enfatizamos que é importante porque, segundo Soares (2001), o pesquisador tem dificuldade em mudar seu discurso, de fazer-se entender, pois este está acostumado a escrever para seus pares, utilizando, portanto, uma linguagem extremamente específica da sua área, que o leitor não acadêmico normalmente não domina.

Nesse contexto, em comparação com o livro, a revista especializada passa a ser um veículo que permite uma aproximação maior, mais rápida e, ao mesmo tempo, mais efêmera, entre os leitores e a equipe que a produz, além de aproximar-se do leitor também pelo tempo vivido: a revista é contemporânea ao tempo vivido pelos leitores (BARZOTTO, 1998).

O mesmo autor leva em consideração, também, que a revista é de circulação mais ampla e dinâmica, com material dobrável, exigindo armazenamento na horizontal, pode

apresentar propagandas intercalando as matérias, e, por isso, seu manuseio e leitura são mais ágeis. Já o livro tem circulação mais restrita, devido aos assuntos que nele são tratados, bem como ao enfoque dado, e à sua forma material. Geralmente sem propagandas, o livro é de leitura mais demorada, exigindo tempo e local mais apropriados, diferentemente da revista periódica, que é considerada como um objeto de manuseio e circulação dinâmica (BARZOTTO, 1998).

Além das considerações dos autores acima descritos, nos últimos 30 anos, observamos que várias iniciativas foram desencadeadas pelos governos federal, estaduais e municipais, bem como instituições privadas, em diversas partes do Brasil, estabelecendo-se normatizações no que diz respeito às ações formadoras. As normatizações, envolvendo a formação de professores, se apresentam por meio de algumas concepções utilizadas pelo Ministério da Educação (MEC), as quais defendem que o professor precisava ter o direito de aprender a ensinar seus alunos para que seja assegurado a todos o direito de aprender, defendendo, assim, a necessidade de uma formação do professor – inicial e continuada – de qualidade.

Machado (2007) explica que essas mudanças no mundo do trabalho começaram a ser postas como elementos avaliativos dos programas de formação profissional, constituindo-se um discurso hegemônico que apresenta a ideia de que esses não eram mais adequados para a formação dos profissionais que o mercado de trabalho necessitava.

A partir dessas reformas, as “novas” políticas governamentais acabaram incentivando o desenvolvimento de processos de “formação de professores”, surgindo uma grande quantidade de pesquisas sobre a questão e um *boom* editorial de livros que tratam desse processo de formação. Esse *boom* pode ser atribuído, também, à organização de agências e revistas que visam formar os professores, segundo as “novas” orientações prescritas.

Encontramos, no Brasil, algumas revistas destinadas à educação. A mais expressiva delas no Brasil é a revista Nova Escola, publicada desde março de 1986 pela Editora Abril. Esta conta com apoio institucional do governo federal, que permite sua venda a baixo preço e distribuição para a rede escolar. Seus artigos são distribuídos entre relatos de experiências de professores, entrevistas com personalidades importantes da educação, comentários denotícias e estudos divulgados durante o mês, entre outros, e tende a privilegiar certas posições pedagógicas, como o construtivismo de Jean Piaget, principalmente.

Outra revista que circula no meio educacional é a revista Educação, publicada desde 1997 pela Editora Segmento. A referida revista publica artigos relacionados a políticas públicas, inovações no setor, economia, literatura, pedagogia e cultura. Segundo seu site de

divulgação¹⁷, ao longo dos anos, a revista se consagrou por abordar temas polêmicos e profundos.

Por fim, citamos o “Instituto Avisa lá”, que foi estruturado em 1986, com o nome de “Crecheplan”, e reformulado em 1999 com a mudança de nome. O referido instituto passou a estabelecer parcerias com as secretarias de educação de diversos municípios, com o objetivo de formar seus professores para essa “nova” demanda educacional e que atua até os dias atuais, disponibilizando, entre outras coisas, material impresso para o auxílio na formação e na orientação do trabalho docente, como, por exemplo, a “Revista Avisa lá”. Para uma melhor compreensão da dinâmica deste Instituto, segue abaixo algumas informações que consideramos pertinentes.

3.4.1 O Instituto Avisa lá

O Instituto Avisa lá, idealizador da Revista de mesmo título, se apresenta como uma Organização Não-Governamental (ONG), sem fins lucrativos e com finalidade pública. Os objetivos elencados por essa ONG estão centrados na contribuição para a qualificação e o desenvolvimento de competências dos educadores que atuam em instituições educacionais e atendem crianças de baixa renda. Além disso, ele se propõe a oferecer suporte técnico para outras ONGs, agências governamentais, escolas de Educação Infantil e Ensino Fundamental. O mesmo também afirma tanto atuar como centro de produção de conhecimento em Educação por meio de um site de divulgação na internet, com produção de vídeos de formação e publicações de periódicos – revista Avisa Lá – quanto procurar contribuir para a formulação e a implementação de políticas públicas.

O Instituto ainda afirma que diversas pessoas que compõem sua equipe técnica colaboraram com a elaboração dos Referenciais Curriculares para a Educação Infantil do MEC (1998), com os programas de formação e currículo da Secretaria Municipal de Educação da cidade de São Paulo, e o próprio Instituto afirma participar de programas promovidos pelo MEC (Ministério da Educação), tais como Indique para Educação Infantil e Ensino Fundamental em parceria com a ONG Ação Educativa, Diretrizes em ação em parceria com o UNICEF.

¹⁷<http://www.revistaeducacao.com.br/sobre/>

Ainda em relação ao instituto, este afirma que contribui de forma política por meio de participações em ações e movimentos no município de São Paulo e no Brasil que tem como foco a melhoria da Educação Pública. Algumas delas são: Campanha Nacional pelo Direito à Educação¹⁸, Todos pela Educação¹⁹, Movimento Nossa São Paulo²⁰, Rede Nacional Primeira Infância²¹.

3.4.1.1 Sua história

Fundado em 1986 e denominado inicialmente como “Centro de Estudos e Informações Crecheplan”, o instituto, em sua criação, afirma que era constituído por um grupo de profissionais atuando junto às creches. Com o passar dos anos, a referida instituição ampliou seu campo de ação, sobretudo na formação continuada de educadores, formadores e outros profissionais que trabalhavam na Educação Infantil e anos iniciais do Ensino Fundamental e, em 1999, passou a se chamar “Instituto Avisa lá”, mantendo esta denominação até os dias hodiernos.

A criação desta ONG, segundo afirmam, nasceu a partir de um grupo de pessoas que pensava sobre qualidade do atendimento prestado às crianças, em creches da cidade de São Paulo, e sobre a possibilidade de melhorar o trabalho neste setor por meio de uma formação de educadores. A metodologia inicial deu origem aos diferentes programas, inclusive àqueles que são à distância.

¹⁸A Campanha Nacional pelo Direito à Educação (Campanha) surgiu em 1999, impulsionada por um conjunto de organizações da sociedade civil que participaria da Cúpula Mundial de Educação em Dakar (Senegal), no ano 2000. O objetivo era somar diferentes forças políticas, priorizando ações de mobilização, pressão política e comunicação social, em favor da defesa e promoção dos direitos educacionais. Disponível em : <http://campanha.org.br/quem-somos/a-campanha/>. Acessado em 16 de setembro de 2016

¹⁹Todos Pela Educação é um movimento da sociedade civil brasileira que se propõe a contribuir para que até 2022 o país assegure a todas as crianças e jovens o direito a Educação Básica de qualidade. Disponível em: www.todospelaeducacao.org.br ; acessado em 20 de novembro de 2012.

²⁰O Movimento Nossa São Paulo é formado por organizações, empresas e integrantes da sociedade civil, com o objetivo de monitorar as políticas públicas e os indicadores sociais, visando a melhorar a qualidade de vida da população, de forma mais justa e sustentável. Disponível em www.nossasaopaulo.org.br. Acessado em 20 de novembro de 2012.

²¹A Rede Nacional Primeira Infância é uma articulação nacional de organizações da sociedade civil, do governo, do setor privado, de outras redes e de organizações multilaterais que atuam, direta ou indiretamente, pela promoção e garantia dos direitos da Primeira Infância – sem discriminação étnico-racial, de gênero, regional, religiosa, ideológica, partidária, econômica, de orientação sexual ou de qualquer outra natureza. Disponível em: <http://primeirainfancia.org.br/quem-somos/>. Acessado em 16 de setembro de 2016.

A instituição estabeleceu várias parcerias no decorrer dos anos e, segundo a mesma, os parceiros contribuíram para dar forma e força a uma metodologia específica. Ainda, a partir das afirmações da ONG, a permanente construção da mesma busca proporcionar vários encontros com aquelas pessoas que buscam desenvolver o potencial das crianças em um espaço educativo que seja significativo tanto para elas quanto para suas famílias, para os profissionais e formadores envolvidos no processo.

3.4.1.2 Formas de atuação

O Instituto afirma ter idealizado vários programas com vistas a desenvolver a formação dos diversos profissionais da educação nas áreas de Educação Infantil, de Ensino Fundamental e no Ensino a distância.

Na Educação Infantil, os programas desenvolvidos são:

- Programa Formar em Rede – tem como objetivo o aprimoramento técnico dos profissionais das secretarias de educação responsáveis pela formação continuada das redes municipais. A ação está centrada nas práticas educativas desenvolvidas nas creches e pré-escolas.
- Programa Capacitar – atua tanto na região metropolitana de São Paulo, com formação continuada para profissionais das creches e ou pré-escolas, quanto em Estados e Municípios, com equipes técnicas das secretarias de educação responsáveis pelas creches e pré-escolas públicas.
- Diretrizes em Ação como as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (DCNEIs) – o Instituto afirma ter recebido do Ministério da Educação e do UNICEF a tarefa de conceber um projeto que, ao mesmo tempo que ilustrasse essas diretrizes, apoiasse a transformação da prática pedagógica.

No Ensino Fundamental também são três programas desenvolvidos pela ONG:

- Programa Além das Letras – apoia o Pacto pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC), trabalhando com as equipes técnicas municipais, coordenadores pedagógicos e professores. Tal programa, segundo o site de divulgação, se propõe auxiliar na alfabetização inicial.

- Programa Além dos Números – O Instituto desenvolve o programa buscando, segundo ele, aliar Educação à distância a uma equipe especializada em formação de formadores, coordenadores pedagógicos e professores, atuando nas questões relacionadas à matemática dos anos iniciais do Ensino Fundamental.
- Memória Local na Escola –O programa, segundo seus idealizadores, busca promover o uso da memória oral no cotidiano escolar, desenvolvendo formação continuada de professores, coordenadores pedagógicos e alunos.

No Ensino à distância, o instituto afirma está associado à ABED (Associação Brasileira de Educação a Distância) desde 2015, e, com tal ensino, busca reduzir as desigualdades de acesso à formação causadas pelo isolamento e pela distância dos grandes centros urbanos. A ONG conclui que as atividades do programa propõem reflexões teórico-práticas sobre diferentes aspectos que envolvem a complexidade do trabalho em educação infantil e ensino fundamental (anos iniciais).

3.4.1.3 Resultados proferidos

O Instituto salienta que foram muitos os resultados conseguidos com todos os programas desenvolvidos, dentre eles uma alteração nas competências para ensinar e/ou aprender dos diferentes atores da educação. Outro resultado propagado pela Instituição está centrado no fortalecimento técnico das instituições públicas que recebem sua formação.

Além dos resultados descritos acima, a ONG também expressa que outro resultado que obtiveram foi a criação de redes de educadores que refletem sobre a própria prática, buscando transformá-la. Por fim, a Instituição enfatiza que as ações se refletem em uma maior eficiência na aprendizagem das crianças e a mesma influencia nas políticas públicas de educação.

Neste momento consideramos importante ressaltar que, embora tal instituto, assim como outros institutos e ONGs espalhados por todo o Brasil, atuando nas mais diversas áreas, com os mais diversos programas, inclusive na Educação, seja passível de reflexões e discussões mais aprofundadas, como por exemplo, como ele se mantém, quais suas relações com os diferentes governos – municipais, estaduais e federal –, qual o real interesse de cada

programa oferecido, etc, neste texto não nos ateremos nestas questões, pois nosso foco está voltado especificamente para sua mídia impressa – a revista *Avisa lá*.

Em se tratando da revista, esta apresenta como meta a contribuição para a formação de professores de Educação Infantil e anos iniciais do Ensino Fundamental e procura voltar-se para o desenvolvimento profissional permanente, dando voz aos principais atores da escola: crianças, educadores e seus formadores. Tal revista, que é nosso objeto de estudo, procura combinar a formação de professores com os programas oficiais, explicitados no capítulo 6 de nossa tese.

Observamos essa combinação ao nos depararmos com os relatos de formação de professores que ocorrem nos mais variados municípios do nosso país. Esta ocorre, na maioria das vezes, a partir das dinâmicas e da fundamentação teórica que encontramos em programas como o PROFA e Ler e escrever. O PNAIC também é constantemente contemplado em diversos artigos publicados pela revista, na qual há a preocupação, por parte de seus editores, em estar em consonância com os programas, a fim de estabelecer uma espécie de facilitador para os professores, ao apresentar as propostas descritas nesses programas, executadas com sucesso por professores das redes públicas e privadas.

Analisaremos melhor essa combinação entre os programas e a revista no capítulo 6 de nossa tese.

4 CONCEPÇÕES DE LEITURA E DE SEU ENSINO

No capítulo anterior, procuramos trazer o contexto sócio-histórico mais amplo em que se insere a Revista *Avisá-la* e os prováveis discursos com os quais dialoga. Neste capítulo, partindo dos princípios norteadores do ISD, buscamos discutir sobre o contexto em que são produzidos os textos oficiais de orientação para o ensino da Leitura e os conteúdos e concepções aos quais se referem.

Escrever sobre a leitura não é tarefa fácil. São vários os caminhos já percorridos e a percorrer neste vasto campo de reflexão. Muitos são os pesquisadores e pensadores que estudam e refletem sobre a leitura. São diversas as opiniões, pesquisas e concepções que levam a diferentes conclusões e, muitas vezes, a nenhuma conclusão, pois apenas aumentam as discussões.

Mas por que a leitura é motivo para tantas discussões e controvérsias? O que faz dela um tema que envolve tantas concepções diferentes?

Para alguns autores, a leitura está centrada na decodificação das palavras, ou seja, quando se aprende a decodificar o código escrito, é sinônimo que se aprendeu a ler. Para tanto, na escola, é preciso ensinar a decodificar. (GOLDER E GAONAC'H ([1998] 2004). Para outros estudiosos, como Solé (1998), por exemplo, a leitura também é realizada a partir do acionamento de algumas estratégias que permitem ao leitor encontrar o propósito e sentido do texto. Dessa forma, é preciso também ensinar na escola essas estratégias de leitura. Para outros ainda, como Dolz (1996), ler vai além de decodificar e acionar as estratégias, porque ler é uma prática social e como tal deve ser ensinada a partir de suas funções e/ou dos gêneros textuais disponíveis nos espaços sociais.

Com as considerações acima, nosso objetivo no presente capítulo é recuperar e sintetizar as discussões e reflexões sobre o ensino da leitura nas escolas. Para tanto, consideramos importante iniciar com um pouco da história do ensino da leitura nas escolas brasileiras e quais foram as concepções que embasaram cada momento histórico. Com essas informações, apresentamos algumas concepções sobre a leitura e seu ensino, que nos fornecerão elementos para posteriores análises sobre nosso objeto de estudo. Encerramos com pesquisas sobre as prescrições oficiais atuais relativas ao trabalho com a leitura na escola. As referidas prescrições são apresentadas e discutidas no âmbito nacional e no do Estado de São Paulo.

4.1 O Ensino da Leitura no Processo Histórico

A história do ensino inicial da leitura no Brasil apresenta muitas mudanças de concepção no decorrer dos anos e, por consequência, várias mudanças na maneira de ensinar. Dessa forma, múltiplos foram os motivos para mudar a forma de ensinar: novas pesquisas, novos governos, novas concepções de ensino e aprendizagem. É interessante observar que, inicialmente, a leitura era tratada como o primeiro ensino, seguido pela escrita. Entretanto, ao longo da história, o ensino da leitura passou a ser considerado dentro de um contexto maior, que correspondia à alfabetização, que englobava, de igual modo, a aprendizagem da leitura e da escrita, como podemos conferir nas linhas seguintes.

Iniciamos nossas considerações sobre a história do ensino da leitura a partir da segunda metade do século XIX, pois apesar do ensino e a aprendizagem iniciais da leitura e escrita se tornarem objeto de preocupação dos administradores públicos e intelectuais da Corte e de algumas províncias nas décadas que antecederam a Proclamação da República Brasileira, foi somente a partir da primeira década republicana, com as reformas da instrução pública, que as práticas de leitura e a escrita que aconteciam socialmente passaram a ser ensinadas em espaço público, com organização metódica, sistemática e intencional. Isso ocorreu, principalmente, porque tais práticas começaram a ser consideradas como procedimentos para a formação do cidadão e para o desenvolvimento político e social do país, em consonância com os ideais do regime republicano (MORTATTI, 2010).

Para traçar este contexto histórico, contamos com as contribuições principalmente de Mortatti (2000; 2004; 2006; 2009; 2010), mas também de Cagliari (1998), Soares (2009) e Kleiman (1995; 2005).

4.1.1 A importância dos métodos

Para iniciar nossa discussão, vamos buscar na segunda metade do século XIX, onde o ensino necessitava de organização e as escolas se resumiam em salas adaptadas que reuniam alunos de todos os níveis de escolarização. O material disponível para o ensino da leitura,

assim como as escolas, era precário, muito embora já houvesse alguns poucos materiais impressos, elaborados na Europa (MORTATTI, 2006).

Nessa época, o ensino da leitura era realizado com as “cartas de ABC” e com a leitura e cópia de documentos manuscritos. Esse ensino acontecia por meio de vários métodos inscritos na marcha sintética, onde era valorizado o processo de síntese. Essa marcha incluía os métodos de soletração (alfabético), que iniciava ensinando aos alunos o nome das letras, o fônico que se centrava nos fonemas e grafemas, e o silábico (ou silabação), que partia das sílabas. A referida marcha se concentrava nos processos de decodificação, e em uma progressão de unidades menores (letra, fonema, sílaba) para unidades mais complexas (palavra, frase, texto). Apresentava-se, então, as letras e seus respectivos nomes ou seus sons, ou as famílias silábicas (conforme o método eleito), sempre numa ordem progressiva de dificuldade. Em seguida, ensinava-se a ler palavras formadas com as letras ou sons ou sílabas já aprendidos e finalizava-se o ensino apresentando frases isoladas ou agrupadas para a leitura dos alunos, sempre utilizando-se o que tinha sido ensinado anteriormente (MORTATTI, 2006).

No final do século XIX, mais especificamente em 1876, foi publicada em Portugal uma cartilha elaborada pelo poeta João de Deus, intitulada “Cartilha Maternal ou Arte da leitura”. O método sugerido na tal cartilha era diferente dos anteriores porque baseava-se nos princípios da moderna linguística e iniciava o ensino da leitura por determinada palavra e somente depois analisava-se seus valores fonéticos. Alguns anos depois, em 1882, o professor e positivista Antonio da Silva Jardim inicia uma divulgação no Brasil do “método João de Deus”, da *Cartilha Maternal*, em que ele apresentava como revolucionário e definitivo – porque científico – para o ensino da leitura na atualidade (MORTATTI, 2000). Com isso, criou-se uma disputa entre os adeptos dos métodos sintéticos e os defensores do método chamado “João de Deus”. Com essas discussões referentes aos métodos, ficou subentendido que o ensino da leitura estava baseado em um método, ou seja, os alunos aprendiam (ou não) a ler, conforme o método utilizado. Desta forma, segundo Mortatti (2006, p.6) “ênfatiza-se o *como ensinar metodicamente*, relacionado com o *que ensinar*; o ensino da leitura e escrita é tratado, então, como uma questão de ordem didática subordinada às questões de ordem linguística (da época)”.

Seguindo com a história, a partir de 1890, com a reforma da instrução pública no Estado de São Paulo, os métodos de ensino, sobretudo o método analítico para o ensino da leitura, ganharam força e foram disseminados pelos outros estados brasileiros. Este estava baseado na pedagogia norte-americana em que os princípios didáticos de caráter

biopsicofisiológico defendiam que a criança apreendia o mundo de forma sincrética, então o ensino da leitura deveria ser iniciado pelo “todo” para somente depois realizar a análise das partes que constituíam esse todo. Entretanto, esse “todo” foi compreendido de formas diferentes, que poderiam ser consideradas como a “palavra”, a “sentença” ou a “historieta”. No Estado de São Paulo, ficou institucionalizado o trabalho com as “historietas”, que eram definidas como um conjunto de frases relacionadas entre si por meio de nexos lógicos (MORTATTI, 2006).

Com isso, deu-se a continuidade às disputas, mas agora era entre aqueles que defendiam o novo método analítico para o ensino da leitura e os que ainda acreditavam nos tradicionais métodos sintéticos. Esse embate aconteceu até a metade da década de 1920 e a discussão esteve sempre centrada no ensino inicial da leitura, haja vista o ensino inicial da escrita se resumir no ensino da caligrafia e no tipo de letra a ser usada. Portanto, o ensino da leitura, nessa época, está fundamentado em “como ensinar”, sempre partindo da definição das habilidades visuais, auditivas e motoras da criança. Desta forma, o ensino passa a ser compreendido como uma questão de ordem didática subordinada às questões de ordem psicológica da criança e não linguística, como anteriormente (MORTATTI, 2006).

Entretanto, nessa mesma época, os professores aumentaram a resistência para utilizar o método analítico e começaram a buscar novas maneiras para solucionar os problemas de ensino e de aprendizagem da leitura e da escrita. Com isso, nas décadas seguintes, buscou-se relativizar a importância dos métodos e passou-se a utilizar os chamados “métodos mistos”, que consistiam em mesclar os métodos analíticos e os sintéticos, visando um ensino mais rápido e eficiente. Isso aconteceu principalmente em 1934, quando foram disseminadas e institucionalizadas as novas bases psicológicas de alfabetização por meio da publicação do livro *Testes ABC para verificação da maturidade necessária ao aprendizado da leitura e escrita*, de autoria de M. B. Lourenço Filho. O referido teste propunha oito provas para medir o nível de maturidade necessária ao aprendizado da leitura e escrita e classificar os alunos para organizar classes mais homogêneas, visando tornar a alfabetização mais rápida. Mortatti (2006) salienta que

Desse ponto de vista, a importância do método de alfabetização passou a ser relativizada, secundarizada e considerada tradicional. Observa-se, no entanto, embora com outras bases teóricas, a permanência da função instrumental do ensino e aprendizagem da leitura, enfatizando-se a simultaneidade do ensino de ambas, as quais eram entendidas como habilidades visuais, auditivas e motoras. Também a partir dessa época, aproximadamente, as cartilhas passaram a se basear predominantemente em

métodos mistos ou ecléticos (analítico-sintético e vice versa) e começaram a se produzir os manuais do professor acompanhando as cartilhas, assim como se disseminou a ideia e a prática do "período preparatório" (p. 9).

Com isso, o método de ensino dependia do nível de maturidade das crianças e o ensino deveria ser sob medida, ou seja, a forma de ensinar, de natureza didática, estava vinculada à maturidade do aluno, de natureza psicológica. Como a psicologia estava fazendo um grande sucesso nas universidades brasileiras, muitos alunos pesquisavam para teses, aplicando, nas escolas, teorias que eles próprios não entendiam muito bem. Cagliari (1998) afirma que "Sem formação pedagógica, sem formação linguística, os psicólogos começaram a aplicar uma variedade de testes e chegaram à conclusão de que a grande dificuldade de aprendizagem das crianças na alfabetização devia-se ao fato de essas crianças repetentes serem pessoas carentes" (p.28). Ainda nessa época, a escrita continuava sendo tratada como uma simples questão de habilidade na caligrafia e na ortografia e devia ser ensinada concomitantemente à habilidade da leitura. Tudo isso se estendeu até o final da década de 1970 (MORTATTI, 2006).

Ainda nesse período, Cagliari (1998) complementa, salientando que as cartilhas escolares davam ênfase à leitura, e essa era realizada por meio de exercícios de decifração e de identificação de palavras, onde os alunos precisavam aprender as relações entre as letras e seus sons. O autor afirma que havia todo um cuidado com a fala e a pronúncia, sempre com foco no padrão oficial, que era trabalhado na escola a partir de textos de autores famosos e também eram realizadas muitas cópias desses textos.

4.1.2 A desmetodização e o letramento

No início da década de 1980, as teorias que até então imperavam começaram a ser questionadas e repensadas, principalmente pela busca de mudanças na educação, visando lutar contra o fracasso da escola em alfabetizar. Com isso, o pensamento construtivista adentra ao Brasil, por meio das pesquisas realizadas por Emilia Ferreiro e Ana Teberosky (1985), que tratavam da psicogênese da língua escrita. O construtivismo se apresenta como uma "revolução conceitual", uma mudança de paradigma, encerrando as discussões sobre qual é o melhor método e levando à busca da compreensão do processo de aprendizagem da criança, ou seja, entender como a criança pensa e aprende, para poder ensiná-la. Portanto, para que

acontecesse essa revolução conceitual, seria necessário que as teorias e práticas tradicionais fossem abandonadas e que houvesse a desmetodização no processo de alfabetização, abandonando, também, as cartilhas. Com isso, no final dos anos 90 começam a aparecer algumas obras que se anunciam construtivistas e que sugerem a aplicação dos ensinamentos da psicogênese da língua escrita ao processo de alfabetização por meio dos livros didáticos.

O discurso sobre o construtivismo tornou-se – a partir desse momento da história da educação brasileira – hegemônico e as propostas didáticas começaram a se basear no referido discurso. As prescrições e orientações oficiais relativas à alfabetização (ensino da leitura e da escrita) também se subordinaram a essa “revolução” conceitual, como podemos verificar, por exemplo, nos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs), publicados em 1997.

Nessa mesma época, começou a surgir uma outra discussão em nosso país, com pesquisas e estudos acadêmicos, influenciados pelo termo em inglês “literacy”. É nessa época que se situam as primeiras formulações da palavra “letramento” para designar algo mais do que até então se entendia por “alfabetização”.

O letramento surgiu, então, quando pesquisadores que trabalhavam com as práticas de língua escrita nos diversos campos se depararam com pessoas alfabetizadas, mas que não faziam uso da leitura e da escrita em seu cotidiano, enquanto que outras pessoas, a despeito de não saberem ler e escrever, apresentavam familiaridade com a leitura e a escrita, utilizando-as com propriedade em seus contextos sociais. Por esse motivo, esses estudiosos sentiram falta de um conceito que fosse mais abrangente do que o termo “alfabetização”, porque o mesmo trazia a ideia apenas do processo de codificação e decodificação do sistema alfabético de escrita, não dando conta de expressar os aspectos sócio-históricos dos usos da escrita.

Como salienta Kleiman (2005),

Na metade da década de 1980, no Brasil, vários pesquisadores que trabalhavam com as práticas de uso da língua escrita em diversas esferas de atividade sentiram falta de um conceito que se referisse a esses aspectos sócio históricos dos usos da escrita, sem as conotações sobre ensino e escola associadas à palavra alfabetização. Emergiu, então, na literatura especializada, o termo letramento, para se referir a um conjunto de práticas de uso da escrita que vinham modificando profundamente a sociedade, mais amplo do que as práticas escolares de uso da escrita, incluindo-as, porém. (p.21)

Foi a partir desse momento que surgiu na literatura especializada o termo em questão, buscando defini-lo como um conjunto de práticas de uso da leitura e da escrita. A origem do termo letramento começou a ser utilizado no Brasil por especialistas das áreas de

educação e das ciências linguísticas a partir da publicação da obra de Mary Kato (No mundo da escrita: uma perspectiva psicolinguística, Editora Ática, 1986) em que a autora afirma que a língua falada culta é consequência do letramento. Dois anos depois dessa publicação surge no cenário educacional o livro “Adultos não Alfabetizados: o avesso do avesso” (Editora Pontes, 1988), de autoria de Leda Verdiani Tfouni, em que a autora propõe uma diferenciação entre alfabetização e letramento. Essas reflexões são retomadas em seu livro publicado em 1995 (Letramento e Alfabetização, Editora Cortez). Nove anos após a primeira utilização do termo, Ângela Kleiman utiliza-o em seu livro “Os significados do Letramento” (Mercado das Letras, 1995) e Magda Soares publica “Letramento: um tema em três gêneros” (Editora Autêntica, 1998), ambas contribuindo de forma significativa para discussões e reflexões teóricas e metodológicas acerca do fenômeno letramento. Essas foram as primeiras obras publicadas no Brasil que deram início à utilização dessa palavra na esfera científica.

Nesse contexto, o termo Letramento, muito discutido atualmente no Brasil por diversas áreas do conhecimento – educação, linguística aplicada, história da leitura, didática – não possui uma única definição, principalmente porque cada área apresenta olhares diferentes, conforme seus objetivos de estudo. Desta feita, há várias definições não somente ao longo da história como também atualmente. Entretanto, partimos do conceito de Kleiman (1995) que define o letramento como,

[...] um conjunto de práticas sociais que usam a escrita, como sistema simbólico e como tecnologia, em contextos específicos, para objetivos específicos. [...] O fenômeno do letramento, então, extrapola o mundo da escrita tal qual é concebido pelas instituições que se encarregam de introduzir formalmente os sujeitos no mundo da escrita. (pp. 18, 20)

Nessa perspectiva, o letramento abarca tanto o processo de desenvolvimento quanto o uso da escrita na sociedade, principalmente porque esse processo abrange mudanças sociais e tecnológicas como a democratização do ensino, a alfabetização universal, o surgimento da internet, etc. Então, o letramento pode ser compreendido como um conjunto de práticas de uso da escrita que fez e faz profundas modificações na sociedade. Partindo dessas observações, Marcuschi (2001) salienta que as questões relativas ao letramento devem ser investigadas em situações que tanto a escrita como a fala são centrais para as atividades comunicativas em curso, enquanto práticas linguísticas. Por exemplo, quando lemos um jornal e, em seguida, comentamos sobre o que lemos com alguém, estamos exercendo atividades comunicativas, usando a leitura e a fala.

Dolz e Bueno (2015, p. 118) ratificam que “nas últimas décadas, tem se intensificado no Brasil as discussões sobre letramento e sua importância no desenvolvimento de nossos alunos em nossa sociedade tão marcada pela escrita”. Com essas discussões afloradas, os PCNs (1997) incorporaram em seu conteúdo as questões sobre letramento e, também, iniciaram estudos sobre os gêneros textuais. Neste documento, conforme observam Cordeiro e Rojo (2004)

[...] passam a ter importância considerável tanto as situações de produção e de circulação dos textos como a significação de nelas é forjada, e, naturalmente, convoca-se a noção de *gêneros* (*discursivos* ou *textuais*) como um instrumento melhor que o conceito de tipo para favorecer o ensino da leitura e de produção de textos escritos e, também, orais (p.11).

Com essa nova discussão explicitada nos PCNs, os livros didáticos e as mídias voltadas para o campo educacional iniciam um processo de adequação ao seus conteúdos, levando em consideração as orientações dos referidos documentos. Isso implica em uma mudança substancial no trabalho do professor, haja vista a ocorrência de quebra de paradigmas já há muito tempo arraigados. A repercussão na escola também ocorre de maneira significativa, sobretudo nas propostas de ensino da leitura e da escrita, que deve ser feito por meio dos gêneros textuais.

Em suma, o letramento, inicialmente restrito ao âmbito acadêmico, está hoje popularizado entre os educadores e alfabetizadores como se pode verificar em livros didáticos, livros de alfabetização e em textos produzidos com vistas à formação continuada de professores (MORTATTI, 2004). O mesmo acontece com os gêneros textuais, sobretudo porque estão intimamente ligados ao letramento, em uma relação de retroalimentação.

Concluindo, podemos observar que a história do ensino da leitura ou da alfabetização no Brasil se caracteriza “como um movimento complexo, marcado pela recorrência discursiva da mudança, indicativa da tensão constante entre permanências e rupturas, no âmbito de disputas pela hegemonia de projetos políticos e educacionais e de um sentido moderno para a alfabetização” (MORTATTI, 2009, p 95).

A seguir, buscamos na literatura pertinente algumas teorias referentes ao significado e ensino da leitura para tentar compreender o que ocorre, de fato, nas propostas de ensino da revista *Avisa lá* e quais suas relações com o discurso dominante.

4.2 Concepções e Ensino da Leitura

O campo de estudo e pesquisa na área da leitura é extremamente vasto. Por esse motivo, são muitas as concepções e definições sobre a leitura e, conseqüentemente, sobre seu ensino.

A leitura, durante muito tempo, foi compreendida simplesmente como um processo visual em que o indivíduo, se soubesse decifrar as palavras escritas, já era considerado leitor.

Dessa maneira, segundo Rojo (2004), até o início da segunda metade do século XX, ler era entendido como um simples processo perceptual e associativo de decodificação do código escrito, ou seja, bastava estar alfabetizado para ser considerado leitor, porque estando alfabetizada a pessoa seria capaz de identificar a letra, a sílaba e a palavra e a partir daí chegar à frase, e, enfim, ao texto, em uma progressão linear, para acessar seus significados. Com isso, o sujeito passava a ter fluência na leitura. A autora (2004, p.3) afirma que, “nesta teoria, as capacidades focadas eram as de decodificação do texto, portal importante para o acesso à leitura, mas que absolutamente não esgotam as capacidades envolvidas no ato de ler.” Tal entendimento da leitura se inscreve em um modelo de concepção estruturalista que vislumbra a leitura unicamente como um processo instantâneo que decodifica os grafemas em fonemas e os associa com o significado (Kato, 1995).

Com isso, a prática utilizada na aprendizagem da leitura correspondia à transmissão de conhecimento, considerado uma entidade estática que se situa em qualquer parte fora do aluno e deve entrar na sua cabeça. O papel do ensino consistia em transmitir ao estudante os conhecimentos por meio de exercícios repetitivos. Giasson ([2003] 2013) enfatiza que essa aproximação por memorização, sem um trabalho pessoal de compreensão, conduz ao registro relativamente superficial de informações e dificilmente reinveste na atividade cognitiva geral do aluno. Tal prática, segundo a mesma autora (p. 22), está pautada nos seguintes princípios: 1. *L'apprenant doit maîtriser une étape avant de passer à la suivante*; 2. *La tâche est facilitée si elle est découpée en petites unités*; 3. *L'apprentissage se réalise par associations et par répétitions*²². O modelo de transmissão de conhecimento estabelece uma relação direta entre o ensino e a aprendizagem. O professor ensina e os alunos aprendem. O professor acredita que somente sua ação é a causa da aprendizagem. A autora afirma que esse tipo de prática ocorreu

²²1. O aluno deve dominar uma etapa antes de passar para a seguinte; 2. A tarefa é facilitada se ela é decomposta em pequenas unidades; 3. A aprendizagem se realiza por associações e por repetições. (Tradução nossa)

até a década de 1980, mas não desapareceu completamente das classes, e vários professores se referem a ele mais ou menos conscientemente (GIASSON, [2003] 2013).

Entretanto, ao longo do tempo, outras concepções mais abrangentes foram sendo propostas, mas somente no início da década de 1980 é que foram sendo expandidas as novas concepções referentes à leitura, que se diferenciavam, de fato, daquelas mais clássicas, tradicionais. Nessa nova visão de leitura, esta passa a ser entendida como um processo muito mais cognitivo que visual: ativo e interativo, que envolve construção de sentido e de comunicação (GIASSON, [2003] 2013).

Nesse contexto, muitas concepções foram sendo discutidas e analisadas. Na busca por elas, nos deparamos com ideias divergentes e convergentes de diferentes autores que se propuseram (e se propõem) a estudar e a pesquisar esse tema. Dedicamo-nos, portanto, a discutir sobre algumas concepções da leitura e do seu ensino, visando melhor compreendê-las e também agrupar subsídios para nossa análise posterior. Para tanto, apresentamos, primeiramente, as concepções e definições de leitura, para, em seguida, traçarmos as formas de ensinar, segundo essas concepções.

Agrupamos alguns autores que apresentam ideias semelhantes ou até que se complementam, para estabelecermos três grandes concepções de leitura, seguidas por algumas ramificações dentro de cada concepção. Escolhemos esses caminhos por acreditar que tais concepções estiveram, e ainda estão, no centro das discussões sobre a leitura no Brasil, nos últimos anos, e que elas estão expressas, em menor ou maior grau, nas atividades propostas, seja nas escolas brasileiras, seja nas formações oferecidas aos professores ou nos materiais ofertados para essa formação.

Para ratificar nossa teoria, recorremos a Rojo (2004) quando a autora afirma que foram várias as pesquisas e estudos sobre o ato de ler nos últimos 50 anos e, com isso, muitas capacidades envolvidas nesse ato foram sendo indicadas e reveladas. Desse modo, a leitura deixa de ser apenas um ato de decodificação e passa a ser compreendida como um ato de cognição e de compreensão, envolvendo diversos conhecimentos: de mundo, de práticas sociais e conhecimentos linguísticos, que vão para além dos fonemas. Nas palavras de Rojo (2004), a leitura passou por alguns momentos de reflexão e discussão:

Num primeiro momento, tratou-se da compreensão do texto, do que nele estava posto, ou pressuposto. Nesta abordagem, cujo foco estava no texto e no leitor, na extração de informações do texto, descobriram-se muitas capacidades mentais de leitura, que foram denominadas estratégias (cognitivas, metacognitivas) do leitor. Posteriormente, passou-se a ver o ato de ler como uma interação entre o leitor e o autor. O texto deixava pistas da

intenção e dos significados do autor e era um mediador desta parceria interacional. Para captar estas intenções e sentidos, conhecimentos sobre práticas e regras sociais eram requeridos. Mais recentemente, a leitura é vista como um ato de se colocar em relação um discurso (texto) com outros discursos anteriores a ele, emaranhados nele e posteriores a ele, como possibilidades infinitas de réplica, gerando novos discursos/textos. O discurso/texto é visto como conjunto de sentidos e apreciações de valor das pessoas e coisas do mundo, dependentes do lugar social do autor e do leitor e da situação de interação entre eles – finalidades da leitura e da produção do texto, esfera social de comunicação em que o ato da leitura se dá. Nesta vertente teórica, capacidades discursivas e linguísticas estão crucialmente envolvidas. (p. 3)

Os três momentos salientados pela autora poderão ser identificados e conferidos nas três concepções discutidas neste texto. Contaremos, nesse ponto, com as contribuições de Baynham (1995), Chauveau (2004), Dolz (1996), Golder e Gaonac'h (2004 [1998]), Giasson ([2003], 2013), Rojo (2004), Solé (1998), Kleiman (1995) e Thevenáz Christen (2014).

4.2.1 A leitura é o reconhecimento de palavras e a coordenação dos símbolos escritos e seus sons, visando à construção do sentido do texto.

Autores como Golder e Gaonac'h ([1998] 2004) compreendem que a atividade de leitura coloca em jogo um conjunto de competências complexas. Uma delas é reconhecer uma palavra e suas fronteiras, porque as unidades de segmentação da escrita não são estritamente definidas no plano linguístico. Outra competência se refere a coordenar os símbolos escritos e seus sons, porque, nas línguas ocidentais, a combinação dos sons e das letras é feita de maneiras muito diferentes, conforme o caso. É preciso também identificar as palavras pela construção e pelo reconhecimento global, que é muito diferente do reconhecimento de letras isoladas. Além disso, faz-se necessário reconhecer as palavras no campo semântico, a partir do acesso lexical mental, da reativação do conjunto de conhecimentos relativos a um item lexical (palavra). Também é preciso memorizar, ou seja, guardar na memória, de maneira eficaz, os elementos sucessivos que devem ser integrados para construir o sentido do texto. Por fim, deve-se tratar tudo isso de maneira conjunta, porque não basta, no plano cognitivo, ser controlada somente cada uma das competências, mas é preciso, também, que elas sejam utilizadas de maneira conjunta e articulada.

Com as afirmações acima, os autores concebem que a aprendizagem da leitura se realiza quando o aluno dispõe de certo número de competências, de requisitos prévios, que permitirão colocar em prática os mecanismos implicados na atividade de leitura. Esse colocar em prática depende das situações de aprendizagem que se propõem ao aluno e, portanto, dos métodos de aprendizagem da leitura.

Os autores enfatizam:

*[...] lire, c'est évidemment comprendre. Mais, pour apprendre à comprendre, il ne suffit pas d'exercer la compréhension; il faut exercer les mécanismes que permettent la compréhension et, en premier lieu, le décodage. Qui plus est, il faut exercer ces mécanismes au bon moment, tout en tenant compte des interactions qu'ils entretiennent entre eux*²³. (GOLDER; GAONAC'H, [1998] 2004, p.157-158)

Eles explicam que não se trata de escolher um ou outro método, mas de saber quais são os mecanismos que se buscam e, então, adaptar o método a eles. Os autores enfatizam que é necessário aprender o código nos períodos críticos da aprendizagem, notadamente no início, de maneira a evitar que os alunos coloquem em uso as estratégias para suprir as deficiências de decodificação, estratégias de substituição provisória que podem se revelar eficazes, mas que, contudo, correm o risco de tornar-se habituais e dificultar a compreensão. Golder e Gaonac'h ([1998] 2004) afirmam não advogar em favor de um método particular de aprendizagem da leitura, mas procuram sublinhar a relação entre os mecanismos implicados na leitura e as condições de sua utilização. Não é possível dar ao leitor, mesmo com toda a boa vontade, instruções de leitura ([1998] 2004). A impossibilidade de dar uma receita está ligada ao fato de que o leitor utiliza as estratégias de leitura e, em consequência disso, não existe uma relação unívoca entre método de aprendizagem e mecanismos utilizados.

²³ Ler, é evidentemente compreender. Mas para aprender a compreender, não é suficiente exercer a compreensão. É preciso exercer os mecanismos que permitem a compreensão e, em primeiro lugar, a decodificação. Além disso, é necessário exercer estes mecanismos no momento certo, levando em conta as interações que eles têm uns com os outros. (Tradução nossa)

4.2.2 A leitura é um processo ativo e indivisível de linguagem que busca incessantemente a construção do sentido por meio da interação entre o leitor, o texto e contexto.

Nesta concepção, contamos com a contribuição de Giasson ([2003] 2013), Chauveau (2004) e Solé (1998).

Giasson ([2003] 2013) concebe a leitura como um conjunto de processos, a saber: um processo ativo, porque o leitor não armazena passivamente as palavras, uma após as outras, mas faz, constantemente, suposições e tenta verificá-las no decorrer da leitura. É, também, um processo de linguagem, assim como a fala, porque, ainda que não se sobreponham completamente, as regras que permitem criar as frases, lê-las e dar-lhes sentido, são utilizadas tanto para a expressão oral como para a escrita. Além disso, é um processo indivisível (ou holístico), porque a leitura não pode ser dividida em pequenas unidades. A maioria das habilidades em leitura não pode ser ensinada ou avaliada isoladamente, porque são interdependentes. Compreender a ideia principal de um texto, por exemplo, pode depender da capacidade de fazer inferências, da compreensão das relações de causa e efeito e da quantidade de conhecimento prévio do leitor. Também se trata de um processo de construção de sentidos, porque a compreensão de um texto está fortemente ligada ao conhecimento que o leitor possui sobre seu conteúdo. Além disso, é um processo transacional, porque a leitura é uma transação entre o leitor e o texto, pois o sentido do texto não reside nem no leitor, nem no texto, mas na transação que se estabelece entre os dois. Por fim, é um processo interativo, porque a interação se faz entre o leitor, o texto e o contexto. A compreensão da leitura varia conforme o grau de relação entre as três variáveis. Quanto maior for o imbricamento entre elas, melhor será a compreensão.

Chauveau (2004) e Solé (1998) afirmam que falar de capacidade de leitura é, antes de tudo, lembrar que se trata de uma situação de comunicação entre dois interlocutores e de busca de sentido e “compreensão” do enunciado escrito.

Chauveau (2004) afirma que há três ações e três níveis no ato de ler. Ele assim define tais ações: **ação cultural** – manipular o objeto cultural da escrita (jornal, livro) e explorar e explicar por que se interessa por aqueles escritos; **ação compreensiva** – saber do que se fala, o que se passa, extrair as informações semânticas, organizar essas informações para reconstruir o texto, para ter acesso à sua compreensão literária; **ação instrumental** – utilizar

procedimentos especializados que permitam tratar com eficácia o texto escrito. O autor ainda salienta que a atividade mental da criança deve se aplicar aos três níveis do ato de ler: a finalidade (por que ler determinado texto), o objetivo imediato (compreender), e os procedimentos de tratamento de informação gráfica (como fazer).

Nessa mesma linha de pensamento, Solé (1998) complementa, enfatizando que a leitura deve ser compreendida como um processo de interação entre o leitor e o texto, para alcançar um propósito. Lemos sempre para alguma coisa, algum fim: para nos informar, para nos distrair, para aprender algo, etc. Visando à compreensão do texto, o leitor lança mão de seus conhecimentos de mundo e do próprio texto em questão. Ter um objetivo para a leitura significa controlá-la e regulá-la, poder gerar hipóteses sobre o conteúdo que se lê. Por isso, a leitura deve ser considerada como um incessante processo de elaboração e verificação de previsões do leitor que o levarão à uma interpretação.

Quando lemos um texto, nos atentamos ao título, ao subtítulo, ao negrito, ao itálico, à estruturação, visando utilizar essas informações como recursos para antecipar e/ou compreender o assunto do texto, por exemplo. Tais indicadores auxiliam na ativação do conhecimento prévio do leitor e poderão ser muito úteis na extração das ideias centrais. Nesse contexto, é fundamental que, ao ler, o leitor se proponha a compreender e a controlar sua compreensão que, de forma inconsciente, vai se desenvolvendo à medida que lê. O controle da compreensão é um requisito essencial para ler de forma eficaz. Enfim, a autora afirma que, para o leitor se envolver na atividade de leitura, é necessário que ela seja significativa para ele e que ele se sinta capaz de ler e compreender o texto em questão. Porém, essa leitura só lhe será motivadora se o conteúdo estiver ligado aos seus interesses e se a tarefa em si corresponder a um objetivo.

As concepções explicitadas acima, embora se refiram também ao contexto em que ocorrem as leituras, estão concentradas na discussão sobre a relação entre o texto e o leitor. Dessa forma, segundo Giasson ([2003] 2013), Chauveau (2004) e Solé (1998), a leitura pode ser compreendida como um processo ativo e indivisível de linguagem que busca incessantemente a construção do sentido por meio da interação entre o leitor, o texto e o contexto, ora em busca de um propósito, ora em busca de sentido e compreensão do texto escrito.

Partindo também das referidas concepções, Giasson ([2003] 2013) propõe o ensino da leitura, levando em consideração que três categorias de competências devem ser desenvolvidas. A primeira corresponde à habilidade de compreender os textos variados e, para isso, o aluno deve utilizar uma gama de estratégias cognitivas e metacognitivas que

concernem tanto à identificação das palavras quanto à compreensão das ideias importantes ou à gestão da compreensão. A segunda categoria diz respeito às respostas estéticas, em que o aluno reage sobre o texto, segundo seus interesses, suas emoções e suas experiências. E, por fim, a terceira categoria envolve as respostas geradoras, com as quais, além de compreender o texto e reagir a ele, o leitor faz algo com o texto lido, ou seja, ele o analisa, no caso dos textos literários, e utiliza as informações dos textos técnicos.

Já Solé (1998) ressalta que, na escola, as atividades planejadas para o ensino inicial da leitura precisam garantir a interação significativa da criança com a língua escrita, utilizando essa interação como um caminho para construir os conhecimentos necessários à abordagem das diferentes etapas de sua aprendizagem. Para isso, é fundamental levar em consideração os conhecimentos que as crianças já possuem, aproveitá-los e, a partir de suas ideias, ampliar suas significações.

A leitura implica a mobilização de diversos procedimentos que devem ser trabalhados em sala de aula. A autora explica que, para ler, é necessário acionar algumas estratégias que vão permitir ao aluno planejar sua tarefa de modo geral. Porém, ensinar a ler é uma questão de compartilhar objetivos, tarefas, significados. Exige a observação dos alunos e a própria intervenção, como requisitos para estabelecer situações didáticas diferenciadas, adequadas à diversidade inevitável da sala de aula. Portanto, é função do professor promover atividades significativas de leitura, bem como refletir, planejar e avaliar a própria prática em torno da leitura e, para isso, ele deve considerar que

aprender a ler não é muito diferente de aprender outros procedimentos ou conceitos. Exige que a criança possa dar sentido àquilo que se pede que ela faça, que disponha de instrumentos cognitivos para fazê-lo e que tenha ao seu alcance a ajuda insubstituível do seu professor, que pode transformar em um desafio apaixonante o que para muitos é um caminho duro e cheio de obstáculos. (SOLÉ, 1998, p.65)

4.2.3 A leitura é uma prática social situada, em que ocorre um processo de interação entre um leitor ativo e um texto, em que as características de um interage com as do outro, para produzir um significado específico na atividade realizada.

Nesta concepção, importa considerar o que afirma Dolz (1996, p.1), no quadro do interacionismo social:

[...] la compréhension d'un discours est théorisée comme un processus d'interaction entre un lecteur actif et un texte où les caractéristiques de l'un interagissent avec celles de l'autre pour produire une signification spécifique au contexte dans lequel l'activité de lecture se réalise. Comprendre un discours, c'est saisir comment les représentations du monde sont actives et organisées par les discours sous le contrôle des valeurs de l'interaction sociale²⁴.

O autor salienta que esta concepção insiste em três dimensões: a primeira está nas especificidades linguísticas do texto – considerado um objeto complexo que reúne uma série de características observáveis – em relação aos tipos discursivos e aos gêneros textuais; a segunda dimensão está centrada nas diversas capacidades languageiras e nos diversos sistemas de conhecimento que o leitor utiliza para compreender o que está lendo; e, enfim, a terceira corresponde às diferentes dimensões do contexto que devem ser levadas em consideração durante a leitura do texto, ou seja, a avaliação cognitiva da situação de leitura e a reconstrução da situação de comunicação e da intenção do autor do texto.

Consonante com a concepção acima, Baynham (1995) defende a leitura como uma prática social situada, que considera a atividade da leitura como um processo que observa os lugares e os contextos em que ela ocorre, o que conta como leitura, quem lê e quais são os efeitos produzidos naquele que lê em dado momento histórico. Entender a leitura desta forma significa crer que aqueles que participam de situações de leitura agem a partir de diferentes lugares de interpretação, produzindo, assim, diferentes formas de ler. Significa, também, produzir questões referentes aos porquês das leituras, a que propósitos os textos servem, de que lugar eles falam, etc.

²⁴[...] a compreensão de um discurso é teorizada como um processo de interação entre um leitor ativo e um texto onde as características de um interagem com as do outro para produzir um significado específico no contexto em que a atividade de leitura se realiza. Compreender um discurso é compreender como as representações do mundo são ativas e organizadas pelos discursos sob o controle dos valores da interação social. (Tradução nossa)

Ainda segundo Baynham (1995), a leitura é situada porque depende da interação entre o leitor e o conhecimento linguístico, os conhecimentos prévios dele e o trabalho interpretativo que ele fará no ato da leitura; é social porque implica o conhecimento e os propósitos sociais e, também, porque depende da leitura do mundo social e da inclusão da capacidade para a crítica e para as leituras de resistência. Desta maneira, tal concepção se difere das anteriores principalmente porque enfatiza a importância do contexto de realização de cada leitura e esta contextualização está situada, evidentemente, no processo sócio-histórico.

Consonante com Baynham, Rojo (2004) descreve os atos de leitura inseridos em uma prática social situada. Primeiramente, é preciso recuperar o contexto de produção do texto, situando-o em relação ao autor, sua posição social e suas ideologias; qual é a situação de produção do texto, em qual portador ou instituição e com que finalidade; quais são as expectativas desse autor em relação ao seu leitor, etc. Tudo isso para a compreensão do texto transpor o nível da apropriação do conteúdo literalmente, impossibilitando o diálogo entre leitor e texto. Outro ato de leitura se refere à colocar o texto que está sendo lido em conexão com outros textos já conhecidos e perceber seu discurso, estabelecendo relação com outros discursos. Ler é, também, reagir ao texto, sentindo prazer ou repulsa, apreciando, ou não, a linguagem utilizada, etc. Por fim, o ato de ler envolve discutir com o texto, discordando, concordando, criticando suas posições.

Com tudo isso, é preciso pensar no ensino da leitura nesta concepção. Dolz (1996) afirma que os modelos interativos apresentam uma diversidade de instrumentos de ensino-aprendizagem de leitura. Buscam-se as estratégias de leitura para evocar as sequências de atividades coordenadas, com o objetivo de construir significados. O termo “estratégia” é utilizado para mostrar o caráter flexível e dinâmico das abordagens durante a leitura, e as estratégias de leitura se completam continuamente.

Thévenaz-Christen (2014) complementa essas considerações afirmando que, na escola, a leitura se configura em uma prática social situada em uma instituição sócio-histórica, cujo propósito é a formação da geração mais jovem. A leitura é configurada de uma forma específica, no quadro da disciplina escolar, do qual ela não pode ser dissociada. Neste contexto, a leitura, compreendida como prática social situada, precisa ser considerada pelos professores na sua própria relação com ela, para que possa ser transposta para a atividade pedagógica.

Como pudemos constatar, várias teorias procuram definir os processos e os princípios da aprendizagem da leitura. Os modelos de ensino são diversos, tantos quanto as definições

sobre o que é ler. Dentre as concepções que apresentamos, nos inscrevemos nesta última, porque consideramos, para o momento, mais completa, englobando todas as ações que a leitura impõe ao leitor, demonstradas nas concepções anteriores e agregadas às novas considerações desta concepção. Compreendemos que a prática social da leitura envolve uma série de estratégias, mas também conhecimentos linguísticos e sociais estão envolvidos nesta prática.

Além disso, ler é um ato inteiramente social que envolve os conhecimentos adquiridos sócio-historicamente pela sociedade e pelo indivíduo inserido neste contexto e, por isso, não é possível fazer uma leitura que não esteja intimamente ligada com o papel social que cada um desempenha em cada situação que se encontra no momento, com os objetivos pretendidos, com as relações estabelecidas com o autor, com o conteúdo, com o propósito da leitura e com o gênero textual. Em relação a este último, é preciso salientar que nossa leitura muda conforme o gênero que estamos lendo, porque não lemos uma receita da mesma forma que lemos um poema e este, da mesma forma que lemos um conto, ou uma reportagem. Em relação a isso Kleiman (1995) salienta que

Mas há também diferenças entre as leituras determinadas em parte pelo tipo de textos, daí considerarmos a leitura de uma bula de remédios tão diferente da leitura de um romance, pois a primeira só se presta a pouquíssimos objetivos, enquanto a última pode atender um conjunto infinito de propósitos. (p. 34)

Portanto, assumimos uma postura diferente para cada gênero que nos propomos a ler. Tudo isso entendemos que está inserido em uma prática social situada. Isso não quer dizer que desejamos invalidar as demais concepções. Concordamos com Rojo (2004) quando ela enfatiza que “o que acontece é que fomos conhecendo cada vez mais a respeito dos procedimentos e capacidades envolvidos no ato de ler” (p.3).

Uma vez explicitada, ainda que brevemente, a história do ensino da leitura (e da escrita) no início da escolarização no Brasil, e algumas concepções de leitura e do seu ensino, consideramos necessário conhecer e compreender as orientações e prescrições oficiais que vigoram atualmente no nosso país. Para isso, buscamos nos documentos oficiais dos níveis federal e estadual (São Paulo) quais são essas prescrições e orientações, como segue.

4.3 Prescrições e Orientações Oficiais Atuais para o Trabalho com a Leitura na Escola

Atualmente, no Brasil, existem várias prescrições e orientações relacionadas à educação, ao ensino e, também, algumas destinadas ao ensino da leitura. Para a melhor compreensão das referidas prescrições e orientações, reunimos alguns documentos oficiais que vigoram nos dias hodiernos. Iniciamos com as prescrições, pesquisando na Constituição da República Federativa do Brasil e na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN), em seguida, buscamos as prescrições do Conselho Nacional de Educação e, por fim, as orientações nos Referenciais Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (RCNEIs) e nos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs).

Após nossa busca pelas prescrições em nível nacional, partimos para as prescrições para o ensino da leitura, específicas da Educação do Estado de São Paulo. Para isso, apresentamos o currículo e as Expectativas de Aprendizagem em vigor no referido Estado, que embasam o material (livros didáticos, cadernos de exercícios, para os alunos, e material de orientação para o trabalho, para os professores) disponibilizado para o Ensino nos primeiros anos do Ensino Fundamental nas escolas do Estado de São Paulo e nas prefeituras que mantêm parceria com a Secretaria do Estado da Educação, onde recebem a mesma formação disponibilizada aos profissionais do Estado e, também, o mesmo material.

4.3.1 O ensino da leitura na esfera federal

Em busca de apresentar informações mais organizadas e claras, optamos por abordarmos, primeiramente, as prescrições contidas na legislação em vigor no país para, em seguida, voltarmos para as orientações oficiais, descritas no material destinado às escolas e aos professores da Educação Infantil e dos primeiros anos do Ensino Fundamental. As duas abordagens serão apresentadas em ordem cronológica.

4.3.1.1 Prescrições federais

No que concerne à esta esfera, as orientações mais específicas para o ensino da leitura não são contempladas nas leis mais amplas como a Constituição da República Federativa do Brasil de 1988²⁵ e a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN – lei nº 9394 de 20 de dezembro de 1996)²⁶. As referidas leis tratam do direito do cidadão à educação nos diferentes segmentos. A primeira, dos artigos nº 205 a nº 214, se limita, dentre outras coisas, a assegurar esse direito a todo o cidadão por meio de ações integradas dos poderes públicos das diversas esferas federativas, visando conduzir à erradicação do analfabetismo, universalizar o atendimento escolar, melhorar a qualidade do ensino, formar para o trabalho, a promoção humanística, científica e tecnológica do país e, por fim, estabelecer metas de aplicação de recursos públicos em educação como proporção do produto interno bruto. Já a segunda legislação, que trata especificamente da educação brasileira, faz menção ao ensino da leitura, de forma mais geral, no artigo de nº 32, com a seguinte redação:

O ensino fundamental obrigatório, com duração de 9 (nove) anos, gratuito na escola pública, iniciando-se aos 6 (seis) anos de idade, terá por objetivo a formação básica do cidadão, mediante:

I - o desenvolvimento da capacidade de aprender, tendo como meios básicos o pleno domínio **da leitura**, da escrita e do cálculo (grifo nosso).

Como podemos constatar, com a LDBEN ainda não temos prescrições mais claras e bem definidas para o ensino da leitura.

Em 2007, foi publicado o Decreto 6.094 de 24 de abril, que corresponde ao “Plano de Desenvolvimento da Educação” e que se refere à implementação, pela União Federal, do Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação. Esse Plano, segundo seu texto, tem como objetivo estabelecer parcerias com Municípios, Distrito Federal e Estados, e pede a participação das famílias e da comunidade, mediante programas e ações de assistência técnica e financeira para que haja uma mobilização social em busca da melhoria da qualidade da educação básica²⁷. O referido Decreto apresenta vinte e oito diretrizes e, dentre elas, a segunda diretriz discorre, de forma mais abrangente, sobre o ensino da leitura quando se

²⁵ Acesso em 11/01/2016. Disponível em

http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/ConstituicaoCompilado.htm

²⁶ Acesso em 11/01/2016. Disponível em http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L9394.htm

²⁷ Acessado em 12/01/2016. Disponível em http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2007/decreto/d6094.htm

refere à “alfabetizar as crianças até, no máximo, os oito anos de idade, aferindo os resultados por exame periódico específico”. Embora não esteja explícito estritamente o ensino da “leitura”, o mesmo se refere à alfabetização, que implica, também, em ensinar a ler. O exame periódico específico, a que o documento se refere, é a “Provinha Brasil”, já mencionada, que foi lançada para averiguar o desempenho em leitura das crianças de 6 a 8 anos. Em relação à referida prova, Saviani (2007) salienta que se trata de mais um instrumento criado com o objetivo de interferir na qualidade da educação, mais especificamente sobre um momento importante do processo de aprendizagem, a alfabetização. Entretanto, o autor enfatiza que

De fato, a alfabetização é a porta de entrada e a pedra de toque do sistema de ensino em seu conjunto. Mas é ilusão pensar que a alfabetização é apenas um momento inicial do processo de aprendizagem, acreditando-se que ela se completa ao final do primeiro ou do segundo ano do ensino fundamental. Nessa fase inicial, as crianças podem chegar a dominar os mecanismos da linguagem escrita. Mas reconhecer as estruturas formais da língua não é ainda incorporá-las. Ao final do primeiro ou do segundo ano é possível que as crianças as reconheçam. A incorporação, porém, vai se dar mediante o conjunto do currículo escolar, num trabalho pedagógico que se estende pelos anos subsequentes. (SAVIANI, 2007, pp. 1246, 1247)

Segundo o autor, são por esses motivos que as campanhas de alfabetização estão fadadas ao fracasso, pois são esporádicas e descontínuas, não durando o tempo necessário para alcançar o ponto de irreversibilidade. Para atingir tal ponto, o ensino deve prosseguir envolvendo todo o currículo escolar, tendo sua completude ao final dos anos iniciais do Ensino Fundamental, que seria o ponto irreversível, em que as crianças não voltariam a ser analfabetas. Portanto, Saviani (2007, p. 1247) afirma que “não parece apropriada a afirmação contida na justificativa da “Provinha Brasil”, fixando como objetivo a alfabetização das crianças aos 8 anos de idade. Nesse momento, o objetivo a ser atingido é o domínio da estrutura formal da língua, a capacidade de reconhecer os códigos escritos”.

Outra legislação que apresenta algumas orientações sobre o ensino da leitura, mas ainda assim de forma mais geral, é a Resolução CNE/CBE nº 5 de 17 de dezembro de 2009²⁸ que fixa as Diretrizes Curriculares para a Educação Infantil, e apresenta a seguinte redação:

²⁸ Resolução CNE/CBE 5/2009. Diário Oficial da União, Brasília, 18 de dezembro de 2009, Seção I, p. 18. Acessado em 11/01/2016. Disponível em http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=2298-rceb005-09&category_slug=dezembro-2009-pdf&Itemid=30192

Art. 9º As práticas pedagógicas que compõem a proposta curricular da Educação Infantil devem ter como eixos norteadores as interações e a brincadeira, garantindo experiências que:

II - favoreçam a imersão das crianças nas diferentes linguagens e o progressivo domínio por elas de vários gêneros e formas de expressão: gestual, verbal, plástica, dramática e musical;

III - possibilitem às crianças experiências de narrativas, de apreciação e interação com a linguagem oral e escrita, e convívio com diferentes suportes e gêneros textuais orais e escritos;

Como podemos constatar, a palavra “leitura” não aparece na redação do texto, mas, diferente dos documentos anteriores, aparecem alguns índices que nos fazem inferir que o ensino da leitura deve estar presente, principalmente, quando o texto trata de “diferentes linguagens”, “Domínio por elas de vários gêneros” e, por fim, a “interação com a linguagem oral e escrita, e convívio com diferentes suportes e gêneros textuais orais e escritos”. Essa Resolução, diferentemente da legislação apresentada anteriormente, começa a dar forma ao ensino da leitura a partir de uma dada concepção, ainda que de maneira subliminar.

Entretanto, apesar do referido documento apresentar um discurso que nos leva a considerar o ensino da leitura na educação infantil, o mesmo, por outro lado, apresenta, segundo Carvalho (2015), diretrizes que estão implicadas na produção de “subjetividades e na constituição de modos de existência” (p.473). O autor afirma que isso se deve ao fato de que as diretrizes prescrevem práticas que sugerem como os indivíduos devem se portar, ou seja, tal currículo procura governar os indivíduos. Com isso, podemos inferir que o discurso proferido neste documento se configura em um conjunto de estratégias com fins de normatizar, prescrever e regular as ações do docente, inclusive no que se refere às práticas pedagógicas voltadas para o ensino da leitura. Por outro lado, compreendemos que as Diretrizes podem ser identificadas como uma forma de orientar o agir do professor, com o objetivo de oferecer parâmetros para o seu trabalho no dia a dia com os alunos.

A Resolução nº 7 de 04 de dezembro de 2010²⁹, que fixa as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental de nove anos, reproduz o texto do artigo nº 32 da LDBEN, ou seja, aborda o ensino da leitura de maneira mais geral, juntamente com outros conteúdos a serem ensinados.

O Plano Nacional do Livro e Leitura – PNLL – foi instituído por meio da Portaria Interministerial Nº 1.442, de 10 de agosto de 2006, pelos ministros da Cultura e da Educação. Em 01 de setembro de 2011 foi publicado o Decreto de nº 7.559, que dispõe sobre o Plano

²⁹ Resolução CNE/CEB 7/2010. Diário Oficial da União, Brasília, 15 de Dezembro de 2010, seção 1, p. 34. Acessado em 11/01/2016. Disponível em http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/rceb007_10.pdf

Nacional do Livro e Leitura (PNLL)³⁰. Segundo seu texto, trata-se de um plano que consiste em uma “estratégia permanente de planejamento, apoio, articulação, e referência para a execução de ações voltadas para o fomento da leitura no país”. O parágrafo 1º do artigo 1º apresenta os seguintes objetivos do PNLL:

- I - a democratização do acesso ao livro;
- II - a formação de mediadores para o incentivo à leitura;
- III - a valorização institucional da leitura e o incremento de seu valor simbólico; e
- IV - o desenvolvimento da economia do livro como estímulo à produção intelectual e ao desenvolvimento da economia nacional.

O referido documento trata seus objetivos também como eixos estratégicos e apresenta linhas de ação para cada um dos quatro eixos, todos descritos no artigo 10, como segue:

Art. 10. O PNLL está estruturado em quatro eixos estratégicos e dezenove linhas de ação.

Parágrafo único. São eixos estratégicos e respectivas linhas de ação do PNLL:

I - eixo estratégico I - democratização do acesso:

- a) linha de ação 1 - implantação de novas bibliotecas contemplando os requisitos de acessibilidade;
- b) linha de ação 2 - fortalecimento da rede atual de bibliotecas de acesso público integradas à comunidade, contemplando os requisitos de acessibilidade;
- c) linha de ação 3 - criação de novos espaços de leitura;
- d) linha de ação 4 - distribuição de livros gratuitos que contemplem as especificidades dos neoleitores jovens e adultos, em diversos formatos acessíveis;
- e) linha de ação 5 - melhoria do acesso ao livro e a outras formas de expressão da leitura; e
- f) linha de ação 6 - disponibilização e uso de tecnologias de informação e comunicação, contemplando os requisitos de acessibilidade;

II - eixo estratégico II - fomento à leitura e à formação de mediadores:

- a) linha de ação 7 - promoção de atividades de reconhecimento de ações de incentivo e fomento à leitura;
- b) linha de ação 8 - formação de mediadores de leitura e de educadores leitores;
- c) linha de ação 9 - projetos sociais de leitura;
- d) linha de ação 10 - estudos e fomento à pesquisa nas áreas do livro e da leitura;
- e) linha de ação 11 - sistemas de informação nas áreas de biblioteca, bibliografia e mercado editorial; e
- f) linha de ação 12 - prêmios e reconhecimento às ações de incentivo e fomento às práticas sociais de leitura;

³⁰ Acessado em 12/01/2016. Disponível em

<http://www.cultura.gov.br/documents/10883/1171222/DECRETO+PNLL.pdf/e08a2c1b-fff4-4109-be45-5ea5190b6f2f>

III - eixo estratégico III - valorização institucional da leitura e de seu valor simbólico:

a) linha de ação 13 - ações para converter o fomento às práticas sociais da leitura em política de Estado; e

b) linha de ação 14 - ações para criar consciência sobre o valor social do livro e da leitura; e

IV - eixo estratégico IV - fomento à cadeia criativa e à cadeia produtiva do livro:

a) linha de ação 15 - desenvolvimento da cadeia produtiva do livro;

b) linha de ação 16 - fomento à distribuição, circulação e consumo de bens de leitura;

c) linha de ação 17 - apoio à cadeia criativa do livro e incentivo à leitura literária;

d) linha de ação 18 - fomento às ações de produção, distribuição e circulação de livros e outros materiais de leitura, contemplando as especificidades dos neoleitores jovens e adultos e os diversos formatos acessíveis; e

e) linha de ação 19 - maior presença da produção nacional literária, científica e cultural no exterior.

Observando os eixos prioritários e as linhas de ação acima descritos, podemos constatar, conforme Anjos, Passiani e Salom (2016) que o PNLL não propõe iniciativas e ações a serem desenvolvidas pelo Governo Federal, mas sim diretrizes com o intuito de orientar políticas, programas, projetos e ações.

Trata-se da fixação, do delineamento e da sistematização dessas iniciativas e ações, de tal modo que o conjunto dos eixos possa servir como baliza clara para que as mais variadas instituições e entidades da sociedade planejem e implementem suas ações, concentrando o foco nas prioridades do setor e não dispersando recursos de qualquer natureza (BRASIL, 2014, p. 27).

Com essa característica, tal plano propõe a elaboração de políticas públicas pelas diversas esferas governamentais. Com isso, fica difícil avaliá-lo de forma conclusiva porque, este não apresenta um rol de ações concretas. Segundo Anjos, Passiani e Salom (2016, p. 102), “a dispersão de agentes e fontes de recursos para levar a termo as diretrizes enunciadas dificulta a ação unilateral do Governo Federal [...] que, até agora, não exerce papel de provedor e executor de políticas públicas nessa área, mas de coordenador e articulador.”

Por outro lado, o PNLL é compreendido por Neto (2010) como um exercício essencialmente político, pois a ação política e seus autores estão presentes tanto no momento da concepção quanto no acompanhamento dos seus desdobramentos. O autor enfatiza que, com essa iniciativa governamental, é possível afirmar o movimento “contra a reserva de informação, do conhecimento e da reflexão para poucos e a favor da luta pelo direito à leitura para todos” (p. 48), está encontrando apoio e parceira nas políticas públicas.

Neste documento, o “ensino” da leitura não está presente claramente, porque ele se refere, principalmente, à ampliação de materiais e a um maior incentivo à leitura, mas, é possível identificar que a concepção de leitura que embasa tal documento é a de que a mesma é uma prática social situada, principalmente quando se refere aos espaços de leitura, à formação de mediadores de leitura, ações para criar consciência sobre o valor social do livro e da leitura, etc. Com essa postura, fica evidente a mudança de concepção em relação à leitura no decorrer da história. Antes, no final do século XIX e início do século XX, a leitura era compreendida como um simples processo perceptual e associativo de decodificação do código escrito e, atualmente, por meio deste documento, visualizamos uma forma totalmente diferente de compreender a leitura, tratando-a como uma prática social situada.

Seguindo a ordem cronológica, foi aprovada em 25 de junho de 2014 a lei nº 13.005, que corresponde ao Plano Nacional de Educação (PNE)³¹. Neste documento, o ensino da leitura é abordado em dois momentos. No primeiro momento, continuamos fazendo inferências sobre o tema, quando o mesmo apresenta como uma das metas as serem atingidas “alfabetizar todas as crianças, no máximo, até o final do 3º (terceiro) ano do ensino fundamental” (meta 5). Para atingir a referida meta, o documento apresenta algumas estratégias e, dentre elas, estão as duas a seguir, que consideramos de maior expressividade para o nosso foco de estudo, porque tratam do processo de alfabetização e da formação de professores para isso:

5.3) selecionar, certificar e divulgar tecnologias educacionais para a alfabetização de crianças, assegurada a diversidade de métodos e propostas pedagógicas, bem como o acompanhamento dos resultados nos sistemas de ensino em que forem aplicadas, devendo ser disponibilizadas, preferencialmente, como recursos educacionais abertos;

5.6) promover e estimular a formação inicial e continuada de professores (as) para a alfabetização de crianças, com o conhecimento de novas tecnologias educacionais e práticas pedagógicas inovadoras, estimulando a articulação entre programas de pós-graduação stricto sensu e ações de formação continuada de professores (as) para a alfabetização;

Neste mesmo documento, na meta 7, que corresponde a “fomentar a qualidade da educação básica em todas as etapas e modalidades, com melhoria do fluxo escolar e da aprendizagem de modo a atingir as [...] médias nacionais para o Ideb”, a leitura é tratada como uma das estratégias para atingir a meta citada acima. Na estratégia 7.33 a redação se encontra da seguinte forma:

³¹ Acessado em 11/01/2016. Disponível em http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2011-2014/2014/Lei/L13005.htm

7.33) promover, com especial ênfase, em consonância com as diretrizes do Plano Nacional do Livro e da Leitura, a formação de leitores e leitoras e a capacitação de professores e professoras, bibliotecários e bibliotecárias e agentes da comunidade para atuar como mediadores e mediadoras da leitura, de acordo com a especificidade das diferentes etapas do desenvolvimento e da aprendizagem;

Como podemos observar, essa lei faz referência ao Decreto de nº 7.559 de 1 de setembro de 2011 e, nesse caso, a leitura é tratada de forma mais explícita, onde é dada uma importância adicional a ela, ou seja, neste documento, a leitura, em alguns momentos, ganha um status, equiparando-se com a escrita, e não sendo apenas uma coadjuvante dela.

Encontramos vários autores que avaliam e discorrem sobre o PNE. Destacamos, em especial Geraldo (2015), pois a autora apresenta duas considerações que se fazem importantes para nossas reflexões neste texto. Primeiramente, em relação ao Ideb – mencionado acima – a autora considera que trata-se de uma forma limitada de utilizar tal índice para diminuir disparidades quanto à aprendizagem. Isto porque as escolas sofrem modificações constantes a fim de se adequarem às políticas de avaliação. Dessa forma, o espaço do professor fica limitado, enquanto sujeito transformador, e ele passa a ensinar os conteúdos que compõem as avaliações externas e se rebaixa a aplicador de apostilas e provas.

Um outro ponto que consideramos de importante reflexão, diz respeito ao processo de alfabetização, que deve ocorrer até o final do terceiro ano. Geraldo (2015) enfatiza sobre a pressão sofrida pelas escolas para que estas atinjam as metas relacionadas às avaliações padronizadas. Nesse contexto, retomamos Saviani (2007, p. 1246) quando ele salienta que “de fato, a alfabetização é a porta de entrada e a pedra de toque do sistema de ensino em seu conjunto. Mas é ilusão pensar que a alfabetização é apenas um momento inicial do processo de aprendizagem, acreditando-se que ela se completa ao final do primeiro ou do segundo ano do ensino fundamental”. Consideramos essas reflexões importantes para nosso estudo, principalmente, porque ambas estão intimamente ligadas ao trabalho do professor, tanto no que concerne à obrigação deste em preparar os alunos para as avaliações externas, portanto ele precisa buscar sugestões de atividades voltadas para esse fim, quanto no que diz respeito à alfabetização que tem prazo para acontecer, necessitando o docente de realizar atividades exitosas para cumprir seu dever dentro do prazo estabelecido.

Para finalizar esse estudo, afirmamos que, na legislação pesquisada nessa esfera, não encontramos nenhuma prescrição referente especificamente ao ensino da leitura. O que encontramos foram temáticas que envolvem esse ensino, mas também de forma bastante

abrangente, assim como o ensino de outros conteúdos. O que podemos concluir, por meio desta pesquisa, é que não há, no âmbito federal, muita clareza de como realmente deve ser o ensino da leitura, ou seja, essa prescrição é claramente delegada, pelo Ministério da Educação, às Redes Estaduais e Municipais de Educação, bem como às escolas ligadas ao setor privado, responsáveis mais diretas pela definição deste objetivo. Todavia, orientações para o ensino da leitura também são dadas na esfera federal. Vejamos quais, em seguida.

4.3.1.2 Orientações federais

Os textos que selecionamos para pesquisar sobre quais são as orientações para o ensino da leitura são os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) e os Referenciais Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (RCNEIs).

4.3.1.2.1 Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs)

Os PCNs, publicados em 1997, se configuram em um conjunto de proposições para o Ensino Fundamental de todo o país, elaborado, segundo seus idealizadores, com base na lei de número 9394/96, LDBEN, nas propostas curriculares dos diferentes Estados e Municípios, na análise realizada pela Fundação Carlos Chagas sobre os currículos oficiais e no contato com informações de outros países. Essas proposições são classificadas por áreas de conhecimento e publicadas separadamente, formando uma coletânea de volumes. Nossa busca foi feita no volume 1, correspondente à Introdução aos Parâmetros Curriculares Nacionais e no volume 2 que corresponde à Área de Língua Portuguesa.

Na introdução, são indicados os objetivos gerais para o Ensino Fundamental. Evidentemente, trata-se de objetivos bastante amplos, visando abarcar todas as áreas de conhecimento. Dentre eles, encontram-se dois que contemplam o ensino da leitura, que correspondem, em primeiro lugar, à utilização de diferentes linguagens, por meio do aprendiz, visando a produção, expressão e comunicação de ideias, bem como interpretação e utilização das produções culturais, em contextos públicos e privados, para atender diferentes intenções e

situações de comunicação e, em segundo lugar, a utilização de diferentes fontes de informação e recursos tecnológicos para aquisição e construção de conhecimentos. Como podemos constatar, a aprendizagem da leitura pode estar implícita em ambos os objetivos e esta aprendizagem está pautada na ideia de que a leitura é uma prática social situada, pois envolve o uso das diferentes linguagens e de produções culturais, a fim de atender as diferentes demandas sociais.

Já no volume 2, referente à Área de Língua Portuguesa, são muitas as orientações para o ensino da leitura. Iniciamos, apresentando os objetivos gerais de língua portuguesa para o Ensino Fundamental. Dos nove objetivos, selecionamos três que tratam da leitura tanto de forma direta, como indireta.

- compreender os textos orais e escritos com os quais se defrontam em diferentes situações de participação social, interpretando-os corretamente e inferindo as intenções de quem os produz;
- valorizar a leitura como fonte de informação, via de acesso aos mundos criados pela literatura e possibilidade de fruição estética, sendo capazes de recorrer aos materiais escritos em função de diferentes objetivos;
- utilizar a linguagem como instrumento de aprendizagem, sabendo como proceder para ter acesso, compreender e fazer uso de informações contidas nos textos: identificar aspectos relevantes; organizar notas; elaborar roteiros; compor textos coerentes a partir de trechos oriundos de diferentes fontes; fazer resumos, índices, esquemas, etc. (BRASIL, 1997, p.33)

Fica evidente a concepção de leitura subjacente nesta parte do referido documento. Quando este apresenta como objetivos a compreensão dos diversos textos a partir das situações sociais, a valorização da leitura para diversos propósitos, a utilização da linguagem para diferentes situações, inclusive de produção de diferentes gêneros textuais, está se pautando na leitura como uma prática social situada, pois apresenta as três dimensões referentes à esta concepção (DOLZ, 1996), que se resumem em: as especificidades linguística do texto em relação aos tipos discursivos e aos gêneros textuais; as diversas capacidades languageiras e nos diversos sistemas de conhecimento que o leitor utiliza para compreender o que está lendo e às diferentes dimensões do contexto que devem ser levadas em consideração durante a leitura do texto.

Em seguida, no “Bloco de conteúdos e tratamento didático”, são apresentados princípios e orientações para o trabalho didático e, no que concerne à leitura, são várias as orientações. O texto inicia salientando que a leitura deve não ser apenas objeto de ensino, mas de aprendizagem também e que, para que isso aconteça, ela deve atender às necessidades

imediatas dos alunos, preservando sua complexidade, pois se trata de uma prática social complexa. Isso significa, segundo o PCN de Língua Portuguesa, trabalhar com a diversidade de textos.

No que concerne ao aprendizado inicial da leitura, o documento inicia alertando que o aluno deve colocar em jogo o que sabe para descobrir o que não sabe e para isso precisa da intervenção do professor que

deverá colocar-se na situação de principal parceiro, agrupar seus alunos de forma a favorecer a circulação de informações entre eles, procurar garantir que a heterogeneidade do grupo seja um instrumento a serviço da troca, da colaboração e, conseqüentemente, da própria aprendizagem, sobretudo em classes numerosas nas quais não é possível atender a todos os alunos da mesma forma e ao mesmo tempo. A heterogeneidade do grupo, se pedagogicamente bem explorada, desempenha a função adicional de permitir que o professor não seja o único informante da turma. (BRASIL, 1997, p. 42)

O documento também enfatiza que o texto a ser trabalhado muda conforme o objetivo do professor para aquela atividade, porque diferentes objetivos exigem diferentes textos. Além disso a escola precisa mobilizar os alunos para a aprendizagem da leitura porque aprender a ler requer muito esforço, então os alunos precisam estar convencidos de que a leitura é algo interessante e desafiador e que sua aprendizagem proporcionará autonomia. O texto segue apresentando algumas condições favoráveis para a formação de leitores como, por exemplo, dispor de uma biblioteca na escola e de um acervo na própria sala de aula; organizar momentos de leitura em que o professor também leia; planejar atividades diárias de leitura, dando a elas a mesma importância que as outras atividades; dar oportunidade dos alunos escolherem suas próprias leituras; promover o empréstimos de livros na escola, etc.

Com as afirmações acima, ao mesmo tempo que identificamos a leitura em busca de um propósito, em que o professor, em seu planejamento, conforme seus objetivos, planeja atividades de leitura a fim de convencerem seus alunos sobre a necessidade de aprender a ler, também observamos a leitura como uma prática social situada, a partir do momento em que apresenta algumas condições favoráveis para a formação de leitores. Ao apresentar essas condições, o professor concebe a leitura em busca de um propósito (formar leitores), mas essas condições estão inscritas nas práticas sociais que darão oportunidades aos alunos de escolherem suas próprias leituras, emprestarem livros, etc.

Para finalizar as orientações, o PCN de língua portuguesa faz algumas propostas didáticas a serem desenvolvidas com os alunos como, por exemplo, a leitura diária, seja de

forma silenciosa, leitura em voz alta, individual ou em grupo; leitura colaborativa, onde o professor lê um texto com a classe e durante essa leitura vai questionando os alunos sobre algumas estratégias linguísticas que possibilitam a atribuição de sentidos; projetos de leitura, onde é apresentado um objetivo compartilhado por todos os envolvidos no trabalho, que se expressa em um produto final; atividades sequenciadas de leitura que se configuram em situações didáticas que envolvem uma sequência encadeada, em que a atividade que vem a seguir depende daquela que já foi realizada; atividades permanentes de leitura, que são situações didáticas propostas regularmente e concentradas no desenvolvimento de atitudes voltadas à leitura; e, por fim, leitura feita pelo professor, que consiste em leitura de livros por capítulos, por exemplo.

Neste ponto, é necessário considerar que a proposta do ensino da leitura está em consonância com a necessidade posta pelo momento histórico de seu contexto de produção, no qual se concentra na ampliação das políticas públicas e na ressignificação das práticas de leitura na escola e nos materiais de acesso (FERRO, 2012). Portanto, a necessidade de propagar uma ruptura com o ensino tradicional faz com que o documento apresente atividades de leitura de forma mais geral, tendo em vista a falta de articulação entre o domínio cognitivo e afetivo, haja vista ele centrar-se em propostas e atitudes do leitor.

Para finalizar as considerações, é importante ressaltar que a crítica está concentrada na conceituação da leitura proferida pelos PCNs que, segundo Ferro, (2012, p. 41) “apesar de os PCNs reconhecerem a concepção de que ler é compreender, baseiam o ensino da leitura em uma série de atividades em que não se supõe ou não é prioritário o entendimento do texto”. Isso acontece, principalmente, quando são sugeridas atividades que visam a aprendizagem do sistema de escrita, como, por exemplo, leitura de listas e de textos que os alunos sabem de cor. Embora possa haver compreensão por parte dos alunos, o objetivo principal, naquele momento, é compreender o funcionamento do sistema de escrita, inscrita na primeira concepção de leitura, apresentada em nossa tese, ou seja, ler é compreender o sistema de escrita.

4.3.1.2.2 Referenciais Curriculares Nacionais (RCNEIs)

Os Referenciais Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (RCNEIs) foram publicados em 1998, em três volumes: *Introdução, Formação pessoal e social* e

Conhecimento do mundo, e são destinados às creches, entidades equivalentes e pré-escolas. Segundo seus idealizadores, trata-se de um documento feito a partir de um debate nacional com a participação de professores e outros profissionais que atuam diretamente com as crianças.

No volume 1, que corresponde à introdução do documento, são apresentados, dentre outras coisas, os objetivos gerais da Educação Infantil. Dentre esses objetivos, está um em que podemos encaixar o ensino da leitura.

A prática da educação infantil deve se organizar de modo que as crianças desenvolvam as seguintes capacidades: utilizar as diferentes linguagens (corporal, musical, plástica, oral e escrita) ajustadas às diferentes intenções e situações de comunicação, 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, v.1, p. 63)

Assim como a maioria dos documentos analisados até o momento, esse também apresenta o ensino da leitura diluído com os outros ensinamentos correspondentes às diferentes linguagens. Entretanto, no volume 3, é destinada uma boa parte para elucidações e orientações referentes à linguagem oral e escrita. Logo no início, o texto salienta que deve-se promover experiências significativas de aprendizagem da língua, na educação infantil, por meio de um trabalho com a linguagem oral e escrita. O documento alega que, com esse trabalho, é possível se constituir um espaço de ampliação de comunicação e expressão e de acesso ao mundo letrado pelas crianças, e que, ampliando esse espaço, as crianças irão desenvolvendo, gradativamente, as competências linguísticas básicas que correspondem ao falar, escutar, ler e escrever.

O texto, em seguida, se divide em “Desenvolvimento da linguagem oral” e “Desenvolvimento da linguagem escrita”. Nesta segunda parte, o documento afirma que as crianças têm contato com a linguagem escrita muito antes de ir para as instituições educacionais e por causa disso elas elaboram hipóteses sobre essa linguagem e que a aprendizagem desse conteúdo, portanto, está associada ao contato com diferentes textos, para que as crianças possam construir sua capacidade de ler.

Os objetivos apresentados em relação à linguagem escrita e, mais especificamente à leitura, são divididos por faixa etária. Os referenciais organizam esses objetivos da seguinte forma:

Crianças de zero a três anos

As instituições e profissionais de educação infantil deverão organizar sua prática de forma a promover as seguintes capacidades nas crianças:

- 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.

Crianças de quatro a seis anos

Para esta fase, os objetivos estabelecidos para a faixa etária de zero a três anos deverão ser aprofundados e ampliados, promovendo-se, ainda, as seguintes capacidades nas crianças:

- 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;
- reconhecer seu nome escrito, sabendo identificá-lo nas diversas situações do cotidiano;
- escolher os livros para ler e apreciar. (Brasil, 1998b, v.3, p. 131)

Seguindo com as orientações, o Referencial traz como conteúdo para as crianças de zero a três anos a participação em situações em que os adultos leem gêneros variados, como contos, poemas, etc., a participação em situações nas quais se faz necessário o uso da leitura e da escrita, e, por fim, a observação e manuseio de materiais impressos, como livros, revistas, etc. Já para as crianças de quatro a seis anos, os conteúdos citados acima se mantêm e são acrescidos mais três que se referem à participação das crianças em situações em que elas leiam, mesmo que não convencionalmente, o reconhecimento do próprio nome dentro do conjunto dos nomes do grupo e valorizar a leitura como fonte de prazer e entretenimento.

No que concerne às orientações didáticas, o documento sugere que o professores leiam diariamente para seus alunos diversos materiais escritos como livros, bilhetes, jornais, etc., façam, também, a leitura de um mesmo gênero para que as crianças se familiarizem com as características próprias de cada um. Além disso, é orientado que o professor crie situações em que as crianças possam estabelecer relação entre o que está sendo falado e o que está escrito. Isso se deve fazer por meio de textos que elas sabem de cor e, no contato com o mesmo texto escrito, ela consiga identificar determinadas palavras. Muitas outras orientações são descritas como, por exemplo, trabalhar com embalagens comerciais, folhetos de propaganda, histórias em quadrinhos, as quais dão possibilidades para a criança se apoiar na diagramação, nas ilustrações e em seus conhecimentos prévios para identificar o que está escrito; leitura, feita pelo professor, de textos literários de qualidade; manter um acervo na sala de aula; proporcionar empréstimos de livros; dar oportunidades para as crianças escolherem suas próprias leituras; organizar momentos de leitura livre, etc.

É possível identificar, nas orientações acima, que há duas frentes de trabalho com a leitura; uma delas é ensinar a criança ler e, assim, utiliza-se textos que eles sabem de cor para ler o que está escrito, embalagens comerciais, folhetos de propaganda, histórias em quadrinhos, para as crianças buscarem o sentido do texto. Esta primeira frente de trabalho está pautada na concepção de que ler é compreender o sistema de escrita (GOLDER; GAONAC'H, [1998] 2004), porque, mesmo que envolvam gêneros textuais, como as histórias em quadrinhos, por exemplo, o objetivo de fazer essa leitura é compreender o sistema de escrita e os gêneros utilizados auxiliam nessa compreensão.

Outra frente está concentrada em despertar o gosto pela leitura, por meio das leituras feitas pelo professor, onde a criança não está, propriamente, imersa em uma situação de aprendizagem de leitura autônoma, mas em um momento em que ela presencia atos de leitura feitos por outras pessoas e que podem despertar a vontade de ler por si mesmas. Tal frente explicita a concepção de que a leitura é uma prática social situada (DOLZ, 1996, et. al.), na qual a criança terá oportunidade de manter contato com os diversos gêneros textuais, porque outras pessoas leem para ela textos que ela não leria por si só.

Entretanto, este volume (3), assim como o anterior (2), foram organizados, segundo Cerisara (2002), em torno de um eixo comum em que são expostas as teorias e as práticas correntes relativas à criança e a alguns componentes curriculares, como: objetivos, conteúdos, orientações didáticas e gerais e bibliografia. A autora salienta que essa maneira de organizar o documento, bem como seu conteúdo, demonstram uma sujeição àquilo que é considerado para o ensino fundamental.

4.3.2 O ensino da leitura na esfera estadual – São Paulo

Para completar nossos estudos sobre as prescrições e orientações oficiais relativas ao ensino da leitura, buscamos no Estado de São Paulo os documentos que apresentam esse objeto. Selecionamos um documento do Conselho Estadual de Educação (CEE), que regulamenta não somente o ensino da Rede Estadual de Educação, mas também as Redes Municipais e Particulares de ensino desse Estado e, em seguida, percorremos as prescrições e orientações relativas, exclusivamente, à Rede Estadual.

4.3.2.1 Prescrições para o Estado de São Paulo

Iniciando pelo CEE, encontramos a Indicação CEE 08/2001, publicada em 28/07/2001³² que expressa no item 4, “Bases da organização curricular”, a seguinte redação:

As novas propostas caminham no sentido de exigir dos educadores novos olhares sobre as organizações curriculares do ensino fundamental e os princípios que devem fundamentá-las, tais como:

3. assegurar condições para um domínio da língua escrita por todos os alunos. Criação de uma diversidade de recursos didáticos adequados à aprendizagem da leitura e da escrita, em particular por aqueles que demonstram maior dificuldade naquele domínio.

Mais uma vez é possível constatar que o ensino da leitura está inserido em um contexto maior, que corresponde ao domínio da língua escrita. Seguindo com as prescrições, selecionamos uma Resolução da Secretaria do Estado da Educação de São Paulo, SE – 86, de 19-12-2007³³ que institui o Programa Ler e Escrever na Região Metropolitana da Grande São Paulo e que, no ano seguinte, foi estendido a todo o Estado de São Paulo e, em 2009, oferecido, por meio de convênio, às Redes Municipais de Educação do mesmo Estado. O documento apresenta as seguintes justificativas para a referida instituição:

A Secretária de Estado da Educação, considerando:

- a urgência em solucionar as dificuldades apresentadas pelos alunos de Ciclo I com relação às **competências de ler** e escrever, expressas nos resultados do SARESP 2005;
- a necessidade de promover a recuperação da aprendizagem de **leitura** e escrita dos alunos de todas as séries do Ciclo I;
- a imprescindibilidade de se investir na efetiva melhoria da qualidade de ensino nos anos iniciais da escolaridade, resolve:

Art. 1º Fica instituído, a partir do ano de 2008, o Programa “Ler e Escrever”, com os seguintes objetivos:

- I – alfabetizar, até 2010, a todos os alunos com idade de até oito anos do Ensino Fundamental da Rede Estadual de Ensino;
- II – recuperar a aprendizagem de **leitura** e escrita dos alunos de todas as séries do Ciclo I do Ensino Fundamental.

³² Acessado em 14/01/2016. Disponível em http://deadamantina.edunet.sp.gov.br/legislacao/ind_CEE_08_2001.htm

³³ Acessado em 14/01/2016. Disponível em http://siau.edunet.sp.gov.br/ItemLise/arquivos/86_07.HTM?Time=14/01/2016%2018:19:43

Por meio da Resolução, fica clara a preocupação com o ensino da leitura e da escrita, mas, como os anteriores, a leitura está sempre vinculada à escrita. Com o Programa Ler e Escrever, foram estabelecidas as expectativas de aprendizagem para cada ano do ensino Fundamental – anos iniciais. Nas expectativas de Aprendizagem de Língua Portuguesa, publicado em março de 2013, a leitura aparece, em determinados pontos, desvinculada da escrita, dando a impressão de que ela também tem sua importância de forma independente. As expectativas relativas aos primeiro e segundo anos são idênticas e o aluno deve: ler – com apoio do professor ou colegas – textos de diferentes gêneros, com diferentes propósitos, apoiando-se em conhecimentos que ele tem sobre o tema, as características de seu portador, do gênero e o sistema de escrita; ler por si mesmo textos conhecidos, tais como parlendas, etc., ainda que seja adequando o falado ao escrito; ler por si mesmo textos diversos como placas de identificação, listas, manchetes de jornal, rótulos, etc., utilizando-se de índices linguísticos e do contexto, visando antecipar, inferir e validar o escrito.

Considerando as concepções de leitura, é possível inferir que, quando as expectativas estão pautadas na leitura de diferentes gêneros textuais, com diferentes propósitos, com apoio dos próprios conhecimentos prévios, a leitura é uma prática social situada (DOLZ, 1996; THEVENÁZ CHRISTEN, 2014; BAYNHAM, 1995, ROJO, 2004). Já quando a expectativa é que o aluno leia autonomamente textos conhecidos, a concepção subjacente é a que compreende a leitura como compreender os sistema de escrita (GOLDER; GAONAC'H, [1998] 2004). Por fim, ao esperar que o aluno leia placas, rótulos, manchetes, etc., utilizando estratégias de antecipação e inferência, a leitura é compreendida como aquela que busca um propósito (CHAVEAU, 2004; SOLÉ, 1998; GIASSON, 2013). Ou seja, todas as concepções de leitura levantadas por nós estão contempladas em um mesmo documento.

Já ao final do 3º ano o aluno deverá ser capaz de ler textos – com apoio do professor, ou em parceria – para estudar os temas tratados nas diferentes áreas de conhecimento, utilizando procedimentos básicos de estudo; ler, por si mesmo, textos de diferentes gêneros, apoiando-se em conhecimentos sobre o tema do texto, as características de seu portador, da linguagem própria do gênero e do sistema de escrita; no processo de leitura, utilizar recursos para compreender ou superar dificuldades de compreensão. No final do 4º ano as expectativas do 3º ano se repetem, com algum grau de progressão, e são acrescentadas as expectativas de: utilizar – no processo de ler para estudar ou de informar-se para produzir outro texto – procedimentos como: copiar a informação que interessa, grifar trechos, fazer anotações etc.; selecionar textos no processo de estudo e pesquisa, em diferentes fontes, apoiando-se em títulos, subtítulos, imagens, negritos, em parceria ou individualmente. Por fim, no 5º ano, as

expectativas dos anos anteriores se repetem, sempre numa perspectiva progressiva e em um grau de dificuldade superior aos anos anteriores.

4.3.2.2 Orientações Curriculares para a Rede de Ensino do Estado de São Paulo

Com base nas expectativas de Aprendizagem acima descritas, foram elaboradas as orientações curriculares da Língua Portuguesa. Assim como nas Expectativas de aprendizagem, o ensino da leitura ganha força, desvinculando-se da escrita. O referido documento apresenta as orientações curriculares para o ensino da leitura sob o nome de “Práticas de leitura”. Em seguida, apresenta dez propostas de trabalho com a leitura, como podemos conferir a seguir:

Para que as expectativas de aprendizagem dos alunos em relação às práticas de leitura possam ser concretizadas é necessário que se planeje e organize situações didáticas tais como:

- 2.1. Leitura diária, para os alunos, de contos, lendas, mitos e livros de história em capítulos de forma a repertoriá-los ao mesmo tempo em que se familiarizam com a linguagem que se usa para escrever, condição para que possam produzir seus próprios textos.
- 2.2. Rodas de leitores em que os alunos possam compartilhar opiniões sobre os livros e textos lidos (favoráveis ou desfavoráveis) e indicá-los (ou não) aos colegas.
- 2.3. Leitura, pelos alunos, de diferentes gêneros textuais (em todas as séries do Ciclo) para dotá-los de um conhecimento procedimental sobre a forma e o modo de funcionamento de parte da variedade de gêneros que existem fora da escola. Isto é, conhecerem sua forma e saberem quando e como usá-los.
- 2.4. Montar um acervo de classe com livros de boa qualidade literária para uso dos alunos: tanto em sala de aula como para empréstimo. É a partir deste acervo que podem realizar as rodas de leitores (ver 2.2).
- 2.5. Momentos em que os alunos tenham que ler histórias – para os colegas ou para outras classes – para que melhorem seu desempenho neste tipo de leitura, possam compreender a importância e a necessidade de se preparar previamente para ler em voz alta.
- 2.6. Atividades em que os alunos consultem fontes em diferentes suportes (jornal, revista, enciclopédia, etc.) para aprender a buscar informações.
- 2.7. Montar um acervo de classe com jornais, revistas, enciclopédias, textos informativos copiados da internet, que sirvam como fontes de informação, como materiais de estudo e ampliação do conhecimento, ensinando os alunos a utilizar e manuseá-los. Este acervo deve ser renovado em função dos projetos desenvolvidos na classe.
- 2.8. Atividades de leitura com diferentes propósitos (para se divertir, se informar sobre um assunto, localizar uma informação específica, para realizar

algo), propiciando que os alunos aprendam os procedimentos adequados aos propósitos e gêneros.

2.9. Atividades em que os alunos, após a leitura de um texto, comuniquem aos colegas o que compreenderam, compartilhem pontos de vista sobre o texto que leram, sobre o assunto e façam relação com outros textos lidos.

2.10. Leitura de textos, com o propósito de ler para estudar, em que os alunos aprendam procedimentos como reler para estabelecer relações entre o que está lendo e o que já foi lido, para resolver uma suposta contradição ou mesmo para estabelecer a relação entre diferentes informações veiculadas pelo texto, utilizando para isto: anotações, grifos, pequenos resumos, etc. (São Paulo, 2008, pp. 12, 13)

Seguindo na leitura das orientações, são listadas outras atividades de leitura, com vistas à aprendizagem inicial da mesma: leitura compartilhada com o professor de diferentes gêneros, onde todos têm o texto e, enquanto o professor lê, os alunos acompanham a leitura; leitura pelo aluno de parlendas, listas, cantigas, etc.; leitura pelo aluno de textos de divulgação científica e de textos literários; leitura pelo aluno de atividades relacionadas ao desenvolvimento de projetos. Essas atividades são apresentadas coligadas às expectativas de aprendizagem a que se referem.

É possível inferir que as três concepções de leitura de que estamos tratando aparecem nas propostas de trabalho descritas acima. No momentos em que os alunos devem ler textos que eles já sabem de cor e listas, estes se referem à leitura para compreensão do sistema de escrita (GOLDER; GAONAC'H, [1998] 2004). Já nos momentos em que os alunos precisam ler com o propósito de aprender a estudar, a compreender a estrutura e a linguagem de determinado gênero, percebemos a leitura em busca de um propósito (CHAVEAU, 2004; SOLÉ, 1998; GIASSON, [2003] 2013). Por fim, as propostas concentradas na leitura de diversos gêneros, as rodas de leitura, as conversas sobre o que foi lido nos mostra a concepção de que a leitura é uma prática social situada (DOLZ, 1996; THEVENÁZ CHRISTEN, 2014; BAYNHAM, 1995; ROJO, 2004).

Contudo, uma reflexão se faz necessária em relação ao programa Ler e escrever, que é responsável por disseminar as orientações curriculares para a educação do Estado e, em consequência, as expectativas de aprendizagem da educação da Secretaria do Estado da Educação de São Paulo. Sanfelice (2010) critica duramente tal programa afirmando, primeiramente, que o mesmo vai na contramão da legislação superior, quando adota um currículo único e fechado, utilizando um material padronizado e supervisionando os resultados por meio de avaliações externas, as quais também servem de critério para a concessão de bônus, utilizando isso para o aumento da produtividade de todos os que trabalham na escola. O autor afirma que o programa não está de acordo com as legislações

vigentes, pois o artigo 206 da Constituição Federal aborda questões referentes ao pluralismo de ideias e de concepções pedagógicas e, também, sobre a gestão democrática do ensino público. O autor também cita a LDB (9394/96) porque esta apresenta nos artigos 3º, 12º, 13º, 14º e 15º questões referentes à liberdade de aprender, ensinar, pesquisar e divulgar a cultura, o pensamento, a arte e o saber. Os mesmos artigos dissertam sobre a responsabilidade dos estabelecimentos de ensino em elaborar e executar suas propostas pedagógicas, contando com a participação dos professores na sua idealização e realizarem o plano de trabalho a partir dessas propostas, a fim de garantir, progressivamente, autonomia pedagógica, administrativa e de gestão financeira.

O autor salienta, também, que

Embora se considere legítimo que o governo de um Estado tenha propostas no campo da educação, é necessário ponderar que tais propostas devem resultar de procedimentos democráticos coerentes com aqueles que atribuíram aos governantes o lugar que ocupam. É preciso que todos os partícipes do aparelho educativo estatal estejam envolvidos com a proposta desde sua origem, mesmo que isto signifique um mergulho em muitas contradições. (SANFELICE, 2010, p. 152)

Rosa (2013) contribui com as reflexões ao afirmar que o fator mais preocupante neste contexto não é o fato da atual política estar excessivamente centrada nos indicadores de desempenho e, por isso, suas orientações didáticas têm caráter prescritivo, porque isso, de certa forma o professor pode transgredir. A preocupação maior está “no poder de que parecem dispor para ‘silenciar’ as vozes dissonantes dos discursos hegemônicos instituídos” (p.15).

Para finalizar nossas considerações, é possível fazer um balanço geral e concluir que nas diferentes esferas o ensino da leitura é tratado de maneira muito parecida e, em alguns casos, de forma idêntica, apresentando, na maior parte das vezes, as mesmas concepções para esse tipo de ensino. Portanto, presenciamos, em nosso país, uma hegemonia nas concepções que embasam nossa educação e isso traz consequências, a nosso ver, graves, pois empobrece consideravelmente as discussões que se fazem necessárias, a fim de buscar melhorias e, também, causa uma certa alienação nos profissionais da educação, uma vez que não há outro discurso em curso e, desta forma, não proporciona nesses profissionais nem a possibilidade da dúvida em relação às prescrições e orientações. Em nossa pesquisa analisamos vários artigos, dissertações e teses referentes às prescrições e orientações e encontramos autores que realmente buscaram um viés crítico. Entretanto, muitos outros ou as tratavam como

inquestionável, ou pior ainda, pautavam toda a sua discussão e trabalho, partindo do princípio de que estas eram sua base e seu porto seguro.

5 A METODOLOGIA

Para a compreensão dos procedimentos que foram adotados na presente pesquisa, retomamos que esta está centrada na questão sobre depreender as concepções e orientações (prescrições) apresentadas em textos da revista *Avisa lá*, que visam orientar os professores no ensino da leitura para os alunos da Educação Infantil e dos anos iniciais do Ensino Fundamental.

Para tanto, no presente capítulo, tratamos dos procedimentos metodológicos trilhados para o desenvolvimento da pesquisa. Desta forma, explicitamos, primeiramente, as questões norteadoras do estudo e os caminhos percorridos para a realização da pesquisa. Em seguida, esclarecemos qual foi a trajetória para a escolha da revista, bem como para a seleção dos textos para análise e quais critérios utilizados para essa seleção. Também apontamos os aportes teóricos que embasam a pesquisa para explicitar os métodos utilizados para a análise dos textos selecionados.

5.1 Questões de Pesquisas e Caminhos Percorridos

Nossa proposta está pautada em realizar o levantamento e a análise da Revista *Avisa lá*, bem como seus textos direcionados ao ensino da leitura para depreender as orientações apresentadas que visam orientar os professores da Educação Infantil, dos anos iniciais do Ensino Fundamental e os Formadores de Professores. Com essa perspectiva de estudo, nos surgem algumas questões que consideramos fundamentais e que norteiam nosso trabalho:

Diante do objetivo proposto, assumimos como perguntas de pesquisa:

- Quais são as orientações para o ensino de leitura publicadas na revista *Avisa lá*?
- Com que prescrições oficiais dialogam essas orientações?
- Que concepções de leitura são apresentadas nessas orientações?
- Quais são os textos que trazem essas orientações?
- A quem se destinam os textos referentes ao ensino da leitura?

Para buscar respostas à essas questões, percorremos os seguintes caminhos:

- interpretar a dinâmica da revista e do Instituto, tendo o material impresso como fonte e objeto de pesquisa;
- levantar a história do Instituto e da revista;
- selecionar os textos referentes ao ensino da leitura, as seções em que estes estão inseridos e os segmentos da educação a que se destinam: Educação Infantil, Ensino Fundamental e Formação de Professores.
- Analisar os textos selecionados, buscando as relações entre as prescrições, orientações oficiais e políticas públicas para a formação do professor das diferentes esferas governamentais (Federal e Estadual de São Paulo) e as orientações da revista para o trabalho com a leitura;
- Analisar os textos selecionados, buscando quais concepções sobre ensino da leitura estão contempladas;
- Identificar e compreender os tipos de discurso utilizados nos textos.

Para percorrer tais caminhos, concomitante aos estudos teóricos realizados e apresentados acima, fizemos um levantamento das revistas editadas pelo Instituto Avisa Lá de 1999, primeira revista publicada, até 2014, época em que adquirimos as revistas para iniciar a análise. Com o material escrito em mãos, iniciamos a leitura e a análise de cada número publicado, buscando compreender, por meio de suas seções, como a revista é organizada. Passamos à seleção dos textos destinados ao ensino da leitura e os classificamos nas seções da revista e nos segmentos da educação: Educação Infantil, Ensino Fundamental e Formação de professores. Uma vez selecionados os textos e as seções, fizemos a leitura e a análise dos mesmos, à luz, primeiramente das políticas públicas e prescrições oficiais e, em seguida, dos tipos de discursos e gêneros textuais e às categorias de análise. Com isso, buscamos compreender o papel que a revista procura desempenhar no trabalho e na formação do professor que a lê, bem como no trabalho do formador de professor.

5.2 Trajetória Para a Seleção da Revista

Primeiramente, consideramos importante salientar que temos contato com o Instituto Avisa lá desde 2005, quando éramos parte integrante de uma equipe de formação de

professores de uma rede municipal de ensino e estabelecemos uma parceria com o referido instituto para atuarmos como formadoras de formadores, com foco na Educação Infantil, tanto da nossa própria rede de ensino, quanto de municípios vizinhos. Nessa época, tivemos a oportunidade de conhecer a revista *Avisa lá*, que buscava incluir em suas publicações experiências de professores e formadores.

Posteriormente, a partir de 2011, já no cargo de supervisora de ensino da Secretaria do Estado de Educação de São Paulo, responsável pela supervisão da formação realizada aos Professores Coordenadores e professores dos anos iniciais do Ensino Fundamental, voltamos a ter contato com o Instituto por meio de acompanhamento das formações ocorridas aos Professores Coordenadores das escolas estaduais. Este contato se deu a partir de uma das formadoras que atuava com os coordenadores e que também compunha a equipe do Instituto *Avisa lá* e trazia para a formação algumas concepções e sugestões do referido instituto, sobretudo para o primeiro ano do Ensino Fundamental.

Nosso interesse começou a surgir a partir do momento em que a Secretaria da Educação começou a focar a formação no primeiro ano do Ensino Fundamental, utilizando um material que, embora não estivesse de forma explícita, teria sido idealizado com uma forte colaboração do Instituto e a revista trazia publicações que se encontravam sempre em consonância com a própria formação oferecida pelo Estado aos Professores Coordenadores e aos professores polivalentes que atuavam do primeiro ao quinto ano do Ensino Fundamental.

Nesta mesma época, e posteriormente, atuando como formadora de professores, realizamos formação em alguns municípios da região e percebemos que o Instituto tinha parceria estabelecida com alguns deles e, também, assinavam a revista para as escolas da rede. Então, encontramos várias publicações da revista nas salas dos professores de escolas municipais.

Em contato mais aprofundado com as edições da revista, pudemos constatar que, além dos artigos publicados com experiências de professores, também havia seções dedicadas inteiramente à formação nos municípios e em uma das edições da revista foi produzida uma seção intitulada “Formação no Estado”.

Com isso, começamos a observar a relação do Instituto e da revista em diversos municípios do Brasil e no próprio ensino estadual de São Paulo, mesmo não sendo uma revista nem com tanta popularidade e nem com preço tão acessível, como a *Revista Nova Escola*, por exemplo. Trata-se de uma revista conhecida, especificamente, por profissionais da área da educação que atuam na Educação Infantil, nos anos iniciais do Ensino Fundamental e

na formação de professores, circulando, sobretudo, nos municípios que mantêm parceria com o Instituto.

Com todas essas informações, nos surgiu um interesse em saber qual era o discurso, ou a concepção, ou até mesmo a influência do instituto e de sua revista, que conseguia se “infiltrar” nos municípios, e até mesmo no Estado, em um momento em que várias redes públicas de ensino estão em busca de suprir sua própria necessidade de formação docente, principalmente a Secretaria do Estado de Educação de São Paulo. Foi a partir desse interesse que definimos o material a ser pesquisado: a revista *Avisa lá*.

Depois dessa definição, partimos para a aquisição das mesmas. Suas edições podem ser adquiridas, especialmente, por meio do site de divulgação do instituto. Existe a assinatura anual, que dá direito às quatro revistas publicadas no período de um ano e para a aquisição das revistas anteriores ao ano vigente, desde a sua criação, em setembro de 1999, é preciso comprar por unidade ou por pacotes de revistas organizadas aleatoriamente, oferecidas pelo instituto através do próprio site. Optamos por adquiri-las por pacotes e, na ausência de algum número específico, realizamos o pedido individualizado, que nos foi ofertado em versão eletrônica. Portanto, conseguimos reunir sessenta revistas, de setembro de 1999 a novembro de 2014, sendo vinte delas em versão eletrônica e quarenta impressas.

5.3 Seleção dos Textos para Análise

Primeiramente, analisamos a revista em todo o seu conteúdo, quais seções fizeram parte do início ao fim do período que está sendo analisado e quais apareceram em determinadas edições ou esporadicamente. Também analisamos o que é priorizado para publicação em cada seção. Em seguida, fizemos um levantamento dos textos referentes à leitura que a revista apresentou durante o tempo pesquisado. Os referidos textos foram selecionados levando em consideração, em princípio, os temas relacionados à leitura. Neste primeiro momento, optamos por levantar todos os textos que abordavam essa temática, sem levar em consideração se se tratava de relato de trabalhos desenvolvidos, de relatos de formação, de depoimentos de professores ou de formadores, etc.

Fizemos o levantamento a partir do título do texto. O mesmo deveria conter palavras relacionadas à leitura (leitura, leitor, ler, lendo, letramento, decodificação, estratégias de

leitura), considerando nossas pesquisas realizadas no capítulo relativo à leitura, que nos impulsionou a estabelecer algumas categorias de análise. Também levamos em consideração palavras relativas à leitura nas políticas públicas e nas prescrições oficiais para essa temática.

Encontramos os seguintes textos:

Textos com títulos referentes à leitura		
1. Como me iniciei no mundo da leitura	12. Um baú de história para ler e contar	23. O espaço e a leitura; Investigando contextos de formação do leitor
2. Experiências de letramento	13. Recife festeja com os cordões azul e encarnado: como trabalhar a leitura e a escrita a partir de um folguedo natalino	24. Um dia depois do outro para ler e escrever
3. Dicas de leitura	14. Dicas de leitura: Como compartilhar momentos de leitura com crianças de 3 a 4 anos	25. E depois de ler, fazer o quê?
4. Formação de leitores: por onde começar	15. Redescobrir o lugar da leitura na escola	26. Vamos ler para a prender
5. O que fazer após ler uma história para as crianças	16. Prazeres e saberes de leitores e escritores não convencionais	27. A formação do leitor num espaço de muitos encontros
6. Experiência e sentido: formação de leitores na escola	17. Uma leitura inusitada: Harry Potter aos 4 anos	28. Planejar para ler melhor
7. Ler para estudar, escrever e desenhar para comunicar	18. Antes, durante e depois da leitura em voa alta	29. Leitura pelo professor: um projeto para conhecer e apreciar histórias
8. Amigos leitores	19. A vida de um pipoqueiro e a competência para ler e escrever	30. Leitura compartilhada: estratégia de ensino
9. Ler, escrever e desenhar a partir da memória local	20. Ler para estudar, escrever e desenhar para comunicar	31. Que conversa é essa depois da leitura?
10. Tudo o que eu queria na vida era ler	21. Comunidade de leitores: Ideias para que, quer ensinar a gostar de ler	32. O pulo do sapo: um projeto para aprender sobre seres vivos, leitura e escrita
11. Lendo para conhecer um autor	22. Formar o leitor literário	

QUADRO 2 – Textos com títulos referentes à leitura na Revista Avisa lá

Entretanto, na busca pelos textos, notamos que alguns artigos, apesar de não explicitarem no título alguma palavra que correspondia à leitura, trazia algo que nos indicava uma ligação com a mesma. Portanto, quando nos deparávamos com esse tipo de título, buscávamos no próprio artigo indícios que nos levassem a crer que se configurava em um texto que apresentava o tema em questão. Por fim, com mais vagar, consideramos importante fazer uma espécie de varredura em todas as revistas, lendo a apresentação do artigo e/ou o

início do mesmo para compreender qual era o tema principal. Não consideramos os artigos que apresentavam leituras de imagens, como, por exemplo, de obras de artes, esculturas, etc. Levamos em consideração somente aqueles que se referiam a leituras de escritas e encontramos os seguintes textos:

Textos com conteúdos referentes à leitura		
1. Para conhecer Malika Oufkir	8. Sei não, só sei que foi assim	15. Lendas brasileiras e computador: uma combinação que deu certo
2. Tão longe e tão perto... a Sibéria é aqui	9. Uma cabana no deserto	16. Está no almanaque?
3. Livros e brinquedos com muito significado	10. O diário da vida na escola	17. Apresentando a cultura e o mundo
4. O que o jornal de hoje nos traz?	11. As crianças e o universo dos cordéis	18. Mira a poesia
5. Quem conhece pode escolher melhor: a importância de bons livros para crianças	12. Aproximação com a cultura escrita	19. Nenhum a menos
6. Diálogos formativos	13. Não é qualquer livro que serve	20. “Era uma vez” para crianças pequenas
7. Qual é a melhor versão?	14. Literatura e formação de Repertório	

QUADRO 3 – Textos com conteúdos referentes à leitura na Revista Avisa lá

Das sessenta revistas analisadas, 33 continham textos referentes ao que procurávamos. Enquanto algumas revistas apresentavam não apenas 1, mas 2 ou até mesmo 3 ou 4 textos referentes ao tema, outras não traziam nenhum. Ou seja, não pudemos constatar uma linearidade ou uma estimativa de publicações referentes ao tema para cada revista. Também observamos que esses textos não estavam em seções específicas. Ao contrário, tivemos a impressão que variar a seção era uma proposta da revista. Segue um quadro abaixo com o números das revistas, a data de publicação, a seção, os títulos dos textos selecionados e os destinatários.

Quadro: Textos da revista Avisa lá - leitura

Nº	Mês/ano	Seção	Título	Dest.
04	Ago/00	Tempo didático I	Sei não, só sei que foi assim – narrativas populares ajudam a desenvolver o hábito da leitura e o gosto por ouvir histórias	Ensino Fundamental (EF)
04	Ago/00	Dia-a-dia da profissão	Como me iniciei no mundo da leitura	Depoi-mento
07	Jul/01	Conhecendo a criança	Estratégias de leitura – como é possível ler antes de estar alfabetizado	Educaç-ão

				Infantil (EI)
07	Jul/01	Tempo didático 2	Comunidade de leitores – ideias para quem quer ensinar a gostar de ler	EI
07	Jul/01	Reflexões do formador 2	Quem conhece pode escolher melhor – a importância de bons livros para crianças	Formação de Professor (FP)
07	Jul/01	Dicas de leitura	Para conhecer Malika Oufkir	Dicas de leitura (DL)
07	Jul/01	Reflexões do formador 2	Leitura pelo professor – um projeto para conhecer e apreciar histórias	FP
08	Out/01	Dicas de Leitura	Dicas de leitura – como compartilhar momentos de leitura com crianças de 3 a 4 anos	EI
08	Out/01	Dia a dia da profissão	Experiências de letramento	Depoimento
09	Jan/02	Tempo didático	Recife festeja com os cordões azul e encarnado – como trabalhar a leitura e a escrita a partir de um folguedo natalino	EI
09	Jan/02	Parabólicas	Dicas de leitura	DL
10	Abr/02	Reflexões do professor	Apresentando a cultura e o mundo: o dia-a-dia da criança dos 2 aos 3 anos	EI
12	Out/02	Tempo didático	O pulo do sapo: um projeto para aprender sobre seres vivos, leitura e escrita	EI
15	Jul/03	Reflexões do formador	O que o jornal de hoje nos traz?	EI
16	Out/03	Reflexões do Professor I	Um baú de histórias para ler e contar	EI
16	Out/03	Além das letras	Tudo o que eu queria na vida era ler	EF
18	Abr/04	Tempo didático I	Ler, escrever e desenhar a partir da memória local	EF
18	Abr/04	Tempo didático II	O diário da vida na escola	EI
19	Jul/04	Reflexões do Formador	Formação de leitores: por onde começar	EI/FP
19	Jul/04	Além das letras	Prazeres e saberes de leitores e escritores não convencionais	EI
19	Jul/04	Tempo didático	Um dia depois do outro para ler e escrever	EI/EF
20	Set/04	Tempo didático	Mira a poesia	EI
20	Set/04	Atividade Permanente	Uma leitura inusitada: Harry Potter aos 4 anos	EI
20	Set/04	Reflexões do Formador	Ler para estudar, escrever e desenhar para comunicar	EF
20	Set/04	Espaço Educativo	A formação do leitor num espaço de muitos encontros	EI/EF
22	Abr/05	Tempo didático 2	As crianças e o universo dos cordéis	EI
22	Abr/05	Reflexões do Formador	O que fazer após ler uma história para as crianças	FP
23	Jul/05	Formação nos municípios	Nenhum a menos	EF/FP
26	Abr/06	Tempo didático	Uma cabana no deserto	EI
26	Abr/06	Reflexões do Formador	E depois de ler, fazer o quê?	FP
27	Jul/06	Reflexões do Formador	“Era uma vez” para crianças pequenas	EI/FP
27	Jul/06	Tempo didático	Lendas brasileiras e computador: uma combinação que dá certo	EF
29	Jan/07	Tempo didático	Está no almanaque?	EI
30	Abr/07	Formação nos municípios	Redescobrir o lugar da leitura na escola	EI/EF
31	Jul/07	Reflexões do formador	Vamos ler para aprender	FP
33	Jan/08	Formação nos municípios	Planejar para ler melhor	FP
38	Mai/09	Formação nos	Diálogos Formativos	FP

		municípios		
40	Nov/09	Tempo didático	Livros e brinquedos com muito significado	EI
40	Nov/09	Espaço educativo	O espaço e a leitura	EI/EF
44	Nov/10	Formação nos municípios	Antes, durante e depois da leitura em voz alta	FP
45	Fev/11	Formação nos municípios	Aproximação com a cultura escrita	FP
48	Nov/11	Tempo didático	A vida de um pipoqueiro e a competência para ler e escrever	EJA
49	Fev/12	Reflexões do formador	Experiência e sentido: formação de leitores na escola	EF
49	Fev/12	Tempo Didático	Literatura e formação de repertório	EI/FP
50	Mai/12	Tempo Didático	Lendo para conhecer um autor	EF
51	Ago/12	Aprendendo com a criança	Investigando contextos de formação do leitor	EF
51	Ago/12	Formação nos municípios	Qual a melhor versão?	FP
53	Fev/13	Tempo Didático	Tão longe, tão perto...a Sibéria é aqui	EF
54	Mai/13	Tempo Didático	Formar o leitor literário	EF
56	Nov/13	Formação no Estado	Leitura compartilhada: estratégia de ensino	EF/FP
58	Mai/14	Reflexões do formador	Que conversa é essa depois da leitura?	EI/EF
59	Ago/14	Tema em destaque	Amigos Leitores	EF
60	Nov/12	Finalmentes	Não é qualquer livro que serve	FP

QUADRO 4 - Classificação dos Textos da revista Avisa lá – leitura

Com o levantamento das publicações, pudemos constatar nas 33 revistas como estão distribuídos os 53 artigos que tratam da leitura e se estes estão contidos em diferentes seções, como podemos conferir abaixo:

Seção	Quantidade de artigos
Tempo didático	18
Reflexões do formador	11
Formação nos municípios	07
Dia a dia da profissão	02
Dicas de leitura	02
Reflexões do professor	02
Além das letras	02
Espaço educativo	02
Conhecendo a criança	01
Parabólicas	01
Aprendendo com a criança	01
Formação no Estado	01
Tema em destaque	01
Finalmentes	01
Atividade Permanente	01

QUADRO 5 - Distribuição dos textos nas seções da revista Avisa lá

Consideramos importante mencionar, primeiramente, que a maioria dos artigos se encontra nas três primeiras seções. Ou seja, fala-se mais da leitura no “tempo didático” do que nas “reflexões do professor” ou no “conhecendo a criança”, por exemplo.

Observamos também que, independente das seções, a grande maioria dos artigos está distribuída, prioritariamente, entre Educação Infantil, Ensino Fundamental e Formação de Professores. Desta maneira, 16 textos estão direcionados à Educação Infantil, 11 ao Ensino Fundamental e 11 à Formação de Professores, 5 à Educação Infantil e Ensino Fundamental, simultaneamente, 3 são destinados à Educação Infantil e à Formação de professores, 2 são Dicas de leitura, 2 são depoimentos de professores, 2 para o Ensino Fundamental e Formação de Professores, simultaneamente e 1 está voltado para a Educação de Jovens e Adultos, como podemos conferir no gráfico abaixo.

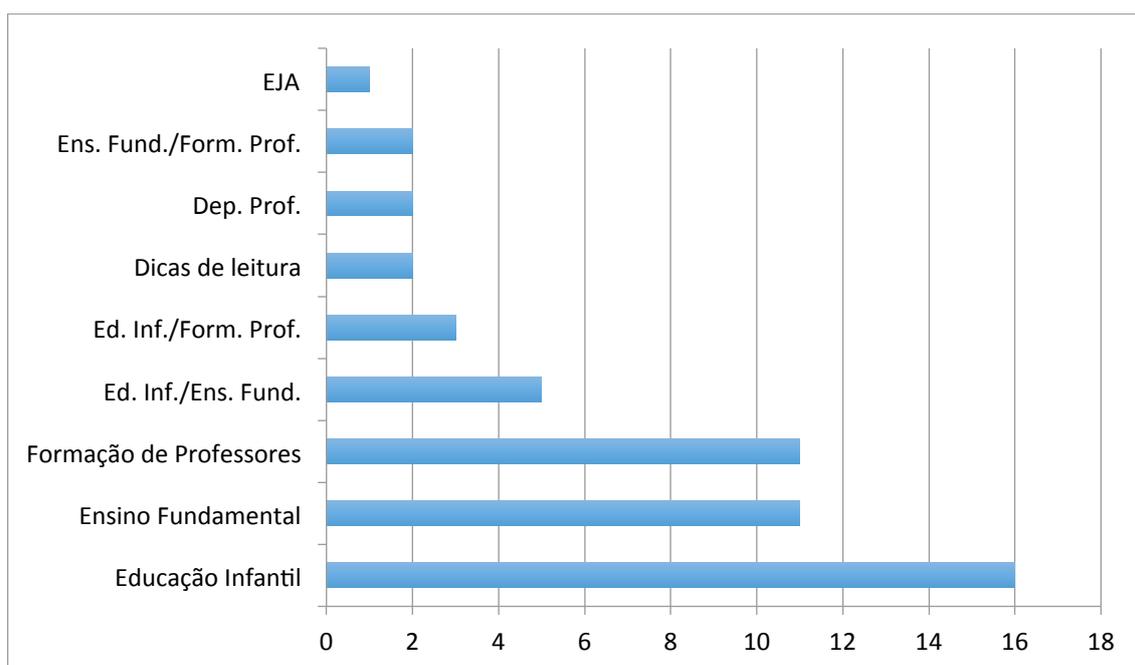


GRÁFICO 1 – Distribuição dos textos nos segmentos

Com essas informações, decidimos nos ater aos três segmentos que apresentam um maior número de publicação de textos referentes à leitura, ou seja, Educação Infantil, Ensino Fundamental e Formação de Professores, totalizando 38. Nossa decisão partiu do princípio de que são os segmentos que têm o maior investimento por parte da revista e, para nós, trata-se das áreas de nosso interesse para a análise, pois estão tratando do ensino da leitura em cada segmento de forma separada possibilitando uma melhor visualização de cada um deles.

Segue abaixo o quadro dos textos separados por segmento.

Educação Infantil

Qt.	Nº	Mês/ano	Seção	Título
01	07	Jul/01	Conhecendo a criança	Estratégias de leitura – como é possível ler antes de estar alfabetizado
02	07	Jul/01	Tempo didático 2	Comunidade de leitores – ideias para quem quer ensinar a gostar de ler
03	08	Out/01	Dicas de Leitura	Dicas de leitura – como compartilhar momentos de leitura com crianças de 3 a 4 anos
04	09	Jan/02	Tempo didático	Recife festeja com os cordões azul e encarnado – como trabalhar a leitura e a escrita a partir de um folguedo natalino
05	10	Abr/02	Reflexões do professor	Apresentando a cultura e o mundo: o dia-a-dia da criança dos 2 aos 3 anos
06	12	Out/02	Tempo didático	O pulo do sapo: um projeto para aprender sobre seres vivos, leitura e escrita
07	15	Jul/03	Reflexões do formador	O que o jornal de hoje nos traz?
08	16	Out/03	Reflexões do Professor I	Um baú de histórias para ler e contar
09	18	Abr/04	Tempo didático II	O diário da vida na escola
10	19	Jul/04	Além das letras	Prazeres e saberes de leitores e escritores não convencionais
11	20	Set/04	Tempo didático	Mira a poesia
12	20	Set/04	Atividade Permanente	Uma leitura inusitada: Harry Potter aos 4 anos
13	22	Abr/05	Tempo didático 2	As crianças e o universo dos cordéis
14	26	Abr/06	Tempo didático	Uma cabana no deserto
15	29	Jan/07	Tempo didático	Está no almanaque?
16	40	Nov/09	Tempo didático	Livros e brinquedos com muito significado

QUADRO 6 – Textos para a educação infantil

Ensino Fundamental

Qt.	Nº	Mês/ano	Seção	Título
01	04	Ago/00	Tempo didático I	Sei não, só sei que foi assim – narrativas populares ajudam a desenvolver o hábito da leitura e o gosto por ouvir histórias
02	16	Out/03	Além das letras	Tudo o que eu queria na vida era ler
03	18	Abr/04	Tempo didático I	Ler, escrever e desenhar a partir da memória local
04	20	Set/04	Reflexões do Formador	Ler para estudar, escrever e desenhar para comunicar
05	27	Jul/06	Tempo didático	Lendas brasileiras e computador: uma combinação que dá certo
06	49	Fev/12	Reflexões do formador	Experiência e sentido: formação de leitores na escola
07	50	Mai/12	Tempo Didático	Lendo para conhecer um autor
08	51	Ago/12	Aprendendo com a criança	Investigando contextos de formação do leitor
09	53	Fev/13	Tempo Didático	Tão longe, tão perto...a Sibéria é aqui
10	54	Mai/13	Tempo Didático	Formar o leitor literário
11	59	Ago/14	Tema em destaque	Amigos Leitores

QUADRO 7 – Textos para o ensino fundamental

Formação de professores

Qt.	Nº	Mês/ano	Seção	Título
01	07	Jul/01	Reflexões do formador 2	Quem conhece pode escolher melhor – a importância de bons livros para crianças
02	07	Jul/01	Reflexões do formador 2	Leitura pelo professor – um projeto para conhecer e apreciar histórias
03	22	Abr/05	Reflexões do Formador	O que fazer após ler uma história para as crianças
04	26	Abr/06	Reflexões do Formador	E depois de ler, fazer o quê?
05	31	Jul/07	Reflexões do formador	Vamos ler para aprender
06	33	Jan/08	Formação nos municípios	Planejar para ler melhor
07	38	Mai/09	Formação nos municípios	Diálogos Formativos
08	44	Nov/10	Formação nos municípios	Antes, durante e depois da leitura em voz alta
09	45	Fev/11	Formação nos municípios	Aproximação com a cultura escrita
10	51	Ago/12	Formação nos municípios	Qual a melhor versão?
11	60	Nov/12	Finalmentes	Não é qualquer livro que serve

QUADRO 8 – Textos para a formação de professores

5.4 Complemento de Informações

Para obtermos informações sobre o Instituto e sobre a publicação das revistas, nos concentramos em duas fontes. Buscamos, primeiramente, no site do Instituto, informações sobre o mesmo e sobre os cursos oferecidos por ele. No mesmo site encontramos as parcerias que o Instituto tem e um descritivo dos trabalhos já desenvolvidos e as diversas participações em projetos e programas desenvolvidos tanto na esfera particular quanto pública. Em segundo lugar, encaminhamos um questionário destinado à presidência do Instituto, com o objetivo de obtermos informações mais precisas sobre a própria revista como, por exemplo, sua tiragem, seus leitores e os critérios para a seleção e publicação dos artigos, contendo as seguintes questões³⁴:

1. Quais são os objetivos da revista?
2. Quem escreve para a revista? Por quê?
3. Qual é a tiragem de cada edição da revista?

³⁴ O questionário respondido pela presidência do Instituto se encontra no anexo 2.

4. Quais são seus destinatários?
5. Onde a revista é vendida, além do site?
6. Quantas assinaturas ela tem atualmente?
7. As prefeituras que o instituto trabalha assinam a revista? Quantas assinaturas? Uma por escola?
8. Há alguma chamada para o envio de artigos?
9. Qual o critério para a seleção dos artigos?
10. Qual a pessoa responsável por requisitar e, posteriormente, selecionar os artigos?
11. Qual é o critério para a distribuição dos artigos nas diferentes seções?
12. A revista (ou o instituto) recebe algum incentivo financeiro de algum governo (municipal, estadual ou federal)?
13. A revista recebe incentivos financeiros de outras instituições? Quais?

Em seguida realizamos uma análise, buscando compreender quais as relações que a revista estabelece com as políticas públicas e as prescrições oficiais, no que concerne ao ensino da leitura.

5.5 Políticas Públicas e Prescrições na Voz dos Textos da Revista Avisa Lá

Para analisar a revista em relação às políticas públicas e as prescrições oficiais, realizamos, primeiramente, um levantamento – por meio de leitura dos documentos que as compõem – de alguns pontos convergentes destes documentos que apresentam concepções de leitura e orientações sobre o ensino da leitura de forma parecida ou, até mesmo, idêntica.

Em seguida, fomos buscar nos segmentos temáticos das revistas se estes apresentam concepções semelhantes ou idênticas aos documentos oficiais e, também, se as sugestões dadas por esses documentos são as utilizadas pela revista. Considerando esses segmentos temáticos, fizemos a seleção de alguns textos da revista, a fim de analisar se se confirmam nossas hipóteses sobre se a revista Avisa Lá caminha ratificando as políticas públicas e apresenta orientações de trabalho, atendendo as expectativas de tais políticas, ou não.

5.6 Categorias de Análise das Concepções de Leitura Subjacentes às Orientações de Trabalho Propostas nos Textos das Revistas

Com os estudos realizados no capítulo referente à leitura, pudemos ressaltar algumas concepções e transformá-las, para fins de análise e compreensão do nosso objeto de estudo e pesquisa – a revista *Avisa Lá*, em categorias e subcategorias de análise das concepções que orientam os artigos das revistas que tratam do ensino da leitura. Optamos por classificar as categorias e subcategorias de análise como se constata a seguir. Encontramos, na maioria das vezes, várias concepções de leitura em cada texto analisado, por isso os classificamos a partir daquelas que mais apareciam e fizemos um quadro demonstrativo, que se encontra no capítulo 7.

5.6.1 Ler é um processo visual de decifração de palavras

Nessa primeira perspectiva, a leitura consiste em colocar em jogo um conjunto de competências complexas como: reconhecer uma palavra e suas fronteiras; coordenar os símbolos escritos e seus sons; identificar as palavras pela construção e pelo reconhecimento global; reconhecer as palavras no campo semântico; memorizar os elementos sucessivos que devem ser integrados para construir o sentido do texto; tratar tudo isso de maneira conjunta e articulada (GOLDER e GAONAC’H, 2004[1998]).

Partindo das considerações acima, classificamos esta concepção de leitura em uma categoria na qual “Ler é um processo visual de decifração de palavras”, com os seguintes objetivos, que classificamos como subcategorias:

- Compreender o sistema de escrita;
- Reconhecer as palavras e coordenar os símbolos escritos e seus sons, visando a construção do sentido do texto.

Nesta categoria, classificamos os textos em que prevalecem relatos de atividades que tem como foco o ensino e a compreensão do sistema da escrita e a leitura de palavras com o objetivo de compreender o que está sendo lido, ou seja, reconhecer as palavras e coordenar os símbolos e sons, em busca de sentido. Desta maneira, os textos classificados nesta categoria

apresentam, basicamente, listas de palavras e textos que os alunos sabem de cor, como poesias, cantigas, parlendas, etc., para eles poderem ajustar o falado ao escrito. Entendemos que esse tipo de atividade está centrada na busca pela alfabetização dos alunos, portanto, a leitura passa a ser uma ferramenta que se pretende auxiliar nesse processo.

5.6.2 A leitura é um processo ativo e indivisível de linguagem que busca incessantemente a construção do sentido por meio da interação entre o leitor, o texto e o contexto.

Nossa segunda categoria está pautada na leitura como um processo ativo e indivisível de linguagem. Compreender a ideia principal de um texto, por exemplo, pode depender da capacidades de fazer inferências, da compreensão das relações de causa e efeito e da quantidade de conhecimento prévio do leitor; um processo de construção de sentido, transacional e interativo. A compreensão da leitura varia conforme o grau de relação entre as três variáveis. Nesse sentido, falar de capacidade de leitura é antes de tudo lembrar que trata-se de uma situação de comunicação entre dois interlocutores e de busca de sentido e “compreensão” de certo enunciado escrito e que há três ações (cultural, compreensiva e instrumental) e três níveis (finalidade, objetivo imediato e procedimentos de tratamento de informação gráfica) no ato de ler.

Nessa mesma linha, a leitura deve ser compreendida como um processo de interação entre o leitor e o texto para alcançar um propósito (cf. CHAUVEAU, 2004; SOLÉ, 1998; GIASSON, 2013).

Portanto, nesta categoria, a leitura é configurada como “um processo ativo e indivisível de linguagem que busca incessantemente a construção do sentido por meio da interação entre o leitor, o texto e o contexto” com os objetivos abaixo, que classificamos como subcategorias:

- Buscar um propósito;
- Buscar compreensão.

Os textos desta categoria foram selecionados a partir, tanto dos propósitos que o professor tinha ao sugerir determinadas leituras, como, por exemplo, que os alunos aprendessem a linguagem utilizada em determinados gêneros textuais, buscassem informações sobre determinado tema, compreendessem a estrutura do gênero para poderem

produzir outros, ensinar os alunos a pesquisarem, etc., quanto dos propósitos do formador de professores, ao sugerir leituras para estudar, para compreender determinados conceitos, para os professores aprenderem a ler determinados textos, para serem modelos de leitor para seus alunos, etc.

Ainda nesta categoria, analisamos os textos que apresentavam relatos de experiências ou formação com o objetivo de compreender o que está sendo lido, mesmo que os alunos tivessem que se pautar mais no contexto do texto do que nas próprias palavras, que se faziam de difícil compreensão, se lidas ou explicadas isoladamente.

Sendo assim, os textos que mais atenderam tal categoria foram aqueles que traziam informações científicas e teóricas.

5.6.3 A leitura é uma prática social situada, em que ocorre um processo de interação entre um leitor ativo e um texto, em que as características de um interage com as do outro, para produzir um significado específico na atividade realizada.

Por fim, a terceira categoria está baseada em uma concepção que insiste em três dimensões: nas especificidades linguísticas do texto, nas diversas capacidades languageiras e nas diferentes dimensões do contexto. Desta maneira, a leitura é um processo de interação entre um leitor ativo e um texto em que as características de um interage com as do outro para produzir um significado específico na atividade de leitura realizada e, na escola, a leitura se configura em uma prática social situada em uma instituição sócio-histórica, cujo propósito é a formação da geração mais jovem (DOLZ, 1996; THÉVENAZ CHRISTEN, 2014; BAYNHAM, 1995; ROJO, 2004).

Nesta categoria, buscamos os textos que apresentavam atividades de leitura que envolvessem os alunos e os professores em situações reais de leitura, inseridas em contextos sociais como, por exemplo, os alunos conversarem sobre o texto que foi lido, o professor ler para os alunos que ainda não leem convencionalmente, a fim de socializar a leitura, os alunos fazerem sugestões de leitura aos colegas, rodas de leitura, comentários sobre as leituras realizadas, etc. Trata-se de uma categoria mais abrangente que, inclusive, as anteriores, muitas vezes, podem estar contidas nela.

5.7 Tipos de Discurso

Em relação aos tipos de discurso que correspondem às formas linguísticas que traduzem mundos discursivos, procuramos analisar quais foram as coordenadas que organizavam o conteúdo temático do texto selecionado, se estavam colocadas à distância das coordenadas gerais da situação de produção do actante ou do mundo ordinário, configurando-se no mundo da ordem do “narrar” ou se tinha correspondência com as coordenadas gerais da situação de produção do actante, que se configura no mundo da ordem do “expor”. Também observamos se os actantes se encontravam “implicados” na situação de produção do texto, por meio da explicitação de marcas do locutor/interlocutor ou da situação de produção ou se se tratava de uma produção com “autonomia”, ou seja, a não implicação, a co-ausência dessas marcas. O objetivo dessa análise está centrado na identificação do grau de aproximação ou de distanciamento do enunciador em relação ao tema, bem como sua relação com seus interlocutores.

Assim como nas categorias relacionadas às concepções de leitura, também encontramos os diferentes discursos em cada um dos textos e os classificamos a partir daqueles que mais estavam em evidência e, com essas informações, buscamos analisá-los em relação à aproximação ou ao distanciamento do tema e do interlocutor, retomando as classificações propostas por Bronckart ([1999] 2012; [2006] 2009): Discurso Teórico, Discurso interativo, Relato Interativo e Narração.

De posse das análises, primeiramente, no capítulo 6, realizamos um descritivo da revista, a partir das informações que obtivemos da página da internet do Instituto e por meio do questionário enviado à equipe que compõe o Instituto e produz a revista. Em seguida, analisamos o site de divulgação do Instituto, em relação aos tipos de discurso ali utilizados, a fim de identificar, também, a aproximação ou o distanciamento do seu público-alvo. Depois, iniciamos o cotejamento entre as políticas públicas e as prescrições oficiais tanto da esfera federal quanto da estadual de São Paulo, que levantamos nos capítulos teóricos, relacionando-as com as revistas. Para isso, buscamos excertos dessas políticas e prescrições e da revista, nos quais foi possível compreender o grau de relação entre ambas.

Posteriormente, no capítulo 7, analisamos os 38 textos à luz das categorias de análise relacionadas às concepções de leitura e aos tipos de discurso identificados. Com isso buscamos esclarecer os tipos de discurso que prevalecem nos textos analisados, a fim de

compreender as intenções implícitas ou aparentes da revista e, em seguida, relacionamos os mesmos textos à cada categoria de leitura, apresentando quais foram as mais expressivas e quais os possíveis motivos. Em relação à essas últimas análises, classificamos em Educação Infantil, Ensino Fundamental e Formação de professores e buscamos nos textos os tipos de discurso e as categorias de análise que estavam mais em evidência.

Para uma melhor compreensão sobre os caminhos percorridos por nossa pesquisa, elaboramos um quadro síntese, explicitando por meio de quais dados procuramos as respostas às nossas perguntas de pesquisa e quais as categorias de análise que utilizamos para isso, como segue.

Perguntas de pesquisa	Dados que ajudarão a responder	Categorias de Análise
Quais são as orientações para o ensino de leitura publicadas na revista <i>Avisa lá</i> ?	Revistas Textos	Conteúdo Temático
Com que prescrições oficiais dialogam essas orientações?	Questionário Revistas Textos Site	Conteúdo Temático
Que concepções de leitura são apresentadas nessas orientações?	Revistas Textos Questionário	Categorias de leitura Conteúdo Temático
Quais são os textos que trazem essas orientações?	Textos	Categorias de leitura Tipos de discurso
A quem se destinam os textos referentes ao ensino da leitura?	Textos Questionário Site	Conteúdo Temático Tipos de discurso

QUADRO 9 – Quadro síntese de dados de pesquisa

Ao reunir os resultados de todas as análises, tanto da revista quanto dos textos referentes ao ensino da leitura, respondemos a nossas questões balizadoras da pesquisa de forma a compreender as prescrições para o ensino de leitura apresentadas pela revista. Além disso, identificamos os aspectos do trabalho docente com a leitura tematizados nos textos e as mensagens para os professores contidas naqueles que abordam essa temática, tornando possível a compreensão da concepção de ensino e aprendizagem em que a revista se apoia.

Com os procedimentos metodológicos apresentados, partimos para o capítulo seguinte, que corresponde à apresentação e compreensão da Revista *Avisa lá*, bem como suas relações com as prescrições oficiais e as políticas públicas.

6 A REVISTA AVISA LÁ E AS PRESCRIÇÕES

Este capítulo está destinado a compreender melhor o objeto da pesquisa em questão – A Revista Avisa lá. Para isso, buscamos, primeiramente, analisar o site de divulgação do Instituto Avisa lá, à luz dos tipos de discurso, para, em seguida apresentar a revista, bem como sua história, a partir da criação do instituto que a idealizou. Uma vez feita a apresentação de seu surgimento, descrevemos sua estrutura e as mudanças ocorridas na mesma, ao longo de sua existência. Encerramos o capítulo buscando relações entre a revista, as políticas públicas e as orientações e prescrições oficiais no período em que selecionamos para desenvolver a análise.

Embora a revista esteja sendo publicada atualmente, realizamos um recorte e nossa análise está concentrada no período de setembro de 1999 a novembro de 2014, totalizando 60 revistas. Tal data foi demarcada por ocasião do início da pesquisa e aquisição das revistas, em 2014.

6.1 Revista e a Sua História

Como já dissemos, as informações sobre o Instituto Avisa lá, sobre a revista e sobre a história de ambos foram coletadas, por nós, do site de divulgação do próprio Instituto³⁵. Por isso consideramos importante analisar, primeiramente, o referido site, a fim de situar o leitor sobre o tipo de discurso utilizado no mesmo, na relação deste com seu público.

6.1.1 Site de divulgação

Aparentemente, o site de divulgação do Instituto Avisa lá³⁶ procura manter uma comunicação com profissionais da educação, que se localizam socialmente como professores,

³⁵Disponível em: <http://avisala.org.br/index.php/quem-somos> acessado em 14/05/2015.

³⁶Disponível em <http://avisala.org.br>. Acesso em 24 de setembro de 2016.

coordenadores e orientadores pedagógicos, diretores de escola e outros profissionais como supervisores e formadores de professores. O mesmo apresenta alguns objetivos como, por exemplo, divulgar o próprio instituto, explicitando suas áreas de atuação – Aprendizagem, Leitura, Planejamento, Escrita, Desenho, Cálculo mental, Creche, Pré-escola, Brincar, Cuidar, Atividades, Professores e Formação – que é tratado pelo site como “Assuntos mais procurados”. Outros objetivos que nos parecem bastante evidentes são os de apresentar tanto os cursos oferecidos pelo instituto quanto os de divulgar a revista *Avisa lá*.

O mesmo está configurado como se fossem duas telas, uma abaixo da outra. Portanto, trataremos como primeira tela aquela que nos deparamos imediatamente quando acessamos o site e, segunda tela, àquela que encontramos quando vamos rolando a página para baixo. A primeira tela está organizada da seguinte forma: primeiramente, no canto esquerdo da tela, está a sua denominação “instituto avisa lá: Formação Continuada de Educadores”, juntamente com uma espécie de selo com os dizeres “Instituto Avisa Lá – 30 anos pela Educação: 1986 – 2016. Ao lado, à direita, estão o “Assuntos mais procurados” nos quais são descritos alguns, senão todos, os temas tratados no site. Logo abaixo estão alguns links para serem acessados, que correspondem aos trabalhos e propostas do instituto:

- Sobre nós – contém esclarecimentos sobre o instituto, bem como sua história, as formas de atuação, os resultados conseguidos e a equipe que o compõe;
- Programas – onde são apresentados todos os programas ofertados pelo instituto;
- Cursos – explica sobre os cursos à distância que são oferecidos;
- Publicações – apresenta todas as capas das revistas publicadas e os temas tratados em cada uma delas;
- Loja – link que remete à página para comprar e assinar a revista *Avisa lá*;
- Parceiros – estão expostos os parceiros institucionais, em um total de 24, atualmente;
- Notícias – traz notícias sobre os cursos, os programas e as atuações do instituto;
- Contato – local onde é possível encontrar seu endereço e telefone.

Logo abaixo, à esquerda, encontramos um vídeo com uma palestra de Débora Rana, que expõe sobre a função formadora do Coordenador Pedagógico. Acreditamos que seja transitório este conteúdo, o qual o site atualiza com outros vídeos de tempos em tempos. À direita, se encontram os programas, com seus respectivos selos, que também atuam como um link a fim de explicar cada um deles, e, ao lado, contém uma explicação sobre os cursos ofertados. Essa primeira parte é encerrada com uma chamada para a venda das revistas, por meio de assinatura.

A primeira tela está nitidamente voltada para o consumo dos produtos oferecidos pelo Instituto, tanto os cursos, quanto os programas e as revistas. Analisando o tipo de discurso que predomina nessa tela, observamos que se trata do Discurso Interativo, ou seja, as coordenadas que organizam o conteúdo temático semiotizado nos textos têm correspondência com as coordenadas gerais da situação de produção do actante, e as instâncias de agentividade semiotizadas nos textos se referem aos actantes envolvidos na situação de produção, apresentando uma implicação, com a presença de marcas do locutor/interlocutor (BRONCKART, 1999/2012). Afirmamos que se trata desse tipo de discurso a partir de enunciados como “Confira!”, “Conheça mais”, “Acesse seu curso aqui”, “Assine já”. Acreditamos que este tipo de discurso predomina porque o site tem como objetivo manter uma aproximação de seu público-alvo e por isso estabelece um diálogo com ele. Além disso, o verbo colocado no imperativo pretende, a nosso ver, imbuir tal público a cumprir o que está sendo solicitado. Trata-se, portanto, de uma forma de prescrever quais ações devem ser realizadas ao acessar o referido site.



Fonte: <http://avisala.org.br>; acesso em 25/09/2016

FIGURA 1 - Primeira página do site/primeira tela

Na segunda tela, encontramos, primeiramente, uma breve explicação sobre a revista Avisa lá, com três links, sendo um para conhecer mais sobre a revista, outro para acessar os artigos disponíveis e um terceiro para a assinatura da revista. Abaixo encontramos uma seção

com notícias sobre as ações do instituto. Em seguida, a tela é dividida em duas partes, sendo que na primeira se encontram alguns links de acesso repetidos da primeira tela (Sobre nós, Publicações, Parceiros e Contato), acrescidos de outros links como “Equipe”, onde está exposta toda a equipe que compõe o instituto (Presidente, tesoureira, secretária, conselheiros, coordenadora executiva, coordenadora adjunta, coordenação de projetos, equipe de formadoras, gerência administrativa, assistentes administrativas e suporte tecnológico) e “Na mídia”, que, quando acessamos, encontramos um artigo intitulado “Revista Educação: Depois da eleição, a continuidade”. Por fim, na última parte desta segunda tela, encontramos alguns parceiros novamente, que acreditamos serem considerados pelo instituto como os mais expressivos, por isso compõem a primeira página do site e, ao lado, uma sugestão para “curtir” na rede social “Facebook”.

Observamos nesta segunda tela que o discurso predominante continua sendo o Discurso Interativo, com verbos como “Conheça mais” e “Leia mais”. Embora toda esta página apresente também discursos teóricos (em que as coordenadas que organizam o conteúdo temático têm correspondência com as coordenadas gerais da situação de produção do actante e as instâncias de agentividade semiotizadas se referem à não implicação deste actante na situação de produção (BRONCKART, 1999/2012), com explicações sobre os cursos, a revista, etc, consideramos mais expressivo o discurso interativo, pois este sempre finaliza o texto, que começou teórico, mas que procura induzir o leitor a ir além destas primeiras explicações.



Fonte: <http://avisala.org.br>; acesso em 25/09/2016
 FIGURA 2 - Primeira página do site/segunda tela

6.1.2 A revista

Em contato com a revista – impressa e em PDF – e com seus organizadores, pudemos levantar várias informações sobre a dinâmica da mesma. Portanto, apresentamos, nesta seção, informações sobre sua estrutura, os objetivos, a tiragem, como é realizada sua comercialização, o público-alvo, os escritores dos artigos, as parcerias, a seleção e os critérios para publicação dos artigos nas diferentes seções e, por fim, os incentivos financeiros recebidos pela revista.

6.1.2.1 Sua estrutura

A revista é constituída por várias seções. Muitas delas são constantes de todas as edições, enquanto outras aparecem esporadicamente e outras ainda apareceram apenas em

uma ou duas edições. Das sessenta edições selecionadas, já foram publicadas as seguintes seções: Jeitos de cuidar; Tempo didático (I, II, III, IV e V); Sustança; Conhecendo a criança; Projeto Institucional (I e II); Dicas do professor; Parabólicas; Dia a dia da profissão; Espaço educativo (I e II); Reflexões do professor (I e II); Crônica; Especial; Dicas de leitura; Reflexões do formador (I e II); Editorial; Encarte; Além das letras; Finalmentes; Inclusão; Formação nos municípios: Tema em destaque; Aprendendo com a criança; O fazer do gestor; Entrevista; Produção de professor; Espaços/ambientes que educam; Formação a distância; Formação no Estado; Articulações institucionais; Dia a dia; Em tempo; Atividades permanentes.

Como já mencionamos anteriormente, as seções variam de edição para edição. Por exemplo, na primeira edição de setembro de 1999, as seções apresentadas são as seguintes: Jeitos de cuidar; Conhecendo a criança; Reflexões do professor; Sustança; Tempo didático; Dicas; Parabólicas; Dia a dia da profissão; Editorial. Já a edição de número sessenta, de novembro de 2014, publica as seções: Entrevista; Jeitos de Cuidar; Sustança; Reflexões do professor; Conhecendo a criança; Fazer do gestor, Tempo didático; Editorial; Parabólicas; Finalmentes.

As seções que constam de todas as edições são as Parabólicas e Editorial. A seção “Finalmentes” foi inserida a partir da décima sétima edição e a partir desta, foi apresentada em todas as edições. Por outro lado, as seções Em Tempo, Dia a dia, Articulações Institucionais, Produção de professor, Formação no Estado e Formação à distância só foram publicadas uma única vez.

6.1.2.2 Sua dinâmica

Consideramos necessário explicitar a dinâmica da revista, considerando vários aspectos para sua produção, publicação e público-alvo. Para isso, por meio de um questionário encaminhado à presidência e à equipe do Instituto e, por consequência da revista, levantamos algumas informações que consideramos fundamentais para compreender essa dinâmica.

Segundo sua equipe, a revista tem como objetivo apoiar a formação continuada de profissionais de Educação Infantil e anos iniciais do Ensino Fundamental em prol de um

trabalho educativo de qualidade, com sentido e significado para as crianças. Outra intenção é a de divulgar reflexões e sistematização dos agentes da educação. São publicados tanto artigos de boas práticas de escolas privadas como de públicas. Eles consideram que o importante é a qualidade do trabalho, pois a ideia é compartilhar ações diretas com as crianças, processos de mudanças institucionais, ações de formação continuada atreladas aos contextos de trabalho, práticas relativas à promoção de saúde e bem estar nas unidades educativas, pesquisas sobre aprendizagem e desenvolvimento infantil, e temas interessantes que se inter-relacionam com essas áreas. A revista busca, também, sempre relacionar as publicações de pesquisas ou entrevistas com temas técnicos mais específicos às práticas e às ações cotidianas das instituições de educação.

Em relação à escrita dos artigos, os contribuintes da revista são professores, gestores (coordenadores pedagógicos e diretores), formadores, supervisores das redes de ensino, assim como técnicos que atuam em formação (enfermeira, nutricionista) e pesquisadores de universidades. São realizadas, também, entrevistas com pesquisadores em temas que são do interesse da equipe técnica, como, por exemplo, pesquisadores que estão lançando livros ou que tratam de temas específicos que venham a atender as necessidades da revista e do seu público.

Embora seja uma revista que procura ter grande abrangência, por meio da divulgação nos cursos que o instituto ministra, tanto on-line quanto presencialmente, a tiragem de cada edição da revista não é expressiva. Atualmente são 1000 exemplares. Sua equipe nos informou que já tiveram períodos com tiragem maior. Segundo esta, a revista não possuiria nenhum esquema comercial, não havendo anunciantes e a mesma deveria ser paga apenas com as assinaturas e isso aconteceu durante vários anos, entretanto, atualmente, o Instituto Avisa Lá custeia parte das despesas da elaboração de cada edição, pois esta não recebe nenhum incentivo financeiro de algum governo (municipal, estadual ou federal) ou de outras instituições.

A revista é destinada aos mesmos profissionais que escrevem os artigos, bem como bibliotecas das universidades, instituições de ensino da rede pública e privada. Há redes de educação que solicitam artigos da revista para compor seus materiais de formação, como é o caso da Secretaria de Estado da Educação de São Paulo. Quem lê pode se motivar a ser autor. Não é necessário ter título acadêmico ou estar inserido em um instituto de ensino superior. Com isso, a equipe da revista afirma buscar valorizar também os profissionais da educação como produtores de conhecimento.

Em relação à sua comercialização, a revista é vendida somente pelo site, por aquisição de unidades ou assinaturas anuais. Em 2015, por exemplo, a mesma contou com 704 assinantes. Como o Instituto estabelece parcerias com várias prefeituras, ministrando cursos para professores e equipe gestora, perguntamos se estas prefeituras adquiriam as revistas por meio de assinaturas ou compravam exemplares avulsos e a equipe nos informou que nem todas elas fazem a assinatura, sendo que algumas assinam para todas as escolas, mas, em geral mantêm assinatura só para equipe técnica. Foi-nos informado que a prefeitura de São Paulo, por exemplo, já chegou a assinar para toda a sua rede de Educação Infantil mas isso varia de ano para ano, dependendo da equipe técnica que assume a gestão.

No que concerne à chamada para o envio de artigos e seleção dos mesmos para publicação, são várias as maneiras que isso acontece. O Instituto Avisa Lá desenvolve ações de formação em diferentes municípios e, com isso, recebe muitos trabalhos detectados pela equipe formadora. Também há escolas particulares que enviam projetos que acabam virando artigos. Outra maneira é por meio de visitas da equipe formadora em mostras culturais das escolas nas quais é feita uma seleção de possíveis colaboradores. Há trabalhos de conclusão de curso, dissertações e teses que também podem compor o conjunto de textos a serem publicados.

Entretanto, não são todos os textos que são aprovados para publicação. O principal critério é, segundo sua equipe, que se coadunem com uma concepção construtivista de ensino e aprendizagem e que estejam de acordo com as Diretrizes Curriculares Nacionais. Também é necessário que o trabalho enviado se encaixe em uma das diferentes seções que compõe a revista, que nem sempre são as mesmas em todas as edições. São elas aquelas ligadas ao tempo didático (diferentes linguagens), à integração entre cultura e educação, as de saúde e bem estar, às que refletem sobre formação continuada, organização de espaços, materiais, rotinas. Há também as que se dedicam às questões da diversidade, etnia, inclusão e temas da atualidade. Todas elas precisam apontar experiências fundamentadas, com boa articulação institucional e reflexivas, que deem visibilidade à prática bem planejada e registrada, que faça interlocução com diferentes atores (os profissionais, as crianças, as famílias). Há casos de publicação de trechos de trabalhos acadêmicos desde que se encaixem nas seções *Conhecendo a Criança* ou *Tema em destaque*. Nesses casos, a equipe de edição realiza algumas adaptações em determinados trechos, procurando retirar o jargão acadêmico e as inúmeras citações. Isso acontece porque eles afirmam que esse tipo de linguagem não se encaixa no propósito da revista, que busca ser um material mais leve e de fácil leitura. Portanto, a Revista em questão

não tem cunho jornalístico, nem acadêmico, tornando-se mais um guia, com um passo a passo da prática, como afirmam seus idealizadores.

Ainda sobre os textos para publicação, há uma editora assistente que realiza uma seleção inicial triando artigos que diferem da concepção adotada pelo Instituto, aqueles pouco relevantes ou inconsistentes ou ainda temas que já foram muito explorados. Quando a assistente avalia que há algo de interesse no trabalho apresentado, já procura dar uma formatação mais próxima aos artigos da revista. O material pré-selecionado é encaminhado para a editora geral que avalia e, se for o caso, encaminha para o conselho editorial. Aprovados os pré-selecionados, há uma reunião de pauta para detectar o que está mais saliente em cada texto, assinalar possíveis cortes, ou aqueles que necessitam de maiores informações. É elaborado o primeiro espelho, decidida a ilustração da capa e os artigos vão para a primeira edição.

Depois que os artigos estão mais estruturados, não propriamente finalizados, é realizada uma reunião para fazer uma seleção final. Há momentos em que são priorizados assuntos específicos e que, portanto, os artigos devem “conversar entre si”, ou seja, estar interligados. Por outro lado, há ocasiões em que a equipe utiliza o critério de equilíbrio entre escola pública e particular. Outras vezes, são priorizados artigos oriundos de regiões que nunca foram contempladas. Enfim, não é seguido um padrão muito rígido em relação ao tamanho, à diversidade de temas, etc. O que a editora não abre mão é da concepção de educação, ensino e aprendizagem que acreditam e defendem. Uma vez os artigos finalizados, estes seguem para revisão de português, diagramação e, finalmente, impressão.

Também consideramos importante ter conhecimento sobre o critério para a distribuição dos artigos nas diferentes seções: na seção *Tempo Didático* há relatos de ações da prática dos professores com as crianças, que podem ser atividades permanentes, eventuais, sequências ou projetos didáticos. Na *Sustança*, que é outra seção permanente, se busca integrar artes visuais e produção das crianças. Há, muitas vezes nesta seção, a obra de um artista plástico envolvida. Em *Jeitos de Cuidar* estão os temas ligados aos cuidados e bem estar, ações específicas com as crianças, com o ambiente, destaque para as relações humanas, etc. A *Formação nos Municípios*, procura dar visibilidade às boas práticas detectadas nas redes públicas. Na seção *Reflexões do Formador* há sempre um artigo que enfoca a formação continuada, atrelada aos contextos de trabalho de quem atua diretamente na escola com os alunos ou no município. Já na *Tema em destaque*, que não está em todas as edições, é apresentada uma reflexão mais geral sobre diversidade, inclusão, etc. As entrevistas também não estão sempre presentes, mas apenas quando se pretende reforçar um tema apresentado em

uma das seções mais importantes. As seções *Espaço que educa* e *Conhecendo a criança* são esporádicas. Por fim, a seção *Parabólicas*, traz dicas de leitura, sites etc. e a *Finalmentes*, em geral, vem com uma breve crônica poética.

Considerando os dados obtidos sobre a revista, foi possível observar a razão pela qual há mais artigos sobre a leitura na seção *Tempo didático* do que em outras seções, haja vista ser uma seção que apresenta, especificamente, relatos de experiências de professores. Também ficamos surpresos com a quase ausência de textos sobre a leitura na seção *Conhecendo a criança* (encontramos apenas um), já que os textos publicados nesta seção correspondem aos trabalhos acadêmicos que a revista considera pertinentes ao seu público. Outra questão consideramos importante levantar neste ponto: compreendemos a posição da equipe da revista em relação aos textos acadêmicos, que considera que apresentam uma linguagem “menos acessível” ao seu público, mas pensamos que seria importante ser estabelecido um espaço de divulgação das pesquisas que vêm sendo realizadas, a fim de o professor que tem acesso à revista, também tenha acesso às pesquisas mais atuais nas diversas áreas, mesmo que estas sejam somente as que estão em consonância com a concepção defendida pelo periódico. Seria uma boa oportunidade para o professor compreender os pressupostos teóricos que subjazem os relatos de experiências e de formação ali publicados.

6.2 As Prescrições e as Políticas Públicas em Relação à Leitura na Revista Avisa Lá

Neste ponto, buscamos explicitar as relações entre o ensino da leitura e a revista, porque compreendemos que a dinâmica textual estabelecida pela revista visa transmitir ao leitor uma legitimidade nas experiências relatadas, ao constatar que estas estão sempre pautadas em duas frentes: primeiramente nos estudos e pesquisas científicas legitimamente reconhecidos e utilizados, principalmente pelas prescrições e orientações oficiais, inclusive a maioria dos autores citados nos artigos são aqueles em que estas orientações se baseiam para direcionar o trabalho dos professores; em segundo lugar, no trabalho diário do professor, que busca situações didáticas para ensinar as crianças de forma proficiente e que obtêm êxito nestas situações, portanto podem ser reproduzidas porque já experimentadas e aprovadas.

Portanto, os artigos, mais do que relatos de experiências, buscam apresentar orientações (prescrições) de trabalho e acreditamos que essa forma de apresentação dos textos vai ao encontro das expectativas dos professores que recorrem a esse tipo de revista profissional para ajudar na realização de um trabalho melhor, uma vez que esta acaba por fazer uma mediação entre o que dizem os teóricos e as orientações oficiais do governo federal, além de trazer experiências tidas como exitosas. Neste momento, buscamos as relações da revista com as prescrições oficiais e com as políticas públicas. Posteriormente, no capítulo seguinte, estabelecemos as relações dos artigos publicados com algumas concepções de leitura e os tipos de discurso utilizados.

6.2.1 Políticas públicas

Em relação às políticas públicas para o ensino da leitura, levantadas anteriormente, no capítulo referente ao trabalho docente e à formação de professores, e que temos salientado ao longo de nossa análise, constatamos que, em relação a vários textos da revista são apresentadas situações sugeridas pelo Programa Parâmetros em ação, pelo Programa de Formação de Professores Alfabetizadores (PROFA na esfera federal e Letra e Vida na esfera estadual – SP), pelo Pacto pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC) oferecido pelo governo federal e pelo Programa Ler e Escrever idealizado pelo governo estadual de São Paulo como: o trabalho com leitura de textos que se sabe de cor, leitura em voz alta realizada pelo professor, roda de leitura, leitura colaborativa, atividades sequenciadas de leitura, projetos de leitura, dicas de leitura, leitura de diferentes gêneros textuais, etc.

Constatamos nesses programas que em todos os seus documentos encontramos, na maior parte deles, as mesmas concepções e propostas de atividades, bem como as mesmas sugestões para a organização do trabalho pedagógico. Para exemplificar, trazemos alguns trechos dos textos oficiais dos referidos programas, referentes às estratégias de leitura e à organização do trabalho pedagógico por meio de projetos didáticos, atividades sequenciadas (ou sequência didática) e atividades permanentes.

Sobre as estratégias de leitura:

ESTRATÉGIAS DE LEITURA¹⁰

A leitura é um processo no qual o leitor realiza um trabalho ativo de construção do significado do texto a partir do que está buscando nele, do conhecimento que já possui a respeito do assunto, do autor e do que sabe sobre a língua – características do gênero, do portador, do sistema de escrita... Ninguém pode extrair informações do texto escrito decodificando letra por letra, palavra por palavra.

Se você analisar sua própria leitura, vai constatar que a decodificação é apenas um dos procedimentos que utiliza para ler: a leitura fluente envolve uma série de outras estratégias, isto é, de recursos para construir significado; sem elas, não é possível alcançar rapidez e proficiência.

Uma estratégia de leitura é um amplo esquema para obter, avaliar e utilizar informação. Há estratégias de seleção, de antecipação, de inferência e de verificação.

Fonte: Brasil, 1999, pp 66, 67.

FIGURA 3 - Programa de desenvolvimento profissional continuado: alfabetização

A leitura é um processo no qual o leitor realiza um trabalho ativo de construção do significado do texto a partir do que está buscando nele, do conhecimento que já possui a respeito do assunto, do autor e do que sabe sobre a língua — características do gênero, do portador, do sistema de escrita... Ninguém pode extrair informações do texto escrito decodificando letra por letra, palavra por palavra.

Se você analisar sua própria leitura, vai constatar que a decodificação é apenas um dos procedimentos que utiliza para ler: a leitura fluente envolve uma série de outras estratégias, isto é, de recursos para construir significado; sem elas, não é possível alcançar rapidez e proficiência.

Uma estratégia de leitura é um amplo esquema para obter, avaliar e utilizar informação. Há estratégias de seleção, de antecipação, de inferência e de verificação.

Fonte: Brasil, 2001b, p. 4

FIGURA 4 - PROFVA/Letra e Vida, Coletânea de textos módulo 1, texto M1U7T8

Quando os alunos ainda não sabem ler convencionalmente ou então leem com pouca fluência, é importante que as atividades de leitura também favoreçam o desenvolvimento de estratégias de leitura que sirvam de apoio à compreensão e à construção de sentido do texto. Isso, sempre considerando que o processo de leitura de um texto se dá por meio de muitas ações, como seleção, antecipação, decodificação, inferência, verificação e não, tão somente, a decodificação.

Fonte: São Paulo, 2014, p. 22.

FIGURA 5 - Programa Ler e escrever – Guia de planejamento e orientações didáticas – 2º ano

Ressalta-se aqui a importância de um trabalho pedagógico, no âmbito de um projeto de ensino, que integra o eixo da leitura de textos e palavras que envolvem brinquedos e brincadeiras. Vemos nesse exemplo o uso de um *jogo de alfabetização temático*, que explora ao mesmo tempo aspectos gráficos, vocabulário e o significado das palavras, relacionados a um tema específico. O jogo é composto por 16 cartões de imagens de brinquedos e 16 cartões com seus respectivos nomes (BOLA, BONECA, PETECA, BALANÇA). Para brincar, as crianças precisam fazer uso de diferentes **estratégias de leitura**, com a finalidade de encontrar o nome correspondente da imagem sorteada: algumas fazem a leitura global das palavras e outras prestam atenção às sílabas iniciais ou finais.

Fonte: Brasil, 2015, p. 64.

FIGURA 6 - PNAIC, Cadernos de alfabetização 2015, caderno 4

Sobre a organização do trabalho pedagógico:

Ao recomendar o trabalho com a diversidade de textos, portanto, os Parâmetros Curriculares têm por trás uma série de questões, e há outras tantas como desdobramento.

Após selecionar os conteúdos e definir os critérios gerais de seqüenciação e organização, há várias alternativas para organizar os conteúdos. Por exemplo, eles podem ser trabalhados em **atividades permanentes, em atividades seqüenciadas, em atividades de sistematização ou em projetos.**

Fonte: Brasil, 1999, p. 89.

FIGURA 7 - Programa de desenvolvimento profissional continuado: alfabetização

Criar essas condições exige implementar diferentes **modalidades organizativas: projetos, atividades permanentes, seqüências de situações e atividades independentes** coexistem e se articulam ao longo do ano escolar.

Fonte: Brasil, 2002b, p. 11.

FIGURA 8 – PROFA/Letra e Vida – Coletânea de textos, módulo 2, texto M2UET3

2ª-feira	3ª-feira	4ª-feira	5ª-feira	6ª-feira
Leitura* pelo professor	Leitura pelo professor	Leitura pelo professor	Leitura pelo professor	Leitura pelo professor
Atividades permanentes – parlendas	Projeto: Cantigas (fev., março, abril) Projeto: Pé de moleque, canjica e outras receitas juninas (maio, junho)	Atividades permanentes – parlendas	Projeto: Cantigas (fev., março, abril) Projeto: Pé de moleque, canjica e outras receitas juninas (maio, junho)	Sequência didática: Era uma vez um conto de fadas.
Leitura pelo aluno	Sequência didática: Era uma vez um conto de fadas.			Leitura pelo aluno

Fonte: São Paulo, 2014, p. 56.

FIGURA 9 - Programa Ler e escrever – Guia de planejamento e orientações didática – 2º ano

Levando em consideração essas questões, a organização do trabalho educativo no Ciclo de Alfabetização é uma ação docente que envolve tanto **a previsão de atividades** didáticas a partir de objetivos de “ensinoaprendizagem” quanto **o direcionamento dessas atividades**; mas é também **um momento de pesquisa e reflexão** intimamente ligado ao processo. Desse modo, é necessário considerar, nos planejamentos, formas diversificadas de organização do ensino da leitura e da escrita, seja por **projetos**, por **sequências didáticas**, por atividades de campo ou por outras atividades. Essas formas de organização do trabalho docente devem ser estruturadas a partir de práticas de leitura e de produção de textos, envolvendo atividades que girem em torno do funcionamento e da organização do sistema de escrita e dos aspectos linguísticos.

Na
da
PN
ref
difi
de
trai

Fonte: Brasil, 2015, p. 17.

FIGURA 10 - PNAIC , Cadernos de alfabetização 2015, caderno 4

Essas são apenas algumas partes dos textos oficiais, que selecionamos a fim de demonstrar a hegemonia das ideias e propostas pedagógicas, mas muitos outros pontos são convergentes nesses documentos. Concluímos que essas políticas públicas para a formação do professor, em relação à leitura e ao seu ensino e aprendizagem, estão baseadas nas mesmas concepções, o que, a nosso ver, tanto marca a predominância do ensino para o acionamento das estratégias de leitura quanto da necessidades de alguns dispositivos didáticos, como projetos, atividades permanentes ou sequenciadas, para o trabalho em sala de aula, inclusive com a leitura. Essa predominância pode impossibilitar, ou pelo menos dificultar, a iniciativa de diferentes teorias e propostas pedagógicas por parte das instituições que se propõem a trabalhar com o professor, porque tal iniciativa poderia não ser vista com bons olhos, principalmente pelos professores que não dispõem, de forma concreta, de outras formas de

ensinar, haja vista os documentos e materiais disponíveis estarem voltados para um único olhar.

Portanto, a revista *Avisa lá caminha* ratificando tais políticas públicas e apresenta orientações de trabalho, atendendo as expectativas destas, como podemos constatar a seguir.

Na coletânea de textos do PROFA (BRASIL 2001b)– e do *Letra e Vida* –, mais especificamente no texto M1U8T5, intitulado “Contribuições à prática pedagógica”, do módulo 1, por exemplo, observamos orientações aos professores em relação à leitura, como segue:

O planejamento das situações de leitura deve considerar que é possível ler quando ainda não se sabe ler convencionalmente. Portanto, é preciso tratar os alunos como leitores plenos, e não como decifradores de textos; isto implica colocá-los desde o primeiro dia de aula em situações nas quais faça sentido ler diferentes tipos de texto, com diferentes finalidades. Por exemplo: ler uma poesia para decorá-la para uma apresentação, ler um gibi para se divertir etc. O conhecimento implícito da leitura adquirido por leitores experientes foi desenvolvido através da leitura, e não pela prática de exercícios.

Durante a realização das atividades de leitura, é importante garantir que os alunos tenham de perguntar, apresentar diversas informações e compará-las com as dos colegas, confrontando e pondo à prova suas diferentes antecipações. (BRASIL, 2001b, PROFA M1U8T5 Contribuições à prática pedagógica 3, pp. 2 e 3)

Consonante com as orientações acima, a revista apresenta situações didáticas que visam atender aos mesmos propósitos explicitados no material do PROFA (ou *Letra e Vida*). É possível estabelecer essa relação quando observamos atentamente alguns trechos da revista de número 7, na primeira página do texto “Comunidade de leitores”, exposta abaixo:

COMUNIDADE DE LEITORES

Idéias para quem quer ensinar a gostar de ler

É Inegável que se aprende a ler, lendo. Sendo assim, uma criança que vive num ambiente onde não há leitores terá mais dificuldades de encontrar um bom modelo a seguir. Não me refiro aquele leitor que lê apenas quando necessita e busca informações, mas ao que consegue divertir-se, chorar, admirar-se diante de um texto envolvente. Formar esse leitor é desafio importante para todo professor

Luciana de Oliveira Camargo¹

Não muito tempo atrás, a escola se preocupava apenas em ensinar o leitor a decodificar o texto. Lettura em voz alta dos textos ditos “escolares” era a atividade mais frequente. No entanto, como nos diz Isabel Solé, “... a leitura não é somente um dos instrumentos mais poderosos de que dispomos para ter acesso e apropriar-nos da informação; também é um instrumento para o ócio e a diversão, uma ferramenta lúdica que nos permite explorar mundos diferentes dos nossos, reais ou imaginários; que nos aproxima de outras pessoas e de suas idéias, que nos converte em exploradores de um universo que construímos em nossa imaginação.”²

A luz de novos estudos, a escola hoje repensa a forma de ensinar a ler, partindo do pressuposto de que a leitura não é decifração, mas construção de significados. Projetos e atividades permanentes visam alcançar diversos propósitos sociais da leitura: ler para resolver um problema prático, para escrever, para buscar informações

necessárias, para ingressar em outro mundo possível.

A educação infantil pode ser incluída também nesse contexto. No trabalho com as crianças pequenas o professor deve assumir o papel de intérprete para que os alunos leiam por meio dele. Por isso é tão importante o valor que se dá às diferentes instâncias da leitura. É claro que contamos com um fator positivo: as crianças pequenas se deixam facilmente seduzir diante de uma boa leitura, uma boa história, contada por alguém que também se encanta com o poder das palavras e não tem a preocupação de controlar a plena compreensão de cada um.

Ler para apreciar

Na escola, as crianças devem aprender sobre o código, buscar informações, mas principalmente precisam ocupar-se com as tramas da imaginação que a leitura propõe. Na Escola Logos, onde sou professora do grupo 5 (5 anos), realizamos rodas de histórias todos os dias. As crianças

¹ Professora de educação infantil na Escola Logos e no Colégio Santa Cruz.

² Estratégias de leitura. Isabel Solé.

✎

Fonte: Revista Avisa lá, nº 7, de julho 2001, p. 15.

FIGURA 11 - Revista 7, “Comunidade de leitores”

Observamos, por exemplo, que o texto do PROFA afirma que “O conhecimento implícito da leitura adquirido por leitores experientes foi desenvolvido através da leitura, e não pela prática de exercícios”(p.2), e a revista, ratifica com a afirmação de que “É inegável

que se aprende a ler lendo”(p.15). Outro ponto de convergência está na parte em que o documento oficial salienta que “é preciso tratar os alunos como leitores plenos, e não como decifradores de textos; isto implica colocá-los desde o primeiro dia de aula em situações nas quais faça sentido ler diferentes tipos de texto, com diferentes finalidades”(p.2), enquanto que a revista salienta que “Projetos e atividades permanentes visam alcançar diversos propósitos sociais da leitura: ler para resolver um problema prático, para escrever, para buscar informações necessárias, para ingressar em outro mundo possível” (p.15).

Outras orientações para os professores são encontradas em vários outros textos do mesmo material. No M2U5T6 (BRASIL, 2002b) “O que são poemas, canções, cantigas de roda, adivinhas, trava línguas, parlendas e quadrinhas”, do módulo 2, estão descritas mais algumas orientações para o professor trabalhar com a leitura:

- Leitura pelo professor – É importante que o professor faça a leitura de vários textos do mesmo gênero (adivinhas, cantigas de roda, parlendas, quadrinhas ou trava-línguas), de modo que os alunos possam se apropriar de um amplo repertório do texto em questão.
- Leitura compartilhada (professor e alunos) de textos conhecidos – Em alguns momentos da rotina de sala de aula, o professor pode ler junto com os alunos alguns textos [...] que os alunos conheçam bastante, para que possam inferir e antecipar significados durante a leitura.
- Leitura coletiva – Ler, cantar, recitar e brincar com textos conhecidos. É fundamental que os alunos possam vivenciar na escola situações em que a leitura esteja vinculada diretamente ao desfrute pessoal, à descontração e ao prazer.
- Leitura dirigida – Propor atividades de leitura em que os alunos tenham de localizar palavras em um texto conhecido.
- Leitura individual – Quando os alunos conhecem bastante os textos, já podem começar a lê-los individualmente.
- Pesquisa de outros textos – Os alunos podem pesquisar outros textos do mesmo gênero em livros, na família e na comunidade.
- Rodas de conversa ou de leitura – Sentar em roda é uma boa estratégia para socializar experiências e conhecimentos, pois favorece a troca entre os alunos. A roda de conversa permite identificar o repertório dos alunos a respeito do texto que está sendo trabalhado e também suas preferências. A roda de leitura permite compartilhar momentos de prazer e diversão com a leitura. (pp. 4 e 5)

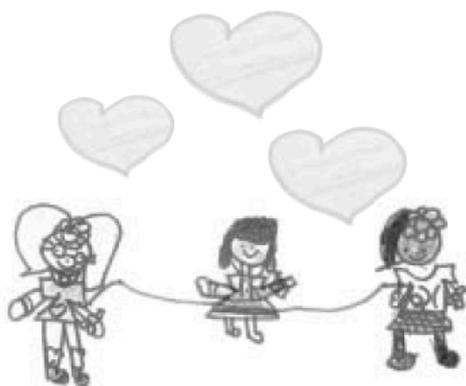
Identificamos algumas das orientações acima no texto “Mira a poesia”, publicado na revista de número 20, de setembro de 2004. Trata-se de um relato de uma professora que trabalhou com a leitura de poesias com crianças de educação infantil, com o objetivo de, além de conhecerem textos poéticos, avançarem nos seus conhecimentos sobre o sistema de escrita. É possível observar uma estreita relação entre as orientações dadas pelo programa, citadas acima, com a atividade desenvolvida e relatada pela professora, como podemos observar nos

trechos abaixo:

Mira a poesia!

POR DENISE MILAN TONELLO¹

MILITIA RAMOS, ANIMAZOES E REDOÇA DA ESCOLA MARIOTE CAMARÁ I



NESTE PROJETO, A PROFESSORA APROVEITA O REPERTÓRIO DE POESIAS QUE O GRUPO ESTÁ APRENDENDO PARA DIFERENTES ATIVIDADES DE LEITURA E ESCRITA. AS CRIANÇAS DE 5 ANOS ACEITAM O DESAFIO, COM INTERESSE E CURIOSIDADE, COMO VEMOS A SEGUIR

Durante todo o semestre as crianças tiveram a oportunidade de trabalhar com diferentes textos: leram e produziram textos informativos sobre a Idade Média, escreveram registros de pesquisa e bilhetes solicitando a ajuda dos pais sobre o assunto estudado, decoraram e recitaram várias poesias para serem declamadas em nosso sarau que, aliás, foi um sucesso! Essa participação das crianças em situações reais de leitura e escrita se constitui numa experiência fundamental de letramento: no contato com leitura as crianças constroem saberes sobre o mundo da escrita antes mesmo de estarem alfabetizadas. A escrita logo se torna alvo de interesse e investigação da criança, que passa a refletir e formular hipóteses sobre esse objeto.

As crianças lêem poesias

As poesias são textos curtos que chamam a

atenção das crianças, pois sugerem emoções por meio de uma linguagem em que se combinam sons, ritmos e significados, dando-lhes um aspecto lúdico. Foi muito significativo para mim o fato de ter podido introduzir as crianças no mundo da leitura e escrita também por meio das poesias.

Várias foram as atividades que proporcionaram a elas a criação de estratégias de leitura e o pensar sobre a linguagem que se escreve. A proposta que descreverei a seguir foi realizada várias vezes, com poesias diferentes.

Apresentei para as crianças uma folha com quatro palavras escritas, que faziam parte da poesia de Nelson Albissú intitulada "O Gato". Li, sem apontar para onde estava escrito: LEITE, ENFEITE, GATO, TAPETE. Como o grupo já havia recitado várias vezes a poesia e a tinha de memória, desafiei as crianças a pensar sobre como se es-

creviam aquelas palavras. Pedi que recortassem as palavras que haviam escrito e as colocassem nos espaços vazios da poesia que tinham em mãos, completando assim o texto. Foi muito interessante observar que algumas crianças utilizaram na leitura a hipótese silábica que usam para escrever, fazendo relacionar uma letra para cada sílaba. Giovanna, diante da palavra ENFEITE, disse:

Ou não começa com A... e essa? Começa com T?

– respondeu, finalmente, mostrando uma importante descoberta.

As relações que as crianças estabelecem com a escrita de nomes que já conhecem (dos amigos da sala, dos familiares e o seu próprio) ajudam a cons-

O trabalho a partir dos textos memorizados ajuda as crianças

Fonte: Revista Avisa lá, nº 20, de setembro de 2004, pp. 15 e 16

FIGURA 12 - Revista 20, “Mira a poesia”

Temos, por exemplo, acima, a leitura dirigida, sugerida pelo PROFA, com atividades em que os alunos precisam localizar palavras em um texto conhecido, e também quando a professora relata no texto da revista que solicitou aos alunos que recortassem as palavras que haviam escrito e as colocassem nos espaços vazios da poesia que tinham em mãos, completando assim o texto. Podemos observar outro exemplo, quando o PROFA sugere que se realize uma leitura coletiva (ler, cantar, recitar, etc.) de textos poéticos, para que os alunos possam vivenciar na escola situações em que a leitura esteja vinculada diretamente ao desfrute pessoal, à descontração e ao prazer e a professora afirma que “as poesias são textos curtos que chamam a atenção das crianças, pois sugerem emoções por meio de uma linguagem em que se combinam sons, ritmos e significados, dando-lhes um aspecto lúdico” (p.15).

Também encontramos relações entre os textos da revista e o PNAIC. Neste último, na unidade 1 do ano 1, dos cadernos de alfabetização em língua portuguesa, identificamos um documento intitulado “Currículo na Alfabetização: concepções e princípios” que apresenta os “direitos de aprendizagens no ciclo de alfabetização – Língua Portuguesa”. Todos os direitos citados estão relacionados, direta ou indiretamente, à leitura como, por exemplo: compreender e produzir textos orais e escritos de diferentes gêneros, com vistas ao atendimento de diversificados propósitos comunicativos, para reflexão sobre valores e comportamentos sociais, para organização e socialização do saber escolar/científico; apreciar e compreender textos literários, considerando a fruição estética, imaginação e lirismo; apreciar e usar os gêneros literários do patrimônio cultural infantil; participar de situações de leitura/escuta e produção oral e escrita de textos voltados para a reflexão de temas sociais (BRASIL, 2012a).

Neste documento, são apresentados, também, os direitos de aprendizagem específicos da leitura, como segue:

- Ler textos não-verbais, em diferentes suportes;
- ler textos (poemas, canções, tirinhas, textos de tradição oral, dentre outros), com autonomia;

- compreender textos lidos por outras pessoas, de diferentes gêneros e com diferentes propósitos;
- antecipar sentidos e ativar conhecimentos prévios relativos aos textos a serem lidos pelo professor ou pelas crianças;
- reconhecer finalidades de textos lidos pelo professor ou pelas crianças;
- ler em voz alta, com fluência, em diferentes situações;
- localizar informações explícitas em textos de diferentes gêneros, temáticas, lidos pelo professor ou outro leitor experiente;
- realizar inferências em textos de diferentes gêneros e temáticas, lidos com autonomia;
- apreender assuntos/temas tratados em textos de diferentes gêneros, lidos pelo professor ou outro leitor experiente;
- interpretar frases e expressões em textos de diferentes gêneros e temáticas, lidos com autonomia;
- localizar informações explícitas em textos de diferentes gêneros, temáticas, lidos com autonomia;
- estabelecer relações lógicas entre partes de textos de diferentes gêneros e temáticas, lidos pelo professor ou outro leitor experiente;
- apreender assuntos/temas tratados em textos de diferentes gêneros, lidos com autonomia;
- estabelecer relação de intertextualidade entre textos;
- realizar inferências em textos de diferentes gêneros e temáticas, lidos pelo professor ou outro leitor experiente;
- estabelecer relações lógicas entre partes de textos de diferentes gêneros e temáticas, lidos com autonomia;
- interpretar frases e expressões em textos de diferentes gêneros e temáticas, lidos pelo professor ou outro leitor experiente;
- relacionar textos verbais e não-verbais, construindo sentidos;
- saber procurar no dicionário os significados das palavras e a aceção mais adequada ao contexto de uso. (BRASIL, 2012a, p. 33)

Observamos algumas relações com esses direitos, por exemplo, no texto publicado na revista de número 38, de maio de 2009, intitulado “Diálogos formativos”. O texto apresenta um relato de encontros de formação de coordenadores do município de São Mateus – ES. Trata-se de uma seção do artigo com o título “Formando-se leitor e formando leitores” com um trecho extraído do subsídio do Programa “Além das Letras”, promovido pelo Instituto Avisa lá, encaminhado ao município em questão. O conteúdo nos remete às ações que os professores precisam desenvolver para formar leitores e compreendemos que tais ações possibilitam que os alunos tenham alguns direitos de aprendizagem citados no PNAIC (acima), como segue:

A prática de leitura na escola precisa se assemelhar à prática de leitura fora dela. As crianças precisam saber que lemos pelas mais variadas razões e que não lemos os textos da mesma forma.

Para comunicar aos alunos os comportamentos típicos de leitor é necessário que o professor “os encarne” em sala de aula, que ofereça a eles a

oportunidade de participarem de atos de leitura que ele próprio está realizando, que estabeleça uma relação “leitor para leitor”.

Mesmo quando as crianças ainda não sabem ler, a sala de aula deve ter um espaço com livros, revistas, jornais, folhetos e histórias em quadrinhos, para poderem folhear à vontade, sem que ninguém fique perguntando o que estão entendendo.

Dicionários especializados, enciclopédias, textos de livros, revistas, jornais, Internet, folhetos, entre outros materiais, devem fazer parte da vida das crianças, para que possam ir construindo argumentos, formulando hipóteses, dialogando com o mundo da informação, da forma como ele está organizado no texto impresso. (p.45)

Identificamos, por exemplo, a relação do texto da revista com o PNAIC, principalmente na parte em que a revista salienta que “A prática de leitura na escola precisa se assemelhar à prática de leitura fora dela. As crianças precisam saber que lemos pelas mais variadas razões e que não lemos os textos da mesma forma” (p. 45), e o documento oficial afirma que o aluno tem o direito de “compreender textos lidos por outras pessoas, de diferentes gêneros e com diferentes propósitos” (p. 33). Também é possível observar uma relação entre eles quando a revista enfatiza que os “Dicionários especializados, enciclopédias, textos de livros, revistas, jornais, Internet, folhetos, entre outros materiais, devem fazer parte da vida das crianças, para que possam ir construindo argumentos, formulando hipóteses, dialogando com o mundo da informação, da forma como ele está organizado no texto impresso.” (p.45), e o PNAIC afirma serem direitos de aprendizagem da leitura “saber procurar no dicionário os significados das palavras e a aceção mais adequada ao contexto de uso” e “apreender assuntos/temas tratados em textos de diferentes gêneros [...]” (p. 33).

Verificamos, também, que, dentre os autores dos artigos, se encontram formadores dos programas acima citados, que também são formadores do Instituto Avisa lá e professores de Redes Estaduais e Municipais que trabalham com tais programas e estes apresentam justamente situações didáticas orientadas por eles. Evidentemente encontramos variações das atividades, mas sua base permanece a mesma.

6.2.2 Orientações e prescrições oficiais

No que concerne às orientações e prescrições oficiais para o ensino da leitura, a revista busca estar em consonância com documentos como os RCNEIs, os PCNs, as Orientações

Curriculares de São Paulo e em todas estas estão baseadas nas prescrições como a LDBEN, as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil e para o Ensino Fundamental.

No volume três do RCNEI (BRASIL, 1998b), por exemplo, identificamos algumas orientações sobre as práticas de leitura que devem ser desenvolvidas com as crianças. Tais práticas fazem parte dos trabalhos realizados com alunos da educação infantil e relatados na revista, como podemos observar:

RCNEI

PRÁTICAS DE LEITURA

- “Participação nas situações em que os adultos leem textos de diferentes gêneros, como contos, poemas, notícias de jornal, informativos, parlendas, trava-línguas etc.”. (p.140)

Leitura sempre presente

Além das rodas de leitura diárias e das outras atividades da rotina, as crianças tiveram oportunidade de ler por meio de atividades dirigidas. O intuito era desafiar-las a usarem suas estratégias de leitura.

Em alguns momentos, a leitura foi feita por mim, a professora. Li para eles, por exemplo, a *Odisseia*, em capítulos na roda e depois escrevi o resumo de uma das partes para que eles ilustrassem. Li as pesquisas e informações que chegavam sobre os diversos temas que trabalhamos e também materiais de pesquisa sobre as datas comemorativas, sobre mitologia e reportagens sobre trabalho infantil. Todos os dias, lia para eles uma piada e uma curiosidade sobre um animal. Uma criança se encarregou de anotar numa lista as curiosidades que mais gostamos, para ilustrá-las depois.

Fonte: Revista *Avisa lá*, nº29, de janeiro de 2007, p. 20

FIGURA 13 - Revista 29, “Está no almanaque?”

A consonância acima evidenciada, entre o RCNEI e a revista, se concentra, principalmente, nas leituras realizadas pela professora aos alunos de diversos gêneros textuais, e nas orientações do documento sobre a participação dos alunos em situações em que os adultos leem diversos gêneros para eles.

RCNEI

- “Participação em situações que as crianças leiam, ainda que não o façam de maneira convencional.” (p.140)

O reconto de Pedro

Imagine a cena: Pedro tem 3 anos, não lê convencionalmente ainda, obviamente, mas adora livros. Conhece muitos, especialmente o *O caso do bolinho*, de Tatiana Belinky. Tem tanto prazer em ouvir essa história que já a sabe de cor. Ele está sentado junto a alguns de seus amigos de sala, ocupando o lugar do contador de histórias. Abre o livro e começa a leitura. Ele diz o título, o nome do autor e lê o livro inteiro, com um impressionante ajuste do que fala com o que está escrito, virando as páginas precisamente ao término do texto. Imita sua professora ao ler um livro, utilizando-se para isso de uma fala distante da estrutura do oral, com expressões muito próximas às dos livros:

*Esclarecimentos
sobre o que
significa alfabetizar
alguém ajudam a
minimizar os
preconceitos na
Educação Infantil*

Fonte: Revista *Avisa lá*, nº, de 19 de julho de 2004, p. 33.

FIGURA 14 - Revista 19, “Prazeres e saberes de leitores e escritores não convencionais”

Observamos que no documento oficial é sugerida a participação de situações em que as crianças possam ler, mesmo quando não fazem convencionalmente e a revista apresenta exatamente essa situação, na qual uma criança de 3 anos, que ainda não lê convencionalmente, se coloca no papel de leitor para seus amigos.

RCNEI

“• Observação e manuseio de materiais impressos, como livros, revistas, histórias em quadrinhos etc., previamente apresentados ao grupo”. (p.141)

Garantir um amplo contato com diversos tipos de textos de nosso universo literário é também possibilitar às crianças que se formem enquanto leitores, cidadãos de nossa cultura letrada. A partir da leitura contextualizada em sua função social, respeitando as características de um determinado texto, sua inserção em nossa cultura e seu uso, elas estarão cada vez mais aptas a se utilizarem significativamente dos textos, conhecendo seus objetivos e incluindo-os como aliados em sua formação como leitores.

Fonte: Revista Avisa lá, nº 18, de abril de 2004, p. 39.

FIGURA 15 - Revista 18, na matéria “O diário da vida na escolar”

É possível identificar a consonância entre ambos quando o RCNEI orienta que haja a “observação e manuseio de materiais impressos, como livros, revistas, histórias em quadrinhos etc., previamente apresentados ao grupo” (p. 141) e a revista quando esta afirma que é preciso garantir um amplo contato com a diversidade textual para que as crianças estejam cada vez mais aptas a se utilizarem dos textos.

RCNEI

“• Valorização da leitura como fonte de prazer e entretenimento.” (pp. 140, 141)

Harry Potter: Inaugurando a leitura em capítulos

Dentre os objetivos do trabalho estavam, além de proporcionar prazer e diversão, familiarizar as crianças com esse tipo de texto, ampliando seu repertório. A atividade suscitou também o desenvolvimento de diferentes comportamentos leitores das crianças, tais como: compartilhar a leitura, confrontar com outros leitores a interpretação gerada pela história, antecipar o que se segue no texto e também se envolver com a narrativa.

Fonte: Revista Avisa lá, nº 20, de setembro de 2004, p. 22.

FIGURA 16 - Revista 20, “Uma leitura inusitada: Harry Potter aos 4 anos”

Neste ponto a consonância está na leitura como fonte de prazer e entretenimento.

Já no PCN de Língua Portuguesa (BRASIL, 1997a) selecionamos excertos que se referem ao tratamento didático que deve ser dado na escola e, também, a orientação para desenvolver atividades sequenciadas de leitura. Com a seleção, pudemos encontrar trechos de alguns textos das revistas que conferem com as orientações do PCN:

PCN – Língua Portuguesa

TRATAMENTO DIDÁTICO

A leitura na escola tem sido, fundamentalmente, um objeto de ensino. Para que possa constituir também objeto de aprendizagem, é necessário que faça sentido para o aluno, isto é, a atividade de leitura deve responder, do seu ponto de vista, a objetivos de realização imediata. Como se trata de uma

prática social complexa, se a escola pretende converter a leitura em objeto de aprendizagem deve preservar sua natureza e sua complexidade, sem descaracterizá-la. Isso significa trabalhar com a diversidade de textos e de combinações entre eles. Significa trabalhar com a diversidade de objetivos e modalidades que caracterizam a leitura, ou seja, os diferentes “para quês” — resolver um problema prático, informar-se, divertir-se, estudar, escrever ou revisar o próprio texto — e com as diferentes formas de leitura em função de diferentes objetivos e gêneros: ler buscando as informações relevantes, ou o significado implícito nas entrelinhas, ou dados para a solução de um problema. (BRASIL, 1997a, p.41)



Fonte: Revista Avisa lá, nº 29, de janeiro de 2007, p. 12.

FIGURA 17 - texto “Está no almanaque?”

Podemos observar que, inicialmente, a redação é a mesma em ambos os textos. Em seguida, continuam tratando da mesma ideia, embora com palavras diferentes. Por exemplo, enquanto o PCN afirma que é preciso trabalhar com a diversidade de objetivos e modalidades tanto que caracterizam a leitura, como, por exemplo, resolver um problema prático, informar-se, divertir-se, etc., quanto com as diferentes formas de leitura a partir do objetivos e gêneros: buscar informações ou o significado implícito nas entrelinhas, etc., a revista enfatiza que, para que a leitura não se afaste da prática social na escola, é necessário re-apresentá-la aos alunos, segundo os diversos usos que ela tem na vida social.

PCN – Língua Portuguesa

Atividades sequenciadas de leitura

São situações didáticas adequadas para promover o gosto de ler e privilegiadas para desenvolver o comportamento do leitor, ou seja, atitudes e procedimentos que os leitores assíduos desenvolvem a partir da prática de leitura: formação de critérios para selecionar o material a ser lido,

constituição de padrões de gosto pessoal, rastreamento da obra de escritores preferidos, etc.

Funcionam de forma parecida com os projetos — e podem integrá-los, inclusive —, mas não têm um produto final predeterminado: neste caso o objetivo explícito é a leitura em si. Nas atividades sequenciadas de leitura pode-se, temporariamente, eleger um gênero específico, um determinado autor ou um tema de interesse. (BRASIL, 1997a, p.46)

Por que realizar

seqüências didáticas

O percurso realizado por Bete e seu grupo de alunos foi possível, entre outras coisas, porque ela planejou e desenvolveu uma seqüência didática, modalidade organizativa do tempo didático composta por um conjunto de atividades planejadas e orientadas com o objetivo de promover aprendizagens específicas.

As seqüências de atividades estão direcionadas para a leitura com as crianças de diferentes produções de um mesmo gênero ou subgênero (poemas, contos de aventuras, contos fantásticos etc.), diferentes obras de um mesmo autor ou ainda diferentes textos sobre um mesmo tema.

Ao contrário dos projetos, que se orientam para a elaboração de um produto final, as seqüências incluem situações de leitura, cujo único propósito explícito — compartilhado com as crianças — é ler.

Ao contrário das atividades habituais, essas seqüências têm uma duração limitada a algumas semanas de aula, o que permite que se realizem várias delas no curso de um ano letivo e se tenha, assim, acesso a diferentes gêneros. Elas contribuem para o cumprimento de diversos objetivos didáticos: comunicar o sentido e o prazer de ler para conhecer outros mundos possíveis, desenvolver as possibilidades dos alunos de apreciar a qualidade literária (ou detectar sua ausência), formar critérios de seleção do material a ser lido, gerar comportamentos leitores, como o seguimento de determinado gênero, tema ou autor.⁵

A seqüência didática de contos africanos possibilitou que as crianças conhecessem não somente um pouco da cultura ioruba, mas que, nesse novo contexto criado, conhecessem também um pouco mais a si próprios, uns aos outros e ao mundo em que vivem.

Continua na página 47>>



Fonte: Revista Avisa lá, nº 26, de abril de 2006, p. 46.

FIGURA 18 - Revista 26, “E depois de ler, fazer o quê?”

Nas passagens acima, o foco principal está no trabalho com a leitura por meio das seqüências didáticas. Ambos os textos explicam sobre a estratégia metodológica em questão e afirmam que esta é diferente do projeto. Também salientam que ela possibilita um maior contato dos alunos com um gênero específico, com as obras de um mesmo autor, com vários textos de um mesmo tema, etc.

Por fim, nas Orientações Curriculares para a Rede de Ensino do Estado de São Paulo encontram-se as expectativas de aprendizagem dos alunos em relação às práticas de leitura e as orientações didáticas, a fim de alcançar tais expectativas. Ao analisar as referidas orientações, selecionamos algumas para estabelecer as relações com excertos de textos da revista, como é possível constatar a seguir:

Orientações Curriculares para a Rede de Ensino do Estado de São Paulo

Para que as expectativas de aprendizagem dos alunos em relação às práticas de leitura possam ser concretizadas é necessário que se planeje e organize situações didáticas tais como:

2.1. Leitura diária, para os alunos, de contos, lendas, mitos e livros de história em capítulos de forma a repertoriá-los ao mesmo tempo em que se familiarizam com a linguagem que se usa para escrever, condição para que possam produzir seus próprios textos. (São Paulo, 2008, pp. 12, 13)

Revista de número 49, de fevereiro de 2012, texto “Experiência e sentido: formação de leitores na escola”

Por meio de sessões de audição de livros, alunos, professores e toda a comunidade escolar ampliam seu repertório, elaboram critérios de escolhas e compartilham leituras. (p. 4)

[...] todos os livros sugeridos tinham como foco o trabalho com a linguagem, ou seja, deveriam ser bons modelos de textos literários e contribuir para a formação e ampliação de um repertório linguístico rico e diversificado. (p. 8)

Constatamos que o foco do documento e, também, da revista está na leitura feita pelo professor aos alunos, a fim de que eles ampliem o repertório e se familiarizem com a linguagem escrita.

Orientações Curriculares para a Rede de Ensino do Estado de São Paulo

“2.2. Rodas de leitores em que os alunos possam compartilhar opiniões sobre os livros e textos lidos (favoráveis ou desfavoráveis) e indicá-los (ou não) aos colegas.” (São Paulo, 2008, pp. 12 e 13)

Revista de número 49, de fevereiro de 2012, texto “Experiência e sentido: formação de leitores na escola”

Sobre as Sessões de Audição

“Consiste, basicamente, na organização de sessões de leitura em voz alta realizadas por professores, em que os alunos participam como ouvintes dos textos lidos.”

Experiência publicada em: Nemirovsky. M. ¿Cómo podemos animar a ler y a escribir a nuestros niños? Tres experiencias en el aula. Centro de Innovación, Madrid, 2003. (p. 5)

Assim que as sessões terminaram as crianças foram convidadas a registrar sua apreciação sobre o texto que haviam ouvido. [...] Todos os registros escritos e as capas dos livros foram colocados nos cartazes, afixados no mural do pátio, para acesso dos alunos e dos professores. Durante o recreio

após a audição, as crianças sinalizavam em qual sessão gostariam de participar da próxima vez. (p.8)

Neste momento o foco está no compartilhamento de opiniões sobre o texto. Na situação relatada pela revista, este compartilhamento aconteceu por meio de registros escritos pelos alunos e fixados no mural do pátio da escola, onde todos tinham acesso.

Orientações Curriculares para a Rede de Ensino do Estado de São Paulo

2.5. Momentos em que os alunos tenham que ler histórias – para os colegas ou para outras classes – para que melhorem seu desempenho neste tipo de leitura, possam compreender a importância e a necessidade de se preparar previamente para ler em voz alta. (São Paulo, 2008, pp. 12, 13)

Revista de número 59, de agosto de 2014, texto “Amigos Leitores”

Parceria de leitura em que alunos de 5º ano leem para os de 2º ano contribui para a formação de competências leitoras. (p.4)

Durante essa atividade, os alunos organizados em duplas realizaram a leitura do livro escolhido, apoiados nas orientações do cartaz produzido anteriormente. Assim, puderam se preparar para a leitura que realizariam para os alunos do 2º ano, ao mesmo tempo em que desenvolviam procedimentos e comportamentos leitores. (p.7)

Neste caso o objetivo principal das Orientações Curriculares e da revista está na leitura feita em voz alta pelos alunos para que estes possam melhorar o desempenho neste tipo de leitura.

Orientações Curriculares para a Rede de Ensino do Estado de São Paulo

2.10. Leitura de textos, com o propósito de ler para estudar, em que os alunos aprendam procedimentos como reler para estabelecer relações entre o que está lendo e o que já foi lido, para resolver uma suposta contradição ou mesmo para estabelecer a relação entre diferentes informações veiculadas pelo texto, utilizando para isto: anotações, grifos, pequenos resumos, etc. (São Paulo, 2008, pp. 12, 13)

Revista de número 20, texto “Ler para estudar, escrever e desenhar para comunicar.

O trabalho de leitura foi realizado por meio do estudo de textos informativos, de enciclopédia, e, apesar de os alunos serem crianças de 8 anos, começamos a por em prática “ler para estudar” em sala de aula. Acreditamos que esses tipos de textos devem fazer parte do cotidiano da escola, adequando-os à

faixa etária dos alunos, levando em conta a possibilidade de compreenderem o assunto. (p. 30)

Os excertos acima apresentam o mesmo objetivo, que se configura em “ler para estudar”. Dessa maneira, ambos enfatizam a necessidade de desenvolver esse procedimento para poderem compreender o que está sendo lido.

Como pudemos constatar, a revista em questão está baseada nas prescrições e orientações oficiais, inclusive se configura em um dos critérios para a seleção dos artigos para a publicação, conforme sua própria equipe organizadora afirmou, por meio de questionário (em anexo) e como é possível confirmar, também, na Resolução CNE/CBE nº 5 de 17 de dezembro de 2009³⁷ que fixa as Diretrizes Curriculares para a Educação Infantil:

Art. 9º As práticas pedagógicas que compõem a proposta curricular da Educação Infantil devem ter como eixos norteadores as interações e a brincadeira, garantindo experiências que:
III - possibilitem às crianças experiências de narrativas, de apreciação e interação com a linguagem oral e escrita, e convívio com diferentes suportes e gêneros textuais orais e escritos. (p.18)

Atualmente as orientações e prescrições oficiais da esfera federal e do Estado de São Paulo estão em consonância, inclusive na apresentação de propostas de trabalho, que são, de maneira geral, as mesmas. Com isso notamos que já faz mais ou menos 20 anos que as orientações e prescrições permanecem as mesmas, se considerarmos as primeiras orientações federais (PCN). Vale ressaltar que, mesmo com esse tempo, as orientações podem apresentar questões pertinentes no que concerne à leitura, se levarmos em consideração nosso estudo sobre a leitura e seu ensino e isso acaba contribuindo para a revista, que publica matérias baseadas nessas orientações.

Como vislumbramos uma hegemonia do conjunto de teorias em que esses documentos estão pautados, acreditamos que talvez seja por isso que a revista busca incessantemente estar emparelhada com elas, visando conquistar seu nicho no mercado editorial e estabelecer parcerias com secretarias de educação de diferentes municípios e estados. Compreendemos o objetivo do Instituto Avisa lá e de sua revista, uma vez que, apesar de apresentar um cunho educacional, também é comercial e precisa, de uma maneira ou de outra, manter-se no mercado. Também acreditamos que tanto as pessoas que contribuem com a revista, quanto

³⁷ Resolução CNE/CEB 5/2009. Diário Oficial da União, Brasília, 18 de dezembro de 2009, Seção I, p. 18. Acessado em 11/01/2016. Disponível em http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=2298-rceb005-09&category_slug=dezembro-2009-pdf&Itemid=30192

aqueles que a leem acreditam nesse conjunto de teorias e não estamos, em nenhum momento, afirmando que tais concepções estão certas ou erradas, mas que existem outras que também podem contribuir para pensar a educação.

Por outro lado, levando em consideração que os documentos apresentam orientações parecidas, ou até mesmo idênticas, transformando-os em mera reprodução das orientações iniciais, nos questionamos sobre em que momento os professores tiveram participação ativa na construção dos programas de formação? Fica difícil acreditar que essa participação tenha acontecido, principalmente porque não acreditamos que todos os professores do país têm as mesmas concepções e opiniões sobre a educação, como mostram os documentos analisados. Nesse contexto, concordamos com Sanfelice (2010), quando o autor realiza uma crítica ao Programa Ler e Escrever, do Estado de São Paulo, considerando que o mesmo não teve participação efetiva dos professores. Ele ainda alerta que

Embora se considere legítimo que o governo de um Estado tenha propostas no campo da educação, é necessário ponderar que tais propostas devem resultar de procedimentos democráticos coerentes com aqueles que atribuíram aos governantes o lugar que ocupam. É preciso que todos os partícipes do aparelho educativo estatal estejam envolvidos com a proposta desde sua origem, mesmo que isto signifique um mergulho em muitas contradições. (SANFELICE, 2010, p. 152)

Mergulhar em muitas contradições, a nosso ver, significa, entre muitas outras coisas, lidar com a possível falta de clareza dos professores quanto aos objetos a ensinar, como selecioná-los e como ensiná-los. Entretanto, acreditamos que isso não deve ser impedimento para o professor participar da elaboração, ou ao menos das discussões das propostas para a educação. Aliás, essa participação pode ser um meio bastante eficiente para o professor se inteirar desses objetos, concordando ou não com eles e propondo outros que consideram mais pertinentes. Acreditamos que isso deve acontecer, principalmente, porque o professor é o profissional que está todos os dias com seus alunos e, portanto, ele pode não ter muitos conhecimentos teóricos, mas, por certo, é o que mais conhece sobre as necessidades gerais de seu alunado.

6.3 Outras Considerações

Nessas últimas considerações sobre a revista, compreendemos que é importante estabelecer algumas relações entre as concepções de professor e aluno, que assumimos neste texto, e os textos prescritivos no contexto brasileiro. Com isso, voltamos o olhar para a revista, a fim de compreendermos suas próprias concepções.

Primeiramente, salientamos que nossa concepção de professor e aluno se inscreve no interacionismo social, defendida por um grupo de psicólogos soviéticos que tem como principal idealizador Lev Semenovich Vigotski (1896-1934). Neste contexto, Vigotski (1991, 2000) defende que na instituição escolar acontece uma interação entre a criança e o professor. Interação essa que está inscrita em uma relação social específica: a relação do ensino. Com isso, a escola apresenta sua finalidade imediata que consiste em ensinar e aprender e tal finalidade é explicitada aos participantes, definindo suas posições sociais: a de aluno e a de professor. Ao aluno cabe compreender as bases dos conceitos sistematizados ou científicos e ao professor cabe orientar esse aluno.

Diante disso, a participação do professor é determinada e inequívoca para ambos, e seu papel consiste em possibilitar à criança o acesso aos conceitos sistematizados, procurando instigar nela diferentes formas de raciocínio e significados. Já ao aluno cabe realizar as atividades propostas para atingir tais objetivos, apoiando-se nas indicações e explicações dadas pelo professor.

Partindo das concepções acima, buscamos compreender, por meio de Machado et al (2004), as concepções dos textos prescritivos a respeito dos mesmos atores sociais e encontramos teorias bastante díspares às que nos apoiamos. Primeiramente, a autora conclui que, de uma maneira geral, os textos prescritivos apresentam um caráter oficial atenuado, com prescrições vagas, demonstrando um apagamento da fonte prescritiva ou até uma imprecisão no que concerne aos responsáveis sobre ela. Além disso, foi possível identificar uma polifonia complexa e implícita, composta por vozes antagônicas. Em relação ao professor e ao aluno, a autora salienta que esse tipo de texto apresenta-os de forma generalizada e como simples instrumentos dentro de um processo inevitável, de caráter quase mecânico.

Seu trabalho maior é representado como sendo o de aplicar os princípios, os conteúdos e metodologias prescritas. Já os alunos são apresentados como um tipo-ideal e como alvo-beneficiário de todo o processo, a quem é reservado um espaço próprio de agir, mas eles também, assim como os professores,

não são colocados como reais atores. Na verdade, são as entidades não humanas (as instituições, os cursos, os princípios gerais, a metodologia, etc.) que são colocadas nesses textos prescritivos como os verdadeiros atores ou motores mais importantes do trabalho a ser realizado. (MACHADO ET AL. 2004, p. 93)

Com isso, fica evidente a diferença entre as concepções de pesquisadores respeitados, compreendidos e referenciados mundialmente na educação, como, por exemplo, Vigotski, e o discurso dominante nos textos prescritivos, utilizados pelos governos, com o propósito de orientar os professores nas salas de aula sem, contudo, identificá-los como protagonistas do próprio trabalho, e mais, como peça chave do processo de aprendizagem, no qual o aluno indiscutivelmente, depende, no contexto escolar.

Com essas considerações nos remetemos à revista *Avisa lá* que, ao mesmo tempo que apresenta o trabalho do professor na sala de aula, por meio dos textos publicados, busca atender as prescrições oficiais. Trata-se de uma missão “hercúlea”, haja vista ter que reunir concepções tão díspares, ou seja, tratar o professor como protagonista de seu próprio trabalho e, ao mesmo tempo, atender as prescrições oficiais que concebe o professor como um mero aplicador de princípios, de conteúdos e das metodologias prescritas. Por isso, não consideramos a revista como uma referência na formação de professores, mas também não podemos afirmar que a mesma seja um instrumento de alienação para este profissional, pois ela tem seus benefícios em relação ao trabalho do professor e, ao mesmo tempo, suas contradições, quando busca atender as prescrições, sem procurar discutir com seu leitor sobre isso. Acreditamos que, embora não seja essa a sua proposta, ela se configurará em uma real aliada do professor a partir do momento que tiver espaço para esse tipo de discussão, discussão esta que não encontramos nem nos textos relacionados à formação do professor. Muito ao contrário, o que encontramos são textos que relatam a formação adequada às diversas prescrições, tanto da esfera federal, quanto, e principalmente, do Estado de São Paulo.

Por outro lado, como salientamos anteriormente, uma revista profissional, de maneira geral, proporciona um acesso mais facilitado e direto com a divulgação científica, porque se dispõe a divulgar e disponibilizar as teorias produzidas nos meios acadêmicos, através de uma linguagem mais acessível aos professores que atuam nas escolas públicas e particulares. Isso porque o pesquisador, muitas vezes, tem dificuldade em mudar seu discurso, de fazer-se entender, pois este está acostumado a escrever para seus pares, utilizando, portanto, uma linguagem extremamente específica da sua área, onde o leitor não acadêmico normalmente não domina (SOARES, 2001). Por isso, a revista passa a ser um veículo que permite uma

aproximação maior, mais rápida e, ao mesmo tempo, mais efêmera, entre os leitores e a equipe que a produz. (BARZOTTO, 1998). Entretanto, vale salientar que tal revista se concentra nos pesquisadores construtivistas e naqueles que servem como base para as prescrições e orientações oficiais no Brasil, como pudemos constatar por meio do questionário aplicado, em que a equipe afirma que as matérias publicadas devem estar em consonância com as concepções construtivistas e, também, com as Diretrizes Curriculares Nacionais.

Além disso, nos últimos vinte e cinco anos, observamos que várias iniciativas foram desencadeadas pelos governos federal, estaduais e municipais, bem como instituições privadas, em diversas partes do Brasil, estabelecendo-se normatizações no que diz respeito às ações formadoras. As normatizações, envolvendo a formação de professores, se apresentam por meio de algumas concepções utilizadas pelo Ministério da Educação (MEC), as quais defendem que o professor precisa ter o direito de aprender a ensinar seus alunos para que seja assegurado a todos o direito de aprender, defendendo, assim, a necessidade de uma formação do professor – inicial e continuada – de qualidade (BRASIL, 2001).

Entretanto, sabemos que a formação docente inicial no Brasil apresenta várias lacunas, como já confirmado em pesquisa anterior (GATTI e NUNES, 2008), sobretudo no que concerne ao currículo proposto, que tem uma característica fragmentária, com um conjunto disciplinar disperso e as disciplinas de formação profissional específica, que predominam as abordagens descritivas e não relacionam adequadamente as teorias às práticas, além de apresentar ementas mais preocupadas em justificar sobre o porquê ensinar do que sobre o que e como ensinar.

Por isso, as revistas profissionais acabam tendo um papel importante na formação de professores e são bastante procuradas pelos educadores, pois estes, quando entram no mercado de trabalho e se veem diante de uma sala de aula, sem saber muito bem o que fazer, vão em busca de auxílio, ou mesmo de “receitas” para desenvolver seu trabalho, o que acabam encontrando nesse tipo de mídia.

Por outro lado, este mesmo tipo de revista pode reduzir ou não permitir uma discussão mais ampliada sobre a formação e o trabalho do professor porque se pauta apenas na concepção dominante do discurso hegemônico, ceifando a possibilidade de conhecimentos diferentes àqueles profissionais que se apoiam apenas nesse tipo de informação. Com esse olhar parcial e fragmentado do ensino, na sala de aula, onde é necessário compreender as diferentes formas de aprender e, por consequência, de ensinar, o professor, muitas vezes, se vê desorientado diante de situações inusitadas, que fogem da rotina do dia a dia e que é necessário um trabalho diferenciado e acaba ficando sem ação, pois desconhece outras formas

de ensinar. Contudo, não é esperado que uma revista profissional supra todas as necessidades de formação do professor e nem exigir que a mesma apresente outras concepções, além daquela que ela se pauta e acredita. Portanto, o problema não está nessas revistas, mas na falta de engajamento dos governos para uma verdadeira política de educação, principalmente no que concerne a formação inicial e continuada de professores, pois sabemos que essa é uma grave deficiência no nosso sistema educacional, como pudemos constatar com GATTI e NUNES (2008).

No capítulo seguinte, seguimos com as análises e discussões em relação à revista. Entretanto, mudamos nossa lente para as concepções de ensino da leitura e dos tipos de discurso. Nossa análise se divide em Educação Infantil, Ensino Fundamental e Formação de professores, como segue.

7 A ANÁLISE DA LEITURA

Visando compreender as concepções de leitura por meio das sugestões de atividades que a revista apresenta e discutir sobre quais as possíveis contribuições ou limitações que essas sugestões podem dar ao trabalho e à formação do professor dos anos iniciais da Educação Básica, neste capítulo, analisamos as concepções dos textos das revistas que envolvem o ensino da leitura e os tipos de discurso que neles aparecem.

Para tanto, primeiramente, retomamos brevemente as concepções de leitura e as categorias e subcategorias elaboradas a partir dessas concepções, já apresentadas com mais aprofundamento em capítulos anteriores. Em seguida, dividimos as análises a partir dos três segmentos da educação: Educação Infantil, Ensino Fundamental e Formação de Professores, agrupando os textos de cada um. Com essas divisões, iniciamos as análises correspondentes à leitura e aos tipos de discurso identificados em cada grupo de artigos, expondo, predominantemente, excertos dos artigos, mas também um artigo na íntegra.

7.1 Categorias de Análise da Leitura

Contextualizando nossas análises, retomamos algumas considerações contidas no capítulo teórico referente à leitura. Desta feita, alguns autores compreendem a mesma como colocar em jogo um conjunto de competências complexas como: reconhecer uma palavra e suas fronteiras, porque as unidades de segmentação da escrita não são estritamente definidas no plano linguístico; coordenar os símbolos escritos e seus sons, porque nas línguas ocidentais a combinação dos sons e letras é feita, conforme o caso, de maneira muito diferente; identificar as palavras pela construção e pelo reconhecimento global, que é muito diferente do reconhecimento de letras isoladas; reconhecer as palavras no campo semântico, a partir do acesso lexical mental, da reativação do conjunto de conhecimentos relativos a um item lexical (palavra); memorizar os elementos sucessivos que devem ser integrados para construir o sentido do texto; tratar tudo isso de maneira conjunta, porque não basta, no plano cognitivo, somente cada uma das competências serem controladas mas, também, que elas devem ser utilizadas de maneira conjunta e articulada.

Partindo das considerações acima, classificamos a leitura em uma categoria que se configura em “Ler é um processo visual de decifração de palavras”, com os objetivos de “Compreender o sistema de escrita” ou “O reconhecimento de palavras e a coordenação dos símbolos escritos e seus sons, visando a construção do sentido do texto”, ambas classificadas como subcategorias inseridas na primeira (GOLDER e GAONAC’H, [1998]2004).

Nossa segunda categoria está pautada em autores diferentes daqueles que citamos na primeira e estes concebem a leitura como um conjunto de processos, a saber: um processo ativo porque o leitor não armazena passivamente as palavras, uma após a outra, mas faz, constantemente, suposições e tenta verificá-las no decorrer da leitura; um processo de linguagem, assim como a fala, porque, ainda que não se sobreponham completamente, as regras que permitem criar as frases e ler, dando sentido, são utilizadas tanto para o oral como para o escrito; um processo indivisível (ou holístico), porque não pode ser dividida em pequenas unidades. Compreender a ideia principal de um texto, por exemplo, pode depender da capacidade de fazer inferências, da compreensão das relações de causa e efeito e da quantidade de conhecimento prévio do leitor; um processo de construção de sentido, transacional e interativo. A compreensão da leitura varia conforme o grau de relação entre as três variáveis.

Os autores também afirmam que falar de capacidade de leitura é antes de tudo lembrar que trata-se de uma situação de comunicação entre dois interlocutores e de busca de sentido e “compreensão” de certo enunciado escrito e que há três ações (cultural, compreensiva e instrumental) e três níveis (finalidade, objetivo imediato e os procedimentos de tratamento de informação gráfica) no ato de ler.

Nessa mesma linha, eles enfatizam que a leitura deve ser compreendida como um processo de interação entre o leitor e o texto para alcançar um propósito. Dessa forma, nesta categoria a leitura pode ser concebida como um processo de interação entre leitor e texto em busca de um propósito e de sentido e, também, compreensão do texto escrito.

Portanto, configuramos esta categoria como “A leitura é um processo ativo e indivisível de linguagem que busca incessantemente a construção do sentido por meio da interação entre o leitor, o texto e o contexto”. Também dividimos a presente categoria em duas frentes de análise (ou subcategorias), a fim de englobar ambas as concepções que partem da categoria central, mas se diferenciam nas finalidades, sendo a primeira “Em busca de um propósito” e a segunda “Em busca de compreensão” (CHAVEAU, 2004; SOLÉ, 1998; GIASSON, [2003] 2013).

Por fim, a terceira categoria está baseada em uma concepção que insiste em três dimensões: nas especificidades linguísticas do texto, nas diversas capacidades languageiras e nas diferentes dimensões do contexto. Desta maneira, a leitura é como um processo de interação entre um leitor ativo e um texto onde as características de um interage com as do outro para produzir um significado específico na atividade de leitura realizada e, na escola, a leitura se configura em uma prática social situada em uma instituição sócio-histórica, cujo propósito é a formação da geração mais jovem. A leitura é configurada de uma forma específica, no quadro da disciplina escolar do qual ela não pode ser dissociada (DOLZ, 1996; THEVENÁZ CHRISTEN, 2014; BAYNHAM,1995, ROJO, 2004).

Com as considerações acima, intitulamos a presente categoria como “a leitura é uma prática social situada, em que ocorre um processo de interação entre um leitor ativo e um texto, em que as características de um interage com as do outro, para produzir um significado específico na atividade realizada”.

Uma vez esclarecidas e definidas as categorias e subcategorias de leitura, percorremos o caminho das análises de cada segmento, que definimos anteriormente: Educação Infantil, Ensino Fundamental e Formação de professores.

7.2A Leitura na Educação Infantil

Na revista *Avisa lá* as matérias referentes ao ensino da leitura voltadas para a Educação Infantil são predominantes. Foram publicados dezesseis textos ao longo de quinze anos, destinados, prioritariamente, ao professor de Educação Infantil, tanto iniciante, quanto experiente, porque apresenta situações e discussões que podem atender aqueles professores que, por falta de experiência, buscam sugestões de atividades e, também, os professores que pretendem renovar sua prática pedagógica.

Os textos para este segmento são escritos por formadoras do próprio Instituto, formadoras de outras Instituições, consultoras, psicólogas, coordenadoras pedagógicas e professoras. Estes se concentram no gênero “Relatos de experiências”, entremeados de textos argumentativos e instrucionais, tornando-os, ao mesmo tempo, didáticos e injuntivos, pois, tanto apresentam o desenvolvimento de trabalhos realizados com os alunos quanto propõem sugestões de trabalho para o ensino da leitura na Educação Infantil.

Selecionamos os textos que traziam em seu contexto o trabalho com a leitura. Entretanto, neste segmento, alguns deles acabaram perdendo este foco e se enveredando para outros campos, como a escrita ou atividades artísticas. Desta maneira, a leitura, que inicialmente estava em primeiro plano, passa a ser apenas um apoio para outras atividades, como poderemos conferir posteriormente, por sua análise através de nossas categorias de análise.

7.2.1 Os tipos de discurso

No que se refere ao tipo de discurso (BRONCKART,[1999] 2012, [2006] 2009) contidos nos textos destinados ao ensino da leitura na Educação Infantil, o Relato Interativo predominou, ou seja, as coordenadas que organizam o conteúdo temático semiotizado nos textos são colocadas à distância das coordenadas gerais da situação de produção do actante ou do mundo ordinário e as instâncias de agentividade semiotizadas nestes textos se referem aos actantes envolvidos na situação de produção. Dessa forma, as autoras narram o texto com implicação, onde elas participam ativamente dessa narrativa. Portanto, notamos uma proximidade destas autoras nos relatos publicados, como podemos identificar no exemplo abaixo:

Dias depois, nosso passeio! Cheguei na creche e a ansiedade pela saída era geral. Antes, porém, propus às crianças uma breve pesquisa em livros para sabermos de fato o que iríamos buscar: girinos, como são, onde estão. Bom! Cheguei com um “aquário” nas mãos como as crianças disseram. Então, tratei logo de sentar em roda e juntos observamos o que havia de diferente naquele “aquário”(Revista 12, de outubro de 2002, p. 32)

Acreditamos que esse tipo de discurso é utilizado principalmente para apresentar ao leitor que não se trata apenas de um discurso teórico, com distanciamento, com a possibilidade de não ter acontecido no dia a dia do trabalho educacional, mas somente como pesquisa. A implicação do autor pretende demonstrar que foram propostas de atividades que realmente aconteceram com professores e alunos reais – com o próprio autor, inclusive – e que, portanto, já foram testadas e aprovadas e podem ser reproduzidas pelos leitores em suas próprias salas de aula ou escolas.

Esta forma de apresentar o texto pode trazer uma certa credibilidade à revista, pois o leitor pode sentir mais confiança para desenvolver as propostas ali relatadas na medida em que entende que estas já foram trabalhadas pelos seus pares. Esta é uma maneira de buscar uma proximidade com seu público, deixando-o mais à vontade para interagir com a revista ao confiar nos trabalhos relatados e aderir as sugestões apresentadas, haja vista este leitor estar em busca de novas formas de ensinar.

Também identificamos, em segundo lugar, o Discurso Teórico de forma bastante expressiva, ou seja, as coordenadas que organizam o conteúdo temático semiotizado nos textos têm correspondência com as coordenadas gerais da situação de produção do actante e as instâncias de agentividade semiotizadas se referem a autonomia, a não implicação do actante na situação de produção. É possível perceber este tipo de discurso pela exposição de diversas teorias, com distanciamento do autor. Este está contido nos textos como forma de validação da experiência relatada. Dessa forma, as autoras, ao mesmo tempo que relatam suas experiências, vão apresentando, ao longo do texto, as teorias e concepções que embasam seu discurso e seu trabalho. Acreditamos que isso acontece com a pretensão de dar credibilidade à experiência relatada, uma vez que ela está embasada teoricamente, não se tratando apenas da prática, mas sim do diálogo entre a teoria e a prática. Segue um exemplo do referido discurso:

Enquanto as discussões se arrastam, grande parte das pré-escolas (e escolas) – públicas e particulares – está longe de serem ambientes em que circulam práticas de leitura e escrita em suas variadas formas, ou seja, ambientes alfabetizadores, e assim deixam de criar para as crianças a oportunidade de participar dessas práticas e com elas aprender. Um ambiente alfabetizador na Educação Infantil em nada se assemelha a práticas tediosas ou precoces. (Revista 19, de julho de 2004, p. 33)

7.2.2 Categorias de análise da leitura

Nosso quadro demonstrativo apresenta os textos relacionados com o ensino da leitura na educação infantil e o número de vezes a que se referem à cada categoria e subcategoria de leitura. Realizamos esse levantamento, marcando nos textos os trechos que remetiam à leitura e ao seu ensino, levando em consideração suas relações com cada categoria de leitura.

Revista/Seção/Artigo	Processo visual de decifração de palavras		Processo ativo e indivisível de linguagem que busca a construção do sentido por meio da interação: leitor, texto, contexto.		Processo de interação entre um leitor ativo e um texto onde as características de um interage com as do outro para produzir um significado específico na atividade de leitura realizada
	Compreender o sistema de escrita	Reconhecimento de palavras e a coordenação dos símbolos escritos e seus sons, visando a construção do sentido do texto	Busca de um propósito	Busca de compreensão	Prática social situada
07 – Jul\01- Conhecendo a criança - Estratégias de leitura – como é possível ler antes de estar alfabetizado	12		1	3	
07 - Jul/01 - Tempo didático 2 Comunidade de leitores – ideias para quem quer ensinar a gostar de ler		1	2	2	5
08 - Out/01 - Dicas de Leitura - Dicas de leitura – como compartilhar momentos de leitura com crianças de 3 a 4 anos			1		3
09 - Jan/02 - Tempo didático - Recife festeja com os cordões azul e encarnado – como trabalhar a leitura e a escrita a partir de um folguedo natalino	3		7		
10 - Abr/02 - Reflexões do professor - Apresentando a cultura e o mundo: o dia-a-dia da criança dos 2 aos 3 anos					10
12 - Out/02 - Tempo didático - O pulo do sapo: um projeto para aprender sobre seres vivos, leitura e escrita	1		11		5

15 - Jul/03 - Reflexões do formador - O que o jornal de hoje nos traz?	6		6		14
16 - Out/03 - Reflexões do Professor I - Um baú de histórias para ler e contar	2		5		6
18 - Abr/04 - Tempo didático II - O diário da vida na escola					9
19 - Jul/04 - Além das letras - Prazeres e saberes de leitores e escritores não convencionais	1	1	2		9
20 - Set/04 - Tempo didático - Mira a poesia	6	1			1
20 - Set/04 - Atividade Permanente - Uma leitura inusitada: Harry Potter aos 4 anos	1		5		6
22 - Abr/05 - Tempo didático 2 - As crianças e o universo dos cordéis			2	1	1
26 - Abr/06 - Tempo didático - Uma cabana no deserto			8		5
29 - Jan/07 - Tempo didático - Está no almanaque?			8		4
40 - Nov/09 - Tempo didático - Livros e brinquedos com muito significado				2	8
TOTAL	32	3	58	8	86

QUADRO 10 – Textos da educação infantil nas categorias de leitura

7.2.2.1 Ler é um processo visual de decifração de palavras

Nesta primeira categoria analisada, consideramos importante retomar que a mesma se trata da leitura como um processo visual de decifração de palavras e compreende colocar em jogo um conjunto de competências complexas como: reconhecer uma palavra e suas

fronteiras, coordenar os símbolos escritos e seus sons, identificar as palavras pela construção e pelo reconhecimento global, reconhecer as palavras no campo semântico, memorizar os elementos sucessivos que devem ser integrados para construir o sentido do texto e tratar tudo isso de maneira conjunta, haja vista que tais competências devem ser utilizadas de maneira conjunta e articulada. Inseridas nesta perspectiva de leitura, estão a leitura como compreensão do sistema de escrita e a mesma como o reconhecimento de palavras e a coordenação dos símbolos escritos e seus sons, visando a construção do sentido do texto. (GOLDER e GAONAC'H, [1998]2004).

Dos 16 textos, 9 contêm citações que se referem a esta concepção, distribuídas nas subcategorias apresentadas na sequência.

7.2.2.1.1 Ler é compreender o sistema de escrita

Nesta frente de análise identificamos que, dos dezesseis artigos, oito apresentam situações que se inscrevem na leitura para a compreensão do sistema de escrita. Em alguns, esta frente é predominante, enquanto que em outros aparecem outras, além desta. Busquemos os textos que consideram a leitura como compreensão do sistema de escrita em primeiro plano, que estão nas revistas de número sete e vinte.

O primeiro texto, da revista de número sete, de julho de 2001, na seção “Conhecendo a criança”, sob o título “Estratégias de leitura – como é possível ler antes de estar alfabetizado”, trata de um diário de campo de uma professora, com comentários de formadoras do Instituto Avisa lá, onde é descrita uma atividade de leitura de uma lista de palavras que fazem parte de um poema lido anteriormente, para ajudar crianças de 5 a 6 anos a avançar na reflexão sobre o sistema de escrita. Embora, ao longo do texto, identifiquemos outras dimensões da leitura, sua concentração maior está na leitura para a compreensão do sistema de escrita. Ao analisar o artigo, selecionamos doze trechos que enfatizam essa subcategoria, enquanto que identificamos apenas quatro trechos que se inscrevem na categoria da leitura como um “Processo ativo e indivisível de linguagem que busca a construção do sentido por meio da interação: leitor, texto, contexto”. Selecionamos alguns trechos, que transcrevemos a seguir:

O planejamento das atividades de leitura deve considerar os diferentes níveis de compreensão dos alunos e uma mesma atividade pode propor desafios diferentes para cada um. Dessa forma, todos os alunos encontram problemas

a resolver na atividade: enquanto uns ocupam-se em encontrar pistas para descobrir as palavras solicitadas, utilizando estratégias de leitura e o conhecimento do valor sonoro convencional de algumas letras, outros, que já leem e escrevem convencionalmente, ocupam-se em resolver problemas relacionados com as convenções ortográficas: retira-se o banco de palavras e eles centram-se na grafia correta das palavras. (p. 06)

Como as crianças ainda não sabem decodificar completamente os textos escritos, utilizam estratégias antecipatórias de leitura para descobrir o que está escrito, como as letras iniciais, finais ou mediais das palavras. (p.06)

Como podemos observar, a partir dos trechos, a preocupação das atividades relatadas se concentra em ensinar as crianças a ler e escrever e, para isso, utilizam atividades de leitura, tanto para aqueles que ainda não sabem ler quanto para os que já sabem, mas estão recentemente alfabetizados. Por isso, a preocupação das professores em fazer com que os alunos se concentrem no valor sonoro das letras, nas letras iniciais e finais das palavras ou na forma de escrevê-las.

Já a revista de número vinte apresenta, na seção “Tempo Didático”, o artigo “Mira a poesia”. Neste texto, a professora relata que usou a “poesia” para as crianças avançarem em seus conhecimentos sobre o sistema de escrita. O texto está inteiramente pautado na leitura como compreensão do sistema de escrita, apresentando seis pontos relativos à esta categoria, contra apenas duas situações relacionadas às outras, sendo uma relacionada ao “Reconhecimento de palavras e a coordenação dos símbolos escritos e seus sons, visando a construção do sentido do texto” e a outra à “Prática social situada”. Trata-se de um artigo que mostra o trabalho realizado com poemas já memorizados pelas crianças, onde elas, sabendo declamá-los de cor, procuram ajustar o falado ao que está escrito, em busca da compreensão do sistema de escrita, como podemos observar nos trechos a seguir:

Sempre que terminavam acompanhando com o dedo, as crianças liam toda a poesia. Mesmo não estando alfabetizadas, puderam realizar a “leitura”, ajustando o que estava escrito ao que estavam falando, uma vez que já haviam identificado as quatro palavras e já sabiam a poesia de cor. (p. 17)

Outra descoberta bastante interessante nessa atividade foi feita pela Mariana. Ela precisava escrever MARIA e perguntei-lhe se seu nome não poderia ajuda-la. Solicitei que pegasse sua tarjeta e perguntei onde estava escrito o MA. Inicialmente ela mostrou apenas o M, mas informei que para o MA era preciso das duas letras. Seguindo este mesmo procedimento, ela descobriu até onde estava escrito MARIA. (p. 19)

Como podemos observar, são poucos os artigos que apresentam o ensino da leitura com vistas à compreensão do sistema de escrita e estes se concentram nos destinados à

Educação Infantil. Acreditamos que isso acontece porque a revista busca apresentar exemplos de atividades realizadas nas salas de Educação Infantil que têm como objetivo principal investir no processo de alfabetização das crianças, como uma espécie de período preparatório para o primeiro ano do Ensino Fundamental, no qual se inicia, oficialmente, a alfabetização. Daí os artigos voltados para esse fim. Desta maneira, a leitura é entendida como uma forma de auxílio para alfabetizar os alunos, principalmente dos anos finais da Educação Infantil.

7.2.2.1.2 A leitura é o reconhecimento de palavras e a coordenação dos símbolos escritos e seus sons, visando a construção do sentido do texto.

Encontramos poucos textos inscritos nesta categoria. Apenas três artigos fazem menção à leitura como reconhecimento de palavras e coordenação de símbolos e sons em busca do sentido do texto. Apesar de haver menção sobre a presente frente de análise no quadro de textos exposto acima, eles se inscrevem com muito mais expressividade em outras categorias, onde o número de vezes é maior. Os Artigos das revistas 07, de Julho de 2001, publicado na seção Tempo didático 2, intitulado “Comunidade de leitores – ideias para quem quer ensinar a gostar de ler”, e 19, de Julho de 2004, da seção Além das letras, sob o título “Prazeres e saberes de leitores e escritores não convencionais ”têm predominância na categoria relativa à “Prática social situada”, enquanto que o artigo da revista 20, de Setembro de 2004, da seção Tempo didático, com o título “Mira a poesia”, está predominantemente inserido na leitura como “Compreensão do sistema de escrita”. Por esse motivo, não apresentaremos exemplos expressos nos textos, uma vez que nenhum deles tem esse objetivo em primeiro plano, mas acaba dialogando com as demais.

Temos uma hipótese em relação à falta desta concepção. Acreditamos que a revista não apresenta relatos de situações que se pautam na referida categoria porque não demonstram acreditar que, unicamente, por meio do reconhecimento de palavras e coordenação de símbolos e sons é possível se chegar a compreender um texto. O leitor pode muito bem ler e reconhecer todas as palavras e coordenar os símbolos e seus sons sem, contudo, compreender o texto como um todo, porque, como vimos em nossos capítulos

teóricos, um texto não é apenas formado por um conjunto de palavras, pois este é muito mais complexo que isso, como afirma Bronckart ([2006] 2009), estes são

[...] os correspondentes empíricos/linguísticos das atividades de linguagem de um grupo, e um texto como o correspondente empírico/linguístico de uma determinada ação de linguagem. [...] se um texto mobiliza unidades linguísticas [...], ele não é, em si mesmo, uma unidade linguística, pois suas condições de abertura, de fechamento [...] não dependem do linguístico, mas são inteiramente determinadas pela ação que o gerou. Essa é a razão pela qual dizemos que **o texto é uma unidade comunicativa**. (pp. 139-140, grifo nosso)

7.2.2.2 A leitura é um processo ativo e indivisível de linguagem que busca incessantemente a construção do sentido por meio da interação entre o leitor, o texto e o contexto.

Lembramos que nossa segunda categoria se configura em um processo ativo e indivisível de linguagem, que busca a construção do sentido, no qual a compreensão varia conforme o grau de relação entre estas três variáveis. Nesse contexto, falar de capacidade de leitura é afirmar que trata-se de uma situação de comunicação entre dois interlocutores e de busca de sentido e “compreensão” de certo enunciado escrito e que há três ações (cultural, compreensiva e instrumental) e três níveis (finalidade, objetivo imediato e procedimentos de tratamento de informação gráfica) no ato de ler. Ainda neste contexto, a leitura também pode ser compreendida como um processo de interação entre o leitor e o texto para alcançar um propósito. (CHAUVEAU, 2004; SOLÉ, 1998; GIASSON, [2003] 2013).

Nesta categoria analisamos 13 textos que apresentam tanto a leitura em busca de um propósito, quanto em busca de compreensão, como segue.

7.2.2.2.1 Em busca de um propósito

Dos 16 artigos analisados, 12 abordam a leitura como um processo ativo e indivisível de linguagem que busca a construção do sentido por meio da interação entre o leitor, o texto e

o contexto, em busca de um propósito. Dos 12 textos, 5 apresentam esta frente de análise como a principal, demonstrando ao longo de todo o texto que esse é o objetivo primordial no que concerne ao ensino da leitura para a Educação Infantil. Analisemos os 2 artigos mais representativos da categoria no presente segmento da educação.

O primeiro da lista, com 11 passagens, se encontra na revista de número 12, publicada em outubro de 2002, na seção “Tempo didático”. O texto intitula-se “O pulo do sapo: um projeto para aprender sobre seres vivos, leitura e escrita” e apresenta o relato de uma formadora de professores que desenvolveu um projeto de leitura e escrita de uma revista com textos do gênero artigo enciclopédico sobre “sapos” com alunos da creche e, simultaneamente, uma formação com as professoras da mesma instituição. Podemos observar esta categoria principalmente quando a formadora descreve o passo a passo do trabalho desenvolvido com os alunos, como, por exemplo:

Assim que cheguei, e depois da nossa conversa habitual, dividi a classe em pequenos grupos. A intenção era fazer uma pesquisa para adquirir mais informações sobre sapos que fossem interessantes de escrevermos em nosso livrete. (p. 35)

Primeiro, é claro, elas folhearam bastante os livros, levantaram hipóteses do que poderia estar escrito em determinados trechos, mas, em seguida, nós nos aproximamos e fizemos diversas leituras para os grupos, confirmando ou refutando suas hipóteses iniciais, lendo partes dos textos que nos pediam ou, ainda, destacando trechos que eu já havia selecionado por conterem informações interessantes para as crianças. (pp. 35-36)

Foi então que expliquei a função do índice e, juntos, verificamos a sua utilidade. Aproveitei e peguei também os livros e fizemos novas constatações. (p. 37)

O tempo todo a autora explicita que o objetivo das leituras estava centrado na leitura em busca de propósitos, seja para buscar informações, seja para se pautar nas estruturações dos textos lidos para construírem seus próprios textos.

O segundo texto está na revista de número 26, publicada em abril de 2006. O artigo se encontra na seção “Tempo didático” e tem como título “Uma cabana no deserto”. Trata-se do desenvolvimento de um projeto que envolve a leitura e a escrita de um gênero informativo, tendo como tema “Deserto”. Embora o enfoque na leitura seja menor do que na escrita, por oito vezes a autora faz menções que nos remetem à subcategoria em questão. A maior parte das menções está concentrada na última parte do texto, quando a autora apresenta o planejamento do projeto desenvolvido. No tópico “Objetivos didáticos”, contido no

planejamento, está descrito: “Introduzir o hábito e gosto pela leitura de texto informativo, apresentando mais um portador de escrita: livros e revistas científicas.” (p. 27). Em seguida, no tópico “O que as crianças podem aprender” dois itens estão inscritos nesta categoria, como podemos observar:

- A tomar contato com livros e enciclopédias. Reconhecer nos livros uma fonte de informações curiosas e interessantes, transformando a pesquisa e a leitura em parte do cotidiano.
- A usar uma fonte de informação usando o recurso disponível em proveito de uma necessidade do grupo. (p.27)

Outros pontos também dão ênfase à esse tipo de leitura. O texto nos mostra claramente que seu maior objetivo é ler em busca de um propósito e procura deixar isso explícito o tempo todo, ao longo do trabalho desenvolvido com as crianças da Educação Infantil. Os propósitos variam entre as leituras realizadas pelas ou para as crianças, onde elas buscam informações nos textos, e da professora, que apresenta um propósito didático, que se configura em ensinar as crianças a buscarem informações em determinados gêneros textuais.

É possível constatar, a partir dos dois artigos acima, que, neste segmento, a subcategoria analisada aparece sempre quando se trata de auxiliar a escrita de alguma forma, seja para a produção de textos, seja para a confecção de um portador textual. Desta forma, a leitura aparece, prioritariamente, com um propósito maior: obter informações para auxiliar na escrita, ou seja, como fonte e base para a produção escrita.

Não se trata da mesma concepção da anterior, que está principalmente pautada na leitura como aprendizagem do sistema de escrita, mas sim na leitura como um processo de linguagem visando a construção do sentido por meio da interação entre o leitor, o texto e o contexto, em busca de um propósito, nos casos acima, em busca de informações para compor os próprios textos (estruturação, linguagem, conteúdo, etc.).

7.2.2.2.2 Em busca de compreensão

Na educação Infantil, são poucos os textos que apresentam a leitura em busca de compreensão. Encontramos apenas quatro e, ainda assim, com poucas passagens focadas nesta concepção. Todos os artigos que trazem trechos que nos remetem a esse tipo de leitura

estão mais fortemente inscritos em outras categorias, sendo dois deles evidenciando a leitura como uma “Prática Social Situada”, um referente à leitura em busca de propósito e outro inscrito na leitura para a compreensão do sistema de escrita. O texto que mais apresenta esta frente de análise menciona apenas três trechos que nos remetem a ela. O mesmo texto está analisado na nossa primeira subcategoria, que diz respeito à leitura como “Reconhecimento de palavras e a coordenação dos símbolos escritos e seus sons, visando a construção do sentido do texto”, que apresenta doze passagens. Os outros textos analisados também fazem pequenas menções relativas à busca de compreensão.

Para exemplificar a subcategoria em questão, selecionamos um trecho desse texto que aparece na revista de número sete, publicada em julho de 2001, na seção “Conhecendo a criança” sob o título “Estratégias de Leitura”.

- Estratégias de verificação: tornam possível o controle da eficácia ou não das demais estratégias, permitindo confirmar, ou não, as especulações realizadas. Esse tipo de checagem para confirmar – ou não – a compreensão é inerente à leitura. (p. 8)

Compreendemos que a presente categoria não está em evidência porque outras categorias acabam englobando esta, de forma que a compreensão pode ser um dos propósitos da leitura e também estar inserida na “prática social situada” (categoria analisada a seguir), pois, no desenvolvimento de práticas sociais de leitura, a compreensão, quando não está inerente, vai sendo construída ao longo destas.

7.2.3 A leitura é uma prática social situada, em que ocorre um processo de interação entre um leitor ativo e um texto, em que as características de um interage com as do outro, para produzir um significado específico na atividade realizada

A terceira e última categoria de leitura é compreendida como um processo de interação entre um leitor ativo e um texto onde as características de um interage com as do outro para produzir um significado específico na atividade de leitura realizada e, na escola, a leitura se configura em uma prática social situada em uma instituição sócio-histórica, cujo propósito é a

formação da geração mais jovem. (DOLZ, 1996; THÉVENAZ CHRISTEN, 2014; BAYNHAM,1995, ROJO, 2004).

Encontramos 14 textos que se referem à leitura como uma prática social situada direcionados à educação infantil. Portanto, é a subcategoria mais encontrada para esse público. Dos artigos em questão, 7 têm a leitura como uma prática social situada como concepção dominante. São os artigos publicados nas revistas de números 10, 15, 16, 18, 19, 20 (na seção “Atividade permanente”) e 40. Entretanto, alguns deles apresentam outras categorias com bastante evidência também. Os 3 artigos que mais se destacam nesta categoria são os publicados nas revistas de números 10, 15 e 18. Diferentemente das anteriores, apresentamos um texto completo para exemplificar esta categoria, que é a mais expressiva neste segmento da educação.

Trata-se do texto publicado na revista de número 10, de abril de 2002. O artigo encontra-se na seção “Reflexões do professor” sob o título “Apresentando a cultura e o mundo: O dia-a-dia da criança dos 2 aos 3 anos”. O texto apresenta um relato de uma professora que realizou um trabalho com leitura com as crianças pequenas e o mesmo faz parte de um relatório enviado aos pais. A professora salienta que foi realizado um trabalho intenso na biblioteca com leitura e apresentação de diversos livros às crianças e que, com isso, elas começaram a falar com mais desenvoltura e até a selecionar e requerer seus livros preferidos.

No texto em questão selecionamos 10 trechos referentes às atividades com leitura e todos eles nos remetem à leitura como uma prática social situada. Este está sempre apresentando as experiências com as crianças, onde elas visitam a biblioteca semanalmente, compartilham as leituras, escolhem os textos a serem lidos, discutem sobre o que a professora leu, tem contato com diversos gêneros textuais, ajudam a consertar os livros que rasgaram, etc. Desta forma, as crianças participam, neste trabalho, de práticas sociais de leitura desenvolvidas na escola. Segue abaixo o texto, com algumas marcações que nos remetem a tal categoria.

APRESENTANDO A CULTURA E O MUNDO

O dia-a-dia da criança dos 2 aos 3 anos

O que trazemos nas próximas páginas é um registro interessante e emocionado de um trabalho comprometido com a necessidade de apresentar o mundo e a cultura para as crianças pequenas. Nele se percebe como esses conhecimentos são alimentos poderosos para a inteligência e a imaginação dos pequenos. Veja o que é possível fazer com esta faixa etária nas delicadas palavras de uma professora

Lucila Silva de Almeida



Escrever sobre um grupo de 2 anos é poder compartilhar um pequeno pedaço de muitas conquistas e avanços. Mas a maior fatia saboreamos nós, professores, no decorrer de cada dia. Mesmo assim, espero conseguir descrever, pelo menos um pouco, alguns dos momentos, mostrando como, em um semestre, apresentei histórias, poesias, conhecimentos sobre a natureza, música e dança para crianças tão pequenas. O texto a seguir faz parte do relatório que enviei aos pais do grupo de 2 a 3 anos, da escola Logos, no segundo semestre de 2000.

Todo dia é dia de história

As rodas de leitura na biblioteca, que acontecem desde o início do ano, estão cada vez mais interessantes. No primeiro semestre eu exercia o papel de tradutora simultânea. Quando Laura,

nossa bibliotecária, não entendia o que uma criança dizia, ia logo pedindo para apertar a tecla SAP, que no caso era eu. Mas hoje não precisamos tanto desse recurso: contamos com um grupo mais falante dentro e fora da sala de aula. Agora, em nossas rodas de conversa de quinta-feira, dia em que vamos à biblioteca, conversaremos sobre o nosso roteiro: falamos um pouco sobre o livro que levamos para casa na semana anterior e pensamos nos livros que vamos solicitar à Laura.

Na biblioteca as crianças já falam com mais desenvoltura e selecionam melhor os livros que procuram nas prateleiras. Quase sempre pedem nossa opinião, mas às vezes estão tão decididas que não há quem consiga fazê-las mudar de idéia. Aceitam as indicações da Laura na roda de leitura, mas depois elas próprias procuram o que desejam. Lembro-me de que Guilherme, um dia pediu um livro de príncipe, mas Laura não conseguia encontrar nada que lhe agradasse. Então ele disse:

– Você tem o da espada que sai da terra?

Bingo! Descobrimos: tratava-se de *A espada era lei*, livro que não sairia de suas mãos por um bom período.

Estão cada vez mais apaixonados pelos livros e por suas histórias. Uma das primeiras coisas que fazem quando chegam à biblioteca, é apresentar o livro que levaram para casa aos colegas. Nos grupos maiores, essa atividade funciona como uma roda de indicação de leitura e, em nosso grupo, as crianças recontam as histórias lidas em casa. Aos poucos o grupo vai se apropriando da linguagem desse portador textual:

– Era uma vez uma Pocahontas, era uma vez um pai de uma Pocahontas – dizia Carolina ao folhear um livro.

– Era uma vez e acabou a história! – disse apressado João Campos.

Como estão mais afiados no relato, acabam transportando essa novidade para a sala de aula: quando termino a leitura de uma história, uma das crianças já diz, “agora é minha vez”, e começa a contar. Ficam um bom tempo se deliciando com as histórias. Nunca se contentam com uma só: esperam as que selecionei e depois fazem seus pedidos, chegando a ouvir às vezes mais de três histórias.

Um outro avanço é o cuidado com os livros. Desde o primeiro semestre, sempre que uma criança rasgava algum, consertávamos em roda. Aos poucos o grupo foi tomando maior cuidado ao

Desde os 2 anos as crianças da escola Logos vão à biblioteca escolher novos livros para levar para casa



Depois do lanche, na volta do parque, na hora da saída, sempre há tempo para apreçar um bom livro. A Escola organiza cantinho de leitura em todas as salas desde muito cedo.

folheá-los e hoje, quando encontram uma das páginas rasgadas, vão logo perguntando quem foi e procurando dures para consertar. E quando, por acidente, uma delas rasga um dos livros, ela própria fala:

– E agora! Vamo colá, Lucila!

Poesia é para brincar

Nossa rotina já estava estruturada, e o grupo foi pedindo mais: experimentar ingredientes de uma nova receita, identificar seu nome no cartão de chamada, contar os dias para a festa de algum colega, ajudar a marcar a rotina do dia etc. Além dessas atividades permanentes, desenvolvemos seqüências de atividades que possibilitaram a ampliação do universo cultural do grupo e maior autonomia das crianças. Um exemplo foi o trabalho com as poesias. Na verdade, essa seqüência teve início já no finalzinho do primeiro semestre, quando começamos a compartilhar os livros de poesias utilizados pelo grupo 2 e 3 da manhã.

Meu interesse, e creio que o de toda professora que trabalha e aprende cada vez mais com as crianças menores, era simplesmente possibilitar o contato com um outro texto além das histórias. Pretendia demonstrar-lhes meu próprio

fascínio pela poesia, para que tivessem prazer em ouvir, conhecer e usufruir desse gênero. Selecionei poesias de Vinicius de Moraes, José Paulo Paes, Sérgio Caparelli, Almir Correa e Paulo Leminski.



Comecei lendo as poesias do livro Poemas para Brincar, de José Paulo Paes. No segundo semestre levei para a roda o livro Poemas Malandrinhos, de Almir Correa, e li para o grupo a poesia que hoje é uma de suas prediletas, a que conta o que acontece com uma sandalhinha cor – de – rosa que pisou no cocô.

A primeira leitura foi coberta de risos, pois esse é um dos assuntos de grande interesse para os pequenos. Aos poucos ia acrescentando novos cartões ao nosso varal de poesias, e, quando os levava à roda, o grupo já ia se antecipando e recitando a seu modo cada poesia. Mais interessante do que saber de cor, ou um número enorme de poemas, era a possibilidade de brincar com as palavras, de dançar ao som do tic-tac do relógio do poema, ou de muitas vezes imitar a professora engrossando a voz ou colocando a mão na cintura.

Reflexões do professor

Fomos gravando alguns momentos de nossos recitais, e ouvíamos em outras situações de roda. As crianças faziam um esforço para recitar todo o poema, ou narrar algo que a poesia ou o nome do autor evocava.

A leitura de poesias pelo professor é muito importante: as crianças atuam como ouvintes, numa escuta que nunca é passiva, pois enquanto escutam dialogam internamente com quem lê, além de perceberem como funcionam os textos convencionais.

Natureza a gente vê de perto

Temos curtido bastante a companhia das duas mais novas integrantes da sala: nossas tartarugas macho e fêmea. Afinal, não conseguimos chegar a um ve-

ta de fontes de informações. Na sala tínhamos livros e recursos visuais separados numa caixa em que guardávamos todos os materiais sobre as tartarugas.

Durante um período, nossas rodas sobre o assunto perderam a vivacidade. Fui percebendo que, com crianças pequenas, o professor planeja perguntas mas acaba ele mesmo tendo que respondê-las. Mas o exercício de perguntar, aguardar possíveis respostas e depois informar é importante, porque funciona como um referencial para os pequenos.

Tínhamos um aquário para as tartarugas, do qual nos aproximávamos apenas na hora de alimentá-las. Descobri

Uma vista à loja de aquários



redicto sobre o nome delas. O máximo que conseguimos, no dia em que chegamos da loja de bichos, foi um “nome” provisório. Quando perguntei como poderíamos chamá-las, Maria respondeu:

– *Tartaruga, vem aqui.*

Eu tinha uma enorme preocupação em abordar o assunto fazendo perguntas que levassem o grupo a pensar, pois não tinha respostas prontas para elas. Isso possibilitou às crianças a descober-

que ele poderia ter outros usos, como fonte direta de pesquisa. Então comecei a carregá-lo para as rodas de conversa, ou a rodeá-lo com as crianças, quando queria conversar sobre as tartarugas. Envolvi as crianças na lavagem do aquário e na troca de água.

Em outros momentos, propunha comparações entre os hábitos das nossas tartarugas e os da Bolota, a tartaruga terrestre do grupo 3. Fomos desco-

brindo algumas características comuns e outras bem distintas, como observou Leonardo:

– *Essa tartaruga é marrom e essa é verde.*

O contato com as tartarugas – proporcionado por meio de atividades que envolveram observações, troca de idéias entre as crianças, atividades de cuidado com nossa ajuda – possibilitou a elas aprenderem algumas noções básicas necessárias à segurança desses animais, como não bater no vidro, não colocar danoninho do lanche lá dentro nem apertá-las quando estivéssemos com elas nas mãos, coisas que aconteceram algumas vezes. Além de lavar as mãos depois do contato com elas.

Música e dança desde cedo

A seqüência de atividades a partir das produções musicais de Capiba, compositor pernambucano considerado o eterno mestre do frevo, partiu de um desejo meu de resgatar raízes e compartilhar com um grupo de crianças de 2 e 3 anos, fascinado por música, essa importante produção da cultura nordestina. Com certeza, se Capiba ainda estivesse vivo, se sentiria muito honrado em ver crianças tão pequenas encantadas com sua história ou a dançar ao som de seus frevos.

Lembro-me ainda da primeira vez que apresentei uma de suas músicas; Guilherme assim que viu a foto do autor comentou, entre gargalhadas:

– *Que engraçado! Parece um velhinho, igual o vovô.*

Após ouvir a canção, propus ao grupo um pequeno baile em que nos divertimos muito. As rodas seguintes foram se tornando sinônimo de dança:

– *Vamo dançá, vamo dançá!* – propunha Carol assim que o som era ligado.

Sempre que trazia algo novo sobre Capiba, o grupo relembrava algo que eu tinha dito sobre ele numa roda anterior:

Reflexões do professor

– O Capiba morreu bem velhinho?
– Maria perguntava.

– O Capiba mora lá longe, em Pernambuco – dizia Léo.

Às vezes, propositadamente, ligava o som e não dizia nada. Então, João Campos me perguntava:

– Essa é do Capiba, não é Lu ?

– É do Capiba! – afirmava João Pedro, conhecedor do assunto.

Aos poucos, fomos alargando as possibilidades, e passamos a falar sobre o lugar em que Capiba nasceu, das danças que as pessoas costumam dançar lá, das pessoas que cantavam suas músicas. Como fazíamos bailes freqüentes, começamos a pensar em algo que pudesse permear essas brincadeiras. Então, começamos a confeccionar roupas para brincar. Primeiro a roupa de Maracatu, ou Macalatu, como dizia Clara. Com a colaboração de Flávio e Helena, pais de Maria, as crianças puderam se deliciar com uma sessão de slides sobre o Maracatu, ao som do CD Espetáculos Populares de Pernambuco. Puderam também vivenciar uma roda de cantigas com Izabel, avó do João Pedro e Tereza, mãe de Guilherme.

É uma delícia ouvi-los num pequeno pot-pourri de canções, vê-los falar

de Capiba como se fala de um amigo íntimo, ou falando de produções culturais com a mesma naturalidade com que falam dos desenhos que assistem diariamente na televisão.

Acredito que, à medida que possibilitamos conhecimentos relativos à cultura, as crianças vão tendo oportunidade de construir e reconstruir noções que favorecem mudanças no seu modo de compreender o mundo, e podem fazê-lo de uma maneira prazerosa.

Espero ter conseguido relatar um pouco do que vivenciei junto a esse grupo no decorrer de um semestre. Muitas coisas deixei passar despercebidas no corre-corre dos dias, outras infelizmente só meus olhos puderam captar e as levarei para sempre na

memória. Lembranças de um grupo maravilhoso, que cresceu e me ensinou muito, principalmente a olhar para uma mesma coisa como se fosse sempre a primeira vez.



Escola Logos • Tel.: (11) 3081-4077

avisa lá

Fonte: Revista Avisa lá, nº10, de abril de 2002

FIGURA 19 – Texto “Apresentando a cultura e o mundo”

No texto acima, observamos, primeiramente, o caráter injuntivo do discurso adotado. Logo no texto inicial, encontramos um verbo colocado no modo imperativo, de caráter mandatório: “Veja o que é possível fazer com essa faixa etária...” (p.8). Também observamos algumas partes do texto nas quais tanto orienta o professor sobre como deve ser feito o

trabalho com a leitura, como busca trazer legitimidade ao trabalho com um discurso mais teórico como, por exemplo: “A leitura de poesias pelo professor é muito importante: as crianças atuam como ouvintes, numa escuta que nunca é passiva, pois enquanto escutam dialogam internamente com quem lê, além de perceberem como funcionam os textos convencionais.” (p. 10). Esta é uma maneira, a nosso ver, de apresentar orientações aos professores leitores, a fim de que eles possam reproduzir o trabalho ali relatado, estabelecendo um tipo de formação por meio da mídia impressa, que procura apresentar os trabalhos sugeridos pelas políticas públicas (programas de formação de professores), bem como das prescrições e orientações da esfera governamental, como por exemplo, RCNEI, Diretrizes Curriculares, etc., já discutidos nos capítulos anteriores.

Pensando no texto como uma unidade comunicativa ou interativa global como uma unidade de agir linguageiro que veicula uma mensagem organizada e que tende a produzir um efeito de coerência sobre o destinatário, em um determinado espaço e num determinado tempo (BRONCKART, 2006/2009), consideramos que o texto acima pretende passar a mensagem de que é possível trabalhar a leitura com crianças pequenas e que esse trabalho proporciona tanto o desenvolvimento da própria linguagem nas crianças, como a aprendizagem, por parte delas, das estruturas dos textos com os quais estão tendo contato. Isso pode trazer um impacto importante para o leitor porque, considerando que o texto é uma unidade comunicativa, esse leitor pode se ver desafiado por ele, considerando a ação que o gerou e, ao mesmo tempo, se volta para o seu próprio trabalho em sala de aula, principalmente se ele trabalha com o público anunciado no texto, conforme observa Bronckart:

[...] os textos podem ser definidos como os correspondentes empíricos/linguísticos das atividades de linguagem de um grupo, e um texto como o correspondente empírico/linguístico de uma determinada ação de linguagem. [...] se um texto mobiliza unidades linguísticas [...], ele não é, em si mesmo, uma unidade linguística, pois suas condições de abertura, de fechamento [...] não dependem do linguístico, mas são inteiramente determinadas pela ação que o gerou. Essa é a razão pela qual dizemos que o texto é uma unidade comunicativa. ([2006]2009, pp. 139-140)

No que concerne à leitura, esta como prática social situada, está bastante presente nas atividades desenvolvidas com os alunos da Educação Infantil e, ao lermos e analisarmos este e os outros treze textos, notamos que esta concepção de leitura aparece com mais evidência no trabalho desenvolvido com as crianças menores, de 2 a 3 anos. Acreditamos que isso possa ocorrer tanto por causa da compreensão que o professor tem sobre o ensino da leitura quanto pela cobrança exercida pelas prescrições ou pela escola em que trabalha. Então, quando

propõe uma atividade de leitura para as crianças de 5 a 6 anos, ou seja, para as crianças que estão prestes a iniciarem o processo de alfabetização, o professor acaba conjugando esta atividade com a de escrita, partindo do princípio de que ler é estritamente compreender o sistema de escrita e que iniciar o processo de alfabetização nesta idade é uma das metas estipuladas pelas prescrições oficiais e pela escola. Agora, quando as crianças são menores, o professor ainda não é cobrado em relação à alfabetização, propriamente dita e, também, pode compreender que a leitura pode ser tratada de maneira mais ampla e ele acaba trazendo a prática social para a sala de aula e a revista confirma essa teoria por meio de publicações muito específicas entre uma e outra concepção, a depender da idade dos alunos.

Neste momento, cabe uma reflexão sobre a concepção de leitura. Acreditamos que a mesma deve ser compreendida como uma prática social situada sempre, porque pode ocorrer um esvaziamento de sentido da leitura ao limitarmos a mesma à compreensão do sistema de escrita. Enfatizamos, portanto, que tratar a leitura como prática social não significa não ensinar o sistema ou não buscar a compreensão e o propósito da leitura, mas sim tratar de todas essas aprendizagens de forma significativa para o educando, que compreenderá mais proficientemente todos os processos que envolvem a leitura quanto mais fizer sentido para ele. E para isso é necessário inserir essa aprendizagem nas práticas sociais. Conforme afirma Dolz (1996), os modelos interativos apresentam uma diversidade de instrumentos em ensino-aprendizagem de leitura. Buscam-se as estratégias de leitura para evocar as sequências de atividades coordenadas, com o objetivo de construir significados, por isso a necessidade de trabalhar dentro desta perspectiva.

7.2.4 Educação infantil – reflexões

Após a análise dos artigos referentes ao ensino da leitura na Educação Infantil, constatamos que a categoria predominante neste segmento está inscrita na leitura como uma prática social situada, onde ocorre um processo de interação entre um leitor ativo e um texto, em que as características de um interage com as do outro, para produzir um significado específico na atividade realizada. Foram 86 citações referentes à essa categoria. Em seguida, temos a categoria de leitura como um processo ativo e indivisível de linguagem que busca a construção do sentido por meio da interação leitor, texto, contexto, em busca de um propósito,

com cinquenta e oito passagens. Desde o primeiro artigo, publicado em julho de 2001, ao último, de novembro de 2009, foram 14 que apresentaram esse tipo de leitura e, no decorrer desses oito anos, a categoria predominante teve variações não muito expressivas, com oscilações entre um texto e outro, mas diluída ao longo do tempo.

Embora, na sua maioria, as matérias sejam experiências tidas como exitosas, aparentemente a revista apresenta estas como sugestões que podem ser seguidas pelos professores leitores, considerando as situações como garantias de sucesso, que merecem ser reproduzidas em sala de aula. Estas sugestões (prescrições) estão em consonância com as prescrições oficiais, sobretudo das Diretrizes Curriculares Nacionais, como a própria equipe da revista afirma. Aliás, esta é uma das exigências da editora para que o artigo seja publicado, ou seja, o mesmo deve estar de acordo com as Diretrizes, portanto, devem ter a mesma concepção de ensino-aprendizagem.

Ainda em relação às sugestões de trabalho com a leitura para a Educação Infantil que a revista apresenta ao seu leitor, podemos afirmar que, embora sejam apresentadas várias propostas onde se busca a leitura como apoio para a compreensão do sistema de escrita, sobretudo nos últimos anos deste segmento, visando a alfabetização, esta se pauta, predominantemente, no trabalho com textos onde a criança é tratada como leitora desde antes de estar alfabetizada e a revista trata a leitura feita em voz alta pelo professor também como uma situação de leitura, em que os alunos têm a oportunidade de estar em contato com textos que eles não leriam autonomamente e, desta forma, podem participar do ato de ler para ampliar seus conhecimentos sobre os diferentes gêneros textuais, temas diversos, diferentes autores e sobre alguns procedimentos de leitura como, por exemplo, comentar sobre o que foi lido, indicar textos, socializar os conhecimentos adquiridos, pesquisar, etc.

Tais ações, segundo Vigotski (1991; 2000), podem auxiliar diretamente no processo de desenvolvimento infantil, por isso consideramos que as situações de leitura inscritas em uma prática social situada passam a ter um papel fundamental nesse desenvolvimento. Quando o professor proporciona o acesso da criança a atividades intelectuais ainda não incorporadas por ela, como, por exemplo, ser considerada leitora, mesmo antes de saber ler autonomamente, ter contato com diversos gêneros textuais, comentar sobre o que foi lido, fazer indicações de leitura, ele está contribuindo para o desenvolvimento de seus conceitos iniciais. Assim, esses conceitos passam do processo de utilização da palavra nas situações em que as crianças já dominam para o de reflexão sobre a própria linguagem, atividade intelectual ainda a ser desenvolvida por elas. Neste sentido, a intervenção do professor é fundamental porque contribui para o desenvolvimento proximal da criança, haja vista atuar sobre

atividades psíquicas nela emergentes, proporcionando o avanço no raciocínio, no qual ela começa a se dar conta dele para poder responder ao outro.

Sendo assim, os diversos problemas que a criança soluciona hoje, em situação de cooperação com adultos ou com outras crianças, serão amanhã resolvidos por ela, sozinha, porque “o aprendizado humano pressupõe uma natureza específica e um processo através do qual as crianças penetram na vida intelectual dos que as cercam” (VIGOTSKI, 1991, p. 59).

7.3A Leitura no Ensino Fundamental

Encontramos 11 textos relacionados ao ensino da leitura no Ensino Fundamental destinados prioritariamente ao professor que atua neste segmento, que, assim como os textos direcionados à Educação Infantil, pode ser iniciante ou experiente, porque apresenta situações e discussões que podem atender ambas as necessidades.

Esses textos também se concentram no gênero “Relatos de experiências”, entremeados de textos argumentativos e apresentando instruções para desenvolvimento de projetos de cunho didático e, ao mesmo tempo, prescritivos, pois discorrem sobre trabalhos realizados por professores e formadores com os alunos, apresentando orientações (prescrições) de trabalho para o ensino da leitura no Ensino Fundamental.

Seguindo a mesma dinâmica das matérias da Educação Infantil, alguns textos que trazem, inicialmente, o trabalho com a leitura, apresentam outras propostas de trabalho, como a escrita, por exemplo. Desta feita, a atividade de leitura, em algumas situações também passa a ser uma coadjuvante da escrita, como conferiremos, posteriormente, na análise das categorias de leitura.

Em relação à autoria dos textos, as escritoras são, no caso do Ensino Fundamental, predominantemente pessoas externas ao Instituto. Dos 11 artigos, 4 foram escritos por formadoras do Instituto e 7 por outras profissionais como professoras, formadoras de outras instituições ou programas e coordenadoras pedagógicas.

Observando os textos ao longo dos anos de publicação – sendo a primeira publicação em agosto de 2000 e a última em agosto de 2014 – constatamos duas situações que ocorreram somente com os textos destinados ao Ensino Fundamental. Primeiramente, houve uma ruptura na publicação para este segmento, em relação ao trabalho com a leitura. Foram 5 anos (de

2007 a 2011) sem publicações sobre este segmento da escolaridade. Em segundo lugar, observamos que antes da ruptura de publicações sobre o ensino da leitura para o ensino fundamental, em 2006, dos 5 artigos, 4 foram escritos pelas formadoras do próprio instituto. Já a partir de 2012, quando esse tipo de artigo voltou a ser publicado, todos eles foram escritos por pessoas externas. É interessante observar que a partir das publicações de 2012, juntamente com a mudança de autoras, foi mudada, também, a categoria de leitura que antes variava entre a leitura como “um processo visual de decifração de palavras” e “um processo ativo e indivisível de linguagem que busca a construção do sentido por meio da interação leitor, texto e contexto, em busca de um propósito” e depois prevaleceu a leitura como uma “prática social situada”, que trataremos mais adiante.

7.3.1 Os tipos de discurso

Analisando os artigos do Ensino Fundamental a partir do modelo de Bronckart ([1999] 2012, [2006] 2009) e, mais precisamente, os tipos de discurso, constatamos que a Narração é a que prevalece neste caso, ou seja, as coordenadas que organizam o conteúdo temático semiotizado nos textos são colocadas à distância das coordenadas gerais da situação de produção do actante ou do mundo ordinário e as instâncias de agentividade semiotizadas nos textos se referem a não implicação, co-ausência dos actantes na situação de produção. As autoras narram os acontecimentos, mantendo um certo distanciamento na maior parte do texto, como podemos observar no exemplo abaixo:

O trabalho atendeu especificamente os educadores sociais do grupo de crianças de 7 a 10 anos que já fazia parte da oficina de informática. A equipe escolheu para trabalhar o gênero da narrativa literária, mais especificamente as lendas, por oferecer oportunidade de conhecer outras culturas e ampliar os horizontes. O produto final deste projeto foi o livro *Lendas Contadas e Aprendidas*. (Revista 27, de julho de 2006, p. 20)

Como segundo tipo de discurso, aparece o Relato Interativo, em que as coordenadas que organizam o conteúdo temático semiotizado nos textos são colocadas à distância das coordenadas gerais da situação de produção do actante ou do mundo ordinário e as instâncias de agentividade semiotizadas nestes textos se referem aos actantes envolvidos na situação de produção. As autoras se mostram implicadas, participantes e atuantes nas atividades que estão

relatando. Notamos que a narração está mais evidente nos primeiros textos, publicados entre 2000 e 2006, onde as autoras são as formadoras do Instituto Avisa lá. A partir de 2012, quando os artigos sobre esta temática voltam a ser publicados para o Ensino Fundamental, o Relato Interativo tem mais expressividade. Isso acontece, provavelmente, porque as autoras que publicaram nesta segunda fase são pessoas que trabalham nas escolas e estão relatando suas próprias experiências. Abaixo, um exemplo do referido discurso:

Num dia, li para o grupo A Moça e a Vela, de Câmara Cascudo. Eu já tinha percebido que aquelas crianças se interessavam por terror, suspense assombração, por isso escolhi esse texto, que tem um toque de assombração. Dei uma cópia a cada um e pedi que anotassem a bibliografia, [...]. Pedi que grifassem as palavras que não entendiam. Depois da leitura discutimos as palavras que podiam ser compreendidas através do contexto da própria história. Relemos e, ao final, todos já estavam encantados com aquela leitura. (Revista 4, de agosto de 2000, pp. 18 e 19)

Somente em terceiro lugar aparece o Discurso Teórico, onde as coordenadas que organizam o conteúdo temático semiotizado nos textos têm correspondência com as coordenadas gerais da situação de produção do actante e as instâncias de agentividade semiotizadas se referem à não implicação, co-ausência do actantes na situação de produção. Portanto, os artigos, assim como na Educação Infantil, apresentam passagens de pesquisadores sobre o tema, mas com menor intensidade. Outros Discursos Teóricos são realizados pelas próprias autoras, onde elas não citam nenhuma referência bibliográfica em busca, tanto de trazer sustentabilidade ao relato do trabalho realizado quanto de provocar um distanciamento ou, talvez, uma imparcialidade, visando deixar claro que, independente da proximidade ou distanciamento do autor, o trabalho tem êxito. Segue um exemplo:

O fantástico está presente de maneira muito marcante no cotidiano de crianças entre seis e sete anos, seja em suas brincadeiras, seja em sua peculiar maneira de enxergar o mundo. Esta é a fase da vida em que os pequenos começam a se questionar acerca da existência de seres extraordinários [...]. (Revista 54, de maio de 2013, p. 11)

7.3.2 Categorias de análise da leitura

Os textos referentes ao Ensino Fundamental foram distribuídos e analisados segundo as categorias de leitura, como demonstrados no quadro abaixo.

Revista/Seção/Artigo	Processo visual de decifração de palavras		Processo ativo e indivisível de linguagem que busca a construção do sentido por meio da interação: leitor, texto, contexto.		Processo de interação entre um leitor ativo e um texto onde as características de um interage com as do outro para produzir um significado específico na atividade de leitura realizada
	Compreender o sistema de escrita	Reconhecimento de palavras e a coordenação dos símbolos escritos e seus sons, visando a construção do sentido do texto	Busca de um propósito	Busca de compreensão	Prática social situada
04- Ago/00 - Tempo didático I - Sei não, só sei que foi assim – narrativas populares ajudam a desenvolver o hábito da leitura e o gosto por ouvir histórias		5	2		2
16- Out/03 - Além das letras - Tudo o que eu queria na vida era ler	3		1		1
18- Abr/04- Tempo didático I - Ler, escrever e desenhar a partir da memória local	1		2	1	2
20 - Set/04 - Reflexões do Formador - Ler para estudar, escrever e desenhar para comunicar			7	1	3
27 - Jul/06 - Tempo didático - Lendas brasileiras e computador: uma combinação que dá certo	4		8		
49 - Fev/12 - Reflexões do formador - Experiência e sentido: formação de leitores na escola			7		5
50 - Mai/12 - Tempo Didático - Lendo para conhecer um autor			3		10
51 - Ago/12 - Aprendendo com a					

Investigando contextos de formação do leitor criança -		4	1	1	15
53 - Fev/13 - Tempo Didático - Tão longe, tão perto...a Sibéria é aqui			2		2
54 - Mai/13 - Tempo Didático - Formar o leitor literário			8	1	11
59 - Ago/14 - Tema em destaque - Amigos Leitores		6	8	1	15
TOTAL	8	15	49	5	66

QUADRO 11 – Textos do ensino fundamental nas categorias de leitura

Analisando os textos expostos no quadro acima, foi possível classificá-los nas categorias de leitura, conforme a predominância de cada uma nos textos, como segue.

7.3.2.1 Ler é um processo visual de decifração de palavras

Neste segmento da educação, tal categoria se apresenta de forma tímida, em apenas 6 textos e com pouca expressividade. Apresentamos a análise conforme a divisão das subcategorias e observamos que a leitura como um processo visual de decifração de palavras não é uma concepção que a revista prioriza ou até mesmo se pauta. Outras categorias se apresentam com muito mais evidência nos textos destinados ao ensino da leitura para o Ensino Fundamental, como podemos constatar a seguir.

7.3.2.1.1 Ler é compreender o sistema de escrita

Dos onze textos selecionados, três fazem referência à leitura para compreensão do sistema de escrita. Observamos que são poucos textos que demonstram preocupação com esse tipo de leitura neste segmento e, mesmo encontrando trechos que evidenciam essa subcategoria, são poucas as vezes que a mesma aparece nos textos. Dos três textos, apenas em

um deles a leitura como compreensão da escrita tem predominância. Trata-se do texto publicado na revista de número dezessete, de outubro de 2003, sob o título “Tudo o que eu queria na vida era ler”, da seção “Além das letras”. Observamos três trechos que demonstram o trabalho com a leitura para a aprendizagem do sistema de escrita. Apesar de apenas três partes ressaltarem esse trabalho, não apareceram outras categorias de forma relevante; desta forma, compreendemos que o texto está pautado neste propósito. Nele está contido um relato sobre um trabalho realizado por uma formadora da Instituto Avisa lá com professores, visando despertar nestes o prazer e o gosto pela leitura para que os mesmos propiciassem às crianças um contato maior com a mesma. A seguir, um trecho que nos leva a compreender a intenção do trabalho e, por consequência, do artigo:

Perguntei se sabia ler o que estava escrito nos livros e na lousa. Responder essa pergunta foi difícil para ele. Aquilo parecia ter tocado sua alma. Procurei confortá-lo dizendo que outras crianças também escrevem e não sabem o que estão escrevendo, que nós o ajudaríamos e, para tal, precisávamos saber o que ele já sabia. (p.33)

Já na revista de número vinte e sete, que apresenta na seção “Tempo didático” o texto “Lendas brasileiras e computador: uma combinação que dá certo”, publicado em julho de 2006, encontramos quatro situações que nos remetem ao ensino da leitura para a compreensão do sistema de escrita. O artigo traz um relato de uma formadora sobre um projeto de leitura e escrita de lendas, desenvolvido com crianças de sete a dez anos e, simultaneamente, a formação de educadores sociais. Neste mesmo texto, identificamos oito situações que se inscrevem na categoria “Em busca de um propósito” Dessa forma, entendemos que o foco principal neste artigo não está pautado na categoria em questão. Entretanto, consideramos importante apresentar um trecho que nos conduziu a compreender que há, também, uma preocupação com esse tipo de ensino. As citações abaixo correspondem a depoimentos dos profissionais envolvidos no projeto.

“Alunos que participaram do projeto desenvolveram mais suas habilidades de escrita e leitura” – professor da escola.

“Houve melhora significativa, conseguem ouvir mais as leituras de histórias e isto refletiu na escrita e leitura; também houve enriquecimento do vocabulário...” educador da entidade.

“Percebi que houve um avanço na escrita, pois no semestre passado a atividade era de correspondência de cartas e eles tinham bastante dificuldade. Estão escrevendo com mais rapidez e nitidez...” – educadores. (p. 29)

Esses são os artigos que consideramos mais significativos em relação à categoria analisada e constatamos que a mesma teve pouca expressividade neste segmento da educação. É interessante observar essa falta de textos referentes à leitura em busca da compreensão do sistema de escrita no presente segmento da educação, segmento tal que tem como um dos propósitos fundamentais levar às crianças à compreensão do sistema de escrita. Acreditamos que tal fato ocorreu, sobretudo, porque os textos estão mais direcionados à leitura como uma prática social situada, sendo que esta pode gerar um “desequilíbrio” entre as diferentes dimensões da leitura a serem trabalhadas, ocasionando um apagamento da dimensão ligada à compreensão do sistema da escrita e uma amplificação de sua dimensão funcional e social.

7.3.2.1.2 A leitura é o reconhecimento de palavras e a coordenação dos símbolos escritos e seus sons, visando a construção do sentido do texto.

No Ensino Fundamental também somente três textos apresentam segmentos que se inserem em tal subcategoria de leitura. Todos os textos neste segmento pontuam, mais fortemente do que os da Educação Infantil, a questão relativa a ler para reconhecer as palavras e coordenar os símbolos, visando a compreensão do texto.

Embora as referências à subcategoria sejam mais expressivas, somente um texto a traz primordialmente. Nos outros dois textos esta está abaixo de outras categorias e subcategorias, que são apresentadas com muito mais evidência e mais vezes. O artigo em questão está publicado na revista de número 4, de agosto de 2001, na seção “Tempo Didático I” sob o título “Sei não, só sei que foi assim – narrativas populares ajudam a desenvolver o hábito da leitura e o gosto por ouvir histórias”. O texto apresenta um relato sobre o desenvolvimento de um projeto de leitura de “causos” e de outras narrativas da tradição popular. Constatamos que o objetivo maior do relato está inscrito nesta categoria porque o mesmo apresenta várias descrições referentes ao reconhecimento e compreensão das palavras em busca do sentido do texto. Selecionamos dois trechos que consideramos ilustrativos.

Pedi que grifassem as palavras que não entendiam. Depois da leitura discutimos as palavras que podiam ser compreendidas pelo contexto da

própria história. Relemos e, ao final, todos já estavam encantados com aquela leitura. (p. 19)

Nem todas as palavras podiam ser compreendidas pelo contexto. Termos como anelado, amuado, dentre outros, eram absolutamente estranhos para o grupo. Mas essa dificuldade não deveria impossibilitar o acesso aos textos para essas crianças. Pensando nisso, resolvi introduzi-las no uso do dicionário. (p. 19)

Pelas citações acima, fica evidente a categoria em questão, pois como afirmam Golder e Gaonac'h (1998[2004]), é preciso, primeiramente, identificar as palavras pela construção e pelo reconhecimento global e tentar reconhecê-las no campo semântico, a partir do acesso lexical mental. Além disso, é preciso memorizar, ou seja, guardar na memória, de maneira eficaz, os elementos sucessivos que devem ser integrados para construir o sentido do texto.

Os outros trechos seguem a mesma linha, salientando que o objetivo maior do projeto é buscar o sentido das palavras, em busca da compreensão do texto lido.

7.3.2.2 A leitura é um processo ativo e indivisível de linguagem que busca incessantemente a construção do sentido por meio da interação entre o leitor, o texto e o contexto.

Encontramos a presente categoria nos 11 textos analisados, destinados ao ensino da leitura no Ensino Fundamental. Entretanto, a leitura em busca de um propósito é predominante nesta categoria, contando com 49 trechos distribuídos nas matérias. Já a leitura em busca de compreensão conta com apenas 5 citações. A seguir, apresentamos a análise de ambas.

7.3.2.2.1 Em busca de um propósito

São onze as matérias que evidenciam a concepção de leitura em questão. Entretanto, nem todos os textos apresentam predominância na referida categoria. Dos onze textos, apenas três estão concentrados na leitura como um processo ativo em busca de um propósito. São os

publicados nas revistas de números 20, 27 e 49. As revistas de números 54 e 59, embora tenham mais trechos que remetem a esse tipo de leitura, apresentam a categoria de leitura como uma “Prática social situada” predominante ao longo do texto.

A revista de número 20, de setembro de 2004, tem o artigo publicado na seção “Reflexões do formador”, com o título “Ler para estudar, escrever e desenhar para comunicar”. Ele trata do relato sobre um projeto de leitura e escrita de textos informativos e fichas técnicas de animais, além da confecção de cartões postais, desenvolvido com crianças da segunda série. Os textos selecionados foram lidos para e pelas crianças, para buscar informações sobre o tema em estudo, a fim de produzirem textos e cartões postais, como por exemplo:

O trabalho de leitura foi realizado por meio do estudo de textos informativos, de enciclopédia e, apesar de os alunos serem crianças de 8 anos, começamos a por em prática “ler para estudar” em sala de aula. Acreditamos que esses tipos de textos devem fazer parte do cotidiano da escola, adequando-os à faixa etária dos alunos, levando em conta a possibilidade de compreenderem o assunto. (p.30)

Ao longo de todo o artigo, a autora faz menção à leitura para o estudo. O foco principal, portanto, é utilizar a leitura para estudar o conteúdo abordado para, posteriormente, escrever outros textos. Os textos lidos também serviram, segundo a autora, para as crianças conhecerem a estrutura desse “tipo de texto”, para escreverem seus próprios textos, baseando-se naqueles lidos e pesquisados em sala, como podemos constatar a seguir:

As fichas técnicas sobre os animais também foram escritas, pois, na maior parte dos textos pesquisados, os alunos leram e observaram diversas formas de organizar as informações. O interessante, ao escrever essas informações, foi que eles utilizavam os textos lidos para copiar dados que consideravam importantes, tais como os nomes científicos, o peso e as medidas dos animais. Nesse contexto, os alunos utilizaram a cópia com sentido. (p. 34)

Já na revista de número 27, de julho de 2006, o artigo foi publicado na seção “Tempo didático”, com o título “Lendas brasileiras e computador: uma combinação que dá certo”. Trata-se da descrição do trabalho de uma formadora com educadores sociais de um grupo de crianças de 7 a 10 anos, desenvolvido pelo Grupo Comunitário Criança Feliz. O texto também relata o trabalho desses educadores com as crianças, que se concentrou em atividades de leitura, reconto e reescrita de lendas brasileiras, utilizando o computador como ferramenta para as produções textuais. O objetivo do trabalho, segundo descrito no artigo, era diminuir o

número de crianças e pré-adolescentes com dificuldades na escrita e leitura. Este mesmo texto foi analisado na subcategoria anterior pois, apresenta ambas as categorias, embora com mais evidência na busca de um propósito.

Embora o texto apresente a finalidade descrita acima, sugerindo a leitura como aprendizagem do sistema de escrita, são poucas as situações que esse objetivo é explicitado ao longo do artigo. Em sua grande maioria, a leitura é apresentada como um processo de linguagem em busca da construção do sentido e de um propósito, além de apresentar alguns traços da leitura como prática social situada. Podemos observar esse objetivo em várias passagens:

Usamos na formação o texto “Concertos de Leitura”, de Rubem Alves, em que ele deixa muito clara a distinção entre ler e dominar a técnica de leitura. [...] Passamos, então, a realizar em nossos encontros leituras em voz alta. Com esses espaços, sentimos avanços nos educadores e ele se tornou, acima de tudo, um momento de descoberta de uma fragilidade que poderia ser trabalhada. (p. 21)

A primeira condição criada para familiarizar as crianças e os educadores com as lendas brasileiras foi a leitura de textos pelo educador. Ao conhecerem diferentes versões de uma mesma lenda, aumentaram seu repertório e foram se aproximando do gênero. Em seguida, elegeram as lendas preferidas e passaram a explorá-las com mais afinco. (p.22)

Além da roda de leitura, outras atividades foram propostas a fim de que as crianças começassem a refletir e ampliar o conhecimento sobre as propriedades dos textos (estrutura, características, traços diferenciadores, finalidade, intencionalidade). (p.23)

No presente segmento, concluímos que a leitura tem o propósito principal de familiarizar os alunos com as características linguísticas e as estruturas dos gêneros textuais, a fim de ampliar o conhecimentos destes para que melhorem suas próprias produções textuais ou simplesmente para ampliarem o conhecimento sobre alguns gêneros. Acreditamos que, nesse ponto, pode haver duas categorias que se imbricam. A categoria como prática social situada nas ações dos alunos, quando estes leem determinado gênero, elegem lendas preferidas e as exploram, participam de rodas de leitura, etc. Já a categoria de leitura em busca de um propósito fica concentrada na intencionalidade do professor e do formador, a partir do momento em que eles propõem as atividades de leitura com propósitos bem definidos, como, por exemplo, levar o aluno a compreender bem as estruturas e as características do texto, que pode ser feito de um modo bastante descontextualizado.

7.3.2.2.2 Em busca de compreensão

Esta subcategoria também não teve expressividade no Ensino Fundamental. Apenas cinco artigos trazem passagens que nos remetem à leitura para compreensão, entretanto em cada artigo só é mencionado uma única vez. Os mesmos estão inscritos de forma mais expressiva em outras categorias, como na “Leitura em busca de um propósito”, na “Leitura como uma prática social situada”, na “Leitura como reconhecimento de palavras e a coordenação dos símbolos escritos e seus sons, visando a construção do sentido do texto”, principalmente.

Como se trata de uma subcategoria pouco utilizada nos textos, exemplificaremos citando apenas uma passagem da revista de número 59, de maio de 2012. O texto, sob o título “Amigos leitores”, está publicado na seção “Tema em destaque”. Trata-se do relato de duas professoras sobre o trabalho realizado com alunos dos 5º e 2º anos, onde os primeiros tinham a missão de ler para os segundos, com o objetivo de que os alunos mais velhos melhorassem sua desenvoltura na leitura. Segue abaixo o único momento em que o texto apresenta a leitura em busca de compreensão:

Esse momento, em particular, teve como finalidade a constituição de proficiência para ler textos literários – compreender o que ele diz e a forma como diz – de maneira a realizar sua leitura para além da superfície do que é relatado. Uma competência fundamental quando se tem por objetivo a formação do aluno leitor. (p.7)

Este é o único momento que a subcategoria analisada aparece no texto. De igual forma, nos outros textos, há apenas uma menção em cada um deles. Concluímos que esta subcategoria, assim como no segmento analisado anteriormente – Educação Infantil – não é prioritário e, portanto, não tem investimento dos autores e nem da revista e acreditamos que seja pelas razões que já discutimos acima, no segmento da Educação Infantil.

7.3.2.3 A leitura é uma prática social situada, em que ocorre um processo de interação entre um leitor ativo e um texto, em que as características de um interage com as do outro, para produzir um significado específico na atividade realizada

A presente categoria está inserida em 10 textos neste segmento. Contudo, os textos apresentam mais trechos que se referem à leitura como uma prática social situada do que a categoria anterior. Encontramos 66 citações que remetem à esta prática de leitura. A seguir, apresentamos alguns textos para exemplificar.

Assim como na Educação Infantil, em alguns artigos essa categoria não tem expressividade, estando diluída com outras categorias mais evidentes, como “Reconhecimento de palavras e a coordenação dos símbolos escritos e seus sons, visando a construção do sentido do texto”, “Em busca de um propósito” e “Compreender o sistema de escrita”, enquanto que em outros – quatro mais precisamente – ela predomina ao longo de todo o texto.

Apresentemos a análise dos dois textos que mais evidenciam a categoria. Trata-se dos textos publicados nas revistas de números 51 e 59.

O primeiro artigo, que contém 15 partes que nos remetem à leitura como uma prática social situada, chama-se “Investigando contextos de formação do leitor”, publicado na seção “Aprendendo com a criança” na revista 51, de agosto de 2012. O texto traz o resultado de um rol de entrevistas semiabertas, realizadas com crianças do quinto ano de uma escola particular de São Paulo, a fim de responderem questões a respeito de suas trajetórias como leitoras e de suas principais influências, tanto em casa como na escola. O artigo inicia apresentando resultados de uma pesquisa intitulada “Retratos da leitura no Brasil”, realizada pelo Instituto Pró-livro, cujo objetivo principal é avaliar o comportamento leitor do brasileiro. Este início já nos dá indícios da concepção da categoria em questão:

Os resultados da mais recente pesquisa “Retratos da leitura no Brasil” confirmam que os leitores mais experientes que convivem com crianças têm papel fundamental no ensino de comportamentos leitores, promovendo o contato com livros e a formação do repertório cultural dos leitores em formação. É deles a responsabilidade de mostrar às novas gerações o sentido e as características da linguagem escrita, e isso acontece de diversas maneiras. Por exemplo, servindo como modelo e inserindo-as em práticas de leitura. Assim, fica evidente a importância da participação da família e da escola nesse processo, que começa mesmo antes de a criança ler convencionalmente. (p. 10)

O texto todo apresenta várias passagens teóricas com referência a autores como Smith (1999), Kleiman (2001) e Meek (2004), entre outros, que trazem estudos sobre a leitura e que confirmam nossas análises. Ele também traz declarações das crianças entrevistadas que mencionam suas experiências de leitura com a família e com a escola, que os levaram a se desenvolverem como leitores. Para ilustrar, selecionamos um trecho que se baseia em um autor citado no texto e um trecho contendo a declaração de uma das crianças entrevistadas.

Os adultos que leem às crianças lhes oferecem tanto um modelo do processo de leitura como uma série de contextos diferentes que podem ser retomados em suas conversas com outros, ampliando assim as experiências que compartilham. Em suas interações cotidianas com os adultos, as crianças descobrem que podem falar sobre o que acontece nos livros, e também que podem aplicar sua compreensão cotidiana do mundo para interpretar o que leem (MEEK, 2004) (p. 12)

Ah, as professoras leem ainda, é que, assim: as professoras incentivam a gente a ler... Na Antologia, por exemplo, eu lembro que teve uma época que a gente leu um trecho de uma história da Agatha Christie, na Antologia. Daí todo mundo ficou curioso para saber como era o final, e não tinha na Antologia, daí a gente foi na biblioteca pesquisar o livro e a gente encontrou... Ai a professora terminou lendo pra gente! (pp. 14, 15)

Trata-se de um texto pautado inteiramente na leitura como uma prática social, com citações teóricas, declarações das crianças e considerações da autora. O mesmo traz, em algumas partes, descrições que nos remetem às outras categorias, sendo seis citações no “Reconhecimento de palavras e a coordenação dos símbolos escritos e seus sons, visando a construção do sentido do texto” e oito na “Busca de um propósito”, mas de forma inexpressiva, concentrando toda a sua força, portanto, no tipo de concepção de leitura que estamos analisando neste ponto.

Já o artigo publicado na revista de número 59, na seção “Tema em destaque”, de agosto de 2014, chama-se “Amigos Leitores” e conta uma experiência referente à uma parceria de leitura em que alunos do quinto ano leem para os de segundo ano, com o objetivo de desenvolver as competências leitoras nos alunos do ano mais avançado. Embora o texto apresente oito partes em que a leitura tem um propósito definido, inscrito na última categoria analisada anteriormente, o mesmo traz quinze partes com a leitura como uma prática social situada, tanto ao longo do texto, quanto no final, onde está descrito o projeto desenvolvido. Abaixo, alguns pontos selecionados.

Ler para outro traz à tona a necessidade de dialogar com os interesses, saberes e representações dos ouvintes: traz também a necessidade de pensar em como envolver e captar a atenção do outro, empenhando-se para realizar o ato da melhor forma possível. (p. 5)

A leitura do livro selecionado do acervo foi realizada de forma individual e em duplas, para relembrem a história. Também foi organizada uma roda de conversa para comentarem as histórias e fazerem a indicação literária. (p. 6)

Assim, os alunos foram chamados a colocar em jogo suas preferências de leitores ativos: capa de que mais gostavam, autor, gênero, ilustrador etc. (p. 8)

O projeto [...]

Objetivos [...]

- **Oferecer aos alunos a possibilidade de serem leitores de narrativas literárias para crianças menores;**
- Desenvolver os seguintes comportamentos leitores
 - Compartilhar com o ouvinte os efeitos que os textos produzem
 - Relacionar o texto com outros conhecidos (grifo nosso, p. 10)

Podemos observar que na parte grifada da citação acima, a situação de comunicação é claramente explicitada, sobretudo porque é proposta uma interação entre os alunos, por meio da leitura de narrativas, sugerindo a socialização do ato de ler. Nesse sentido, o texto em questão evidencia a prática social, principalmente porque é possível visualizar a leitura como um processo que observa os lugares e os contextos em que ela ocorre, o que conta como leitura, quem lê e quais são os efeitos produzidos naquele que lê em dado momento histórico. Também fica claro que o texto apresenta um entendimento de leitura considerando que aqueles que participam de situações de leitura agem a partir de diferentes lugares de interpretação, produzindo, assim, diferentes formas de ler, além de produzir questões referentes aos porquês das leituras, a que propósitos os textos servem, de que lugar eles falam, etc. (BAYNHAM, 1995).

Confirmamos isso, observando as passagens que estão espalhadas por todo o texto. A atividade proposta pelas professoras e a forma descrita pelas autoras, que são as próprias professoras, remetem o tempo todo à esta categoria de leitura.

7.3.3 Ensino fundamental – reflexões

Considerando a análise dos textos destinados ao ensino da leitura no Ensino Fundamental, é possível afirmar que, assim como na Educação Infantil, as orientações predominantes para este segmento estão pautadas na leitura como um processo de interação entre um leitor ativo e um texto, onde as características de um interage com as do outro para produzir um significado específico na atividade de leitura realizada – prática social situada. São 66 citações ao longo de 11 textos escritos para esse segmento. Observamos que desses textos, apenas 1 não trouxe nenhuma passagem com essa categoria. Os outros apresentaram, com muitas variações (em maior ou menor número), citações que nos remetem à concepção de leitura em questão, como, por exemplo: discussão sobre as informações contidas no texto; escolha de obras que seriam lidas; fazer parte de uma comunidades de leitores; apreciar diferentes textos e compartilhar suas impressões; o contato com livros e a formação do repertório cultural dos leitores, etc.

Ao longo dos anos, notamos uma progressiva alteração em relação à predominância das orientações em questão. Nos primeiros anos, esta concepção de leitura se apresentava de forma tímida, com, no máximo, 3 citações, enquanto os textos se baseavam, prioritariamente, na leitura ou como reconhecimento de palavras e a coordenação dos símbolos escritos e seus sons, visando a construção do sentido do texto ou como um processo ativo e indivisível de linguagem que busca a construção do sentido por meio da interação: leitor, texto, contexto, em busca de um propósito. Somente a partir de 2013, tal concepção ganhou status e predominou nos artigos publicados.

Acreditamos que esse fato se deu pelo próprio percurso do ensino brasileiro, onde nos últimos anos o investimento no trabalho com gêneros vem aumentando, pelo menos no discurso de muitos teóricos, nas orientações e prescrições oficiais e na tentativa de adaptação dos livros didáticos, a fim de serem selecionados pelo Plano Nacional do Livro Didático (PNLD). Desta forma, a revista também sofre essa mudança, com o intuito de se adaptar às novas tendências educacionais. Além do trabalho com gêneros, a revista busca, principalmente, apresentar a significação do que é ler para si e para outrem.

Com esses dados consideramos que a leitura a ser ensinada no Ensino Fundamental, na referida revista, não apresenta a mesma relevância que na Educação Infantil. Sabemos que a revista, inicialmente, tinha como público-alvo os profissionais ligados à Educação Infantil,

mas que, mesmo assim, apresentou artigos destinados ao Ensino Fundamental. Em relação à leitura, houve uma considerável mudança, como mencionamos acima. Acreditamos que essa mudança esteja pautada na busca por adequações às prescrições oficiais e, também, para ficar em consonância com a Educação Infantil, uma vez que a revista busca se pautar em uma única concepção de ensino-aprendizagem.

Para finalizar nossas discussões sobre a leitura neste segmento, nos remetemos aos leitores da revista. Acreditamos que, em consonância com a Educação Infantil, muitos professores também buscam orientações neste tipo de portador textual para renovar seu trabalho em sala de aula. Também coordenadores pedagógicos, por vezes, se apoiam neste tipo de leitura para orientar seus professores em busca de melhorar ou inovar o trabalho.

Devemos considerar esse fato por dois ângulos: primeiramente, para aqueles profissionais que procuram constantemente renovar sua prática pedagógica e buscam novas propostas em revistas profissionais, acreditamos que a revista *Avisa lá* é um ponto de apoio e atende, por vezes, as expectativas desses professores, sobretudo porque ela apresenta diferentes maneiras de trabalhar a leitura e, ao mesmo tempo, correspondem às prescrições oficiais que, muitas vezes, podem não ser tão claras para os professores.

Por outro lado, como já analisamos anteriormente, ela também pode ser uma espécie de bloqueador para a ampliação dos conhecimentos desses profissionais que têm esse tipo de estudo como carro chefe em sua formação contínua. Realizando somente este tipo de leitura e considerando que a revista apresenta somente artigos que estão em consonância com sua concepção e a das Diretrizes Curriculares Nacionais, este professor não terá outros parâmetros para analisar sua própria prática e, também, quais são os diferentes caminhos que podem ser trilhados para auxiliar seus alunos na aprendizagem da leitura.

7.4 Formação de Professores

Identificamos 11 textos que relatam situações referentes à formação de professores. São basicamente relatos das formações promovidas pelo Instituto *Avisa lá* em prefeituras ou instituições privadas, entrecortados por instruções de projetos e pontos argumentativos e teóricos. Diferentemente dos segmentos anteriores, que promoviam uma mescla entre tons

didáticos e injuntivos, estes são totalmente injuntivos, nos quais formadores e coordenadores estão o tempo todo dando orientações para os professores.

As autoras dos textos variam entre formadoras do instituto Avisa lá e formadoras ou coordenadoras pedagógicas de outras instituições públicas e privadas. Apenas um texto tem a contribuição de uma professora, mas esta escreve juntamente com uma formadora do Instituto. Acreditamos que esta hegemonia se dê pela própria temática em discussão – formação de professores – porque trata de artigos que relatam experiências de formação com coordenadores e professores, situações didáticas ocorridas em sala de aula que estão sendo socializadas em encontros de formação e discussões sobre o ensino da leitura, incluindo seleção de textos, planejamentos de situações didáticas de leitura e até mesmo para incentivar os professores a realizarem leituras de gêneros específicos.

7.4.1 Os tipos de discurso

Quando observamos os tipos de discurso nos textos deste segmento, nos deparamos com o Discurso Teórico, em que as coordenadas que organizam o conteúdo temático têm correspondência com as coordenadas gerais da situação de produção do actante e as instâncias de agentividade semiotizadas se referem à não implicação deste actante na situação de produção. Acreditamos que este tipo de discurso é predominante neste segmento, principalmente porque o foco principal dos artigos é investir na formação dos professores por meio de estudos teóricos. Outra possibilidade diz respeito aos formadores, que precisam demonstrar que estão atualizados em relação às pesquisas e teorias referentes ao tema para poderem trabalhar com os professores de forma mais autônoma e com mais propriedade sobre o que abordam nos encontros de formação e, ao mesmo tempo, a necessidade de manter um certo distanciamento para a legitimação das propostas. Segue um exemplo do Discurso teórico nos textos referentes à formação de professores:

Apoiar os planejamentos dos encontros de formação que se realizam nos municípios é uma das principais ações do programa Além das Letras. O desafio é estabelecer ao mesmo tempo unidade de ação entre os diferentes municípios e possibilitar que as especificidades de cada grupo de profissionais sejam consideradas. (Revista 38, de maio de 2009, p. 37)

O Relato Interativo aparece em segundo lugar e corresponde às coordenadas que organizam o conteúdo temático semiotizado nos textos são colocadas à distância das coordenadas gerais da situação de produção do actante ou do mundo ordinário e as instâncias de agentividade semiotizadas se referem aos actantes envolvidos na situação de produção. Isso se deve ao fato de os formadores relatarem suas próprias experiências de formação com os professores. Também pode corresponder à necessidade de demonstrar uma participação ativa no relato sobre a formação, levando o leitor a compreender esse formador como um parceiro mais experiente que pode auxiliá-lo no seu fazer pedagógico e não como alguém que fala com distanciamento ou ausência das situações que ocorrem no dia a dia do trabalho educacional.

Assisti ao vídeo da professora com antecedência, discuti sobre ele com meu grupo de formação de orientadores pedagógicos e levei-o para a reunião com as professoras. O desenvolvimento das nossas reflexões se deu no coletivo o tempo todo. (Revista 7, de julho de 2001, p. 25)

7.4.2 Categorias de análise da leitura

No quadro abaixo, é possível identificar as categorias de leitura distribuídas nos artigos e, a partir dele, iniciamos o processo de análise de cada categoria.

Revista/Seção/Artigo	Processo visual de decifração de palavras		Processo ativo e indivisível de linguagem que busca a construção do sentido por meio da interação: leitor, texto, contexto.		Processo de interação entre um leitor ativo e um texto onde as características de um interage com as do outro para produzir um significado específico na atividade de leitura realizada
	Compreender o sistema de escrita	Reconhecimento de palavras e a coordenação dos símbolos escritos e seus sons, visando a construção do sentido do texto	Busca de um propósito	Busca de compreensão	Prática social situada
07 – Jul\01- Reflexões					

do Formador – Leitura pelo professor – um projeto para conhecer e apreciar histórias.	2		12	3	3
07 – Jul/01 Reflexões do Formador/Quem conhece pode escolher melhor – a importância de bons livros para crianças. pp. 19-22					4
22 – Abr/05 Reflexões do formador/O que fazer após ler uma história para as crianças				1	1
26 – Abr/06 Reflexões do Formador/E depois de ler, fazer o quê?	1			1	7
31 – Jul/07 Reflexões do Formador/Vamos ler para aprender			3		
33 – Jan/08 Formação nos municípios/ Planejar para ler melhor			8		1
38 – Mai/09 Formação nos municípios/Diálogos Formativos		3	14		6
44 – Nov/10 Formação nos municípios/Antes, durante e depois da leitura em voz alta			14	2	11
45 – Fev/11 Formação nos municípios/Aproximação com a cultura escrita			9	1	3
51 – Ago/12 Formação nos municípios/Qual a melhor versão?			10		5
60 – Nov/14 Finalmente/ Não é qualquer livro que serve					1
TOTAL	3	3	70	8	42

QUADRO 12 – Textos da formação de professores nas categorias de leitura

7.4.2.1 Ler é um processo visual de decifração de palavras

Neste segmento, observamos que a leitura como um processo visual de decifração de palavras se apresenta de forma irrelevante. Apenas 3 textos contém citações que se referem a

este tipo de leitura e em nenhum deles tal categoria é predominante, como podemos constatar a seguir.

7.4.2.1.1 Ler é compreender o sistema de escrita

Na formação de professores encontramos apenas dois textos que fizeram referência à utilização da leitura para a compreensão do sistema de escrita, e mesmo assim os textos não estão inteiramente pautados nesta categoria. Ambos apresentam maior expressividade em outras categorias.

Selecionamos a revista de número 7 para apresentar nossa análise. A mesma publica um texto na seção “Reflexões do Formador” sob o título “Leitura pelo professor: um projeto para conhecer e apreciar histórias”. Nele está contido o relato de uma coordenadora sobre uma formação realizada com os professores para incentivar a leitura em sala de aula. No corpo do texto, identificamos dois trechos que nos remetem à leitura para a compreensão do sistema de escrita. Entretanto, muitos outros pontos estão diretamente ligados à outra categoria, que é compreender a leitura “Em busca de um propósito”, de forma que o artigo não tem como foco principal esta dimensão da leitura. Um dos trechos está descrito nos objetivos do projeto de formação, apresentado pela coordenadora: “Que conheçam o papel da leitura no processo de alfabetização das crianças”(p.24).

7.4.2.1.2 A leitura é o reconhecimento de palavras e a coordenação dos símbolos escritos e seus sons, visando a construção do sentido do texto.

Neste segmento, encontramos apenas um texto que apresenta alguns trechos referentes à esta categoria. Mesmo assim, o artigo também não tem como foco esta concepção de leitura porque está inscrita de forma muito mais expressiva em outras categorias analisadas.

O texto, publicado em maio de 2009, na revista de número 38, na seção “Formação nos municípios”, sob o título “ Diálogos Formativos” traz alguns relatos de encontros com

professores, realizados por formadoras da Secretaria Municipal de Educação de determinado município, em parceria com o Instituto Avisa Lá. O mesmo artigo traz devolutivas de uma formadora do referido Instituto. Observamos que a categoria em questão aparece quando, por exemplo, há uma descrição, em discurso teórico, do processo de aprendizagem da leitura e da escrita da criança: “A criança mesmo não lendo ou escrevendo convencionalmente, ao ser colocada para fazer isso, já vai conseguindo dominar um bom repertório e entende o processo de construção de um texto”. (p.41). Nos outros momentos, ela surge de forma menos expressiva, durante a descrição da formação realizada com os professores.

Concluimos que a presente categoria não está fortalecida em nenhum dos segmentos analisados. Em todos eles ela surge esporadicamente, muitas vezes para completar um discurso realizado por professores e formadores que relatam suas experiências com os alunos em sala de aula. Concluimos que esta categoria, com suas respectivas frentes de análise, de modo geral, não está inscrita nas prioridades da revista ou, simplesmente, a mesma não recebeu textos com esse foco para serem publicados, no que se refere ao ensino da leitura no que tange à formação dos professores. A leitura como decifração de palavras, compreensão do sistema de escrita e reconhecimento de palavras não são explorados nas propostas desenvolvidas e publicadas pela revista, motivo pelo qual esta categoria aparece tão pouco. As outras categorias estão muito mais presentes e com muito mais evidência nos artigos relativos ao ensino da leitura.

7.4.2.2 A leitura é um processo ativo e indivisível de linguagem que busca incessantemente a construção do sentido por meio da interação entre o leitor, o texto e o contexto.

Encontramos 9 matérias para a formação de professores que trazem este tipo de categoria, com 78 citações. Desta forma, observamos que se trata de uma dimensão bastante importante para os autores que escrevem sobre a formação docente, principalmente em relação à leitura em busca de um propósito, que conta com 70 citações. A seguir podemos conferir a análise por meio dos exemplos e de trechos transcritos dos textos analisados.

7.4.2.2.1 Em busca de um propósito

No que diz respeito à formação de professores, encontramos 7 artigos relativos à leitura em busca de um propósito. Destes, selecionamos 2 que apresentam a subcategoria em questão com uma maior expressividade: os textos das revistas de números 7 e 38.

Iniciando pela revista de número 7, de julho de 2001, o texto está publicado na seção “Reflexões do Formador” sob o título “Leitura pelo professor – Um projeto para conhecer e apreciar histórias”. Tal artigo apresenta o relato de uma coordenadora, referente a uma formação realizada com os professores para incentivar a leitura em sala de aula. Segundo a autora, a formação tinha o objetivo de mudar as práticas de contar histórias para as crianças e para isso a escola utilizou o tempo destinado às reuniões pedagógicas para desenvolver o trabalho com os professores.

Foram doze pontos encontrados no texto que nos remetem à subcategoria “Ler em busca de um propósito”. Logo no início do artigo, está contido um quadro onde é descrito o projeto de formação e entre os “objetivos com relação aos professores” já encontramos um que se refere ao propósito da leitura: “Que interiorizem o hábito da leitura” (p.24). Ainda no mesmo projeto há outras citações no tópico “Sequência de propostas de trabalho”:

4. Depois de analisar a prática, ler textos específicos, bem como o Referencial Curricular de Educação Infantil (MEC) para entender e justificar o trabalho com leitura.

6. Num outro encontro, depois das leituras e das análises dos vídeos, propor que os professores repensem aquelas atividades de leitura a fim de torná-las prazerosas e significativas para as crianças. (p.25)

Vários outros trechos são encontrados ao longo do texto e a maioria deles referem-se à leitura com o propósito de estudar com os professores e incentivá-los a ler para seus alunos, para que eles (professores e alunos) desenvolvam o gosto pela leitura. Desta feita, as leituras têm propósitos claros, ou seja, aprender mais sobre a sua própria prática pedagógica em relação à leitura em sala de aula (para os professores) e, por consequência, desenvolver nos alunos o prazer pela leitura.

O segundo texto analisado está contido na revista 38, de maio de 2009, e foi publicado com o título “Diálogos Formativos”, na seção “Formação nos municípios”. Trata-se de várias reflexões escritas por formadores de coordenadores pedagógicos de determinado município,

acompanhadas de devolutivas de formadores do Instituto Avisa lá. Um dos trechos que pode exemplificar a subcategoria analisada se encontra no item “Ler para os participantes”. Nesta passagem do artigo fica claro que a leitura é feita com propósitos bem definidos na formação dos professores em questão:

Se um dos objetivos do programa é que as escolas, por meio dos professores, ampliem comportamentos leitores nos alunos, é preciso cuidar para que os coordenadores pedagógicos e os professores também sejam bons leitores. Portanto, a boa leitura nas situações de formação é uma constante. Ler alto para os coordenadores, para que façam o mesmo com os professores no início dos encontros de formação, é prática usual. (p. 39)

Apesar do propósito principal, neste artigo, estar concentrado na formação dos coordenadores e professores, há outros ao longo do texto referentes, inclusive, aos alunos. Na página 45 está publicado um quadro intitulado “Formando-se leitor e formando leitores”, que expõe várias considerações relacionadas à prática da leitura na escola. Desse quadro podemos extrair o seguinte trecho:

Dicionários especializados, enciclopédias, textos de livros, revistas, jornais, Internet, folhetos, entre outros materiais, devem fazer parte da vida das crianças, para que possam ir construindo argumentos, formulando hipóteses, dialogando com o mundo da informação, da forma como ele está organizado no texto impresso. (p.45)

Os propósitos apresentados neste texto são diversos, conforme a mudança de público. Ler para os coordenadores para que estes leiam para seus professores e para que estes últimos leiam para seus alunos; ler e disponibilizar material de leitura diversificado para os alunos para que eles construam uma série de competências para dialogarem com o texto impresso.

Para finalizar esta categoria, consideramos que são muitos e diversos os propósitos da leitura nos artigos destinados à formação dos professores. Ora o propósito está concentrado na leitura como subsídio para melhorar as produções textuais e as construções dos gêneros, ora para buscar informações e estudar, ora para desenvolver o gosto pela leitura nos alunos. De qualquer forma trata-se de uma subcategoria que surge de uma forma bastante forte nos artigos com relatos de formação de professores nesta revista.

7.4.2.2.2 Em busca de compreensão

Seguindo com as análises, observamos que, como os segmentos anteriores, este também não apresenta esta frente de análise com muita expressividade. Em apenas quatro textos são mencionadas situações em que é possível classificar a leitura em busca de compreensão. Destes, apenas um faz mais de uma menção.

O texto que contém três passagens referentes à subcategoria foi publicado em julho de 2001, na revista de número 7. O mesmo está na seção “Reflexões do formador” e tem como título “Leitura pelo professor: um projeto para conhecer e apreciar histórias”. Neste artigo é apresentado um relato de uma coordenadora referente à uma formação de professores realizada para incentivar a leitura em sala de aula. São três passagens relativas à leitura em busca de compreensão, dentre elas, está a seguinte:

- Não precisamos explicar o significado das palavras para as crianças, a não ser que elas perguntem, pois a criança entende dentro de um contexto, e as palavras que achamos ser difíceis para elas passam a fazer parte de seu vocabulário interno. (p.28)

Observamos que o trecho expressa que as crianças entendem o texto pelo contexto e que, portanto, deve-se evitar ficar explicando cada palavra que o professor considera difícil. Os outros dois trechos contidos no texto também seguem a mesma linha. O presente texto já foi analisado e comentado na subcategoria anterior, que é a leitura em busca de um propósito, porque este está inscrito de forma muito mais evidente naquela. A leitura em busca de compreensão – categoria que estamos analisando – não está em evidência em nenhum dos segmentos estudados. Continuamos acreditando que o motivo pelo qual isso acontece é porque a mesma está inserida em outras categorias, que englobam a compreensão, como apontamos acima, no segmento de Educação Infantil.

7.4.2.3 A leitura é uma prática social situada, em que ocorre um processo de interação entre um leitor ativo e um texto, em que as características de um interage com as do outro, para produzir um significado específico na atividade realizada

Neste segmento, encontramos 10 textos que contêm trechos referentes à leitura como prática social situada. Embora tal categoria esteja em um maior número de textos, a mesma não apresenta a mesma expressividade que a anterior. São 42 citações que se referem a este tipo de leitura. Selecionamos alguns exemplos para apresentar a seguir.

Nos textos destinados à formação de professores encontramos nove que fazem menção a essa frente de análise. Entretanto, somente dois artigos demonstram a referida categoria como dominante. Os textos das revistas de número 7, sob o título “Quem conhece pode escolher melhor” e a de número 26, com o título “E depois de ler, fazer o quê?”. Embora o artigo da revista de número 44 traga 11 passagens que nos remetem à essa concepção, não são as que predominam no texto. Por este motivo, não as traremos para nossa análise neste ponto.

O primeiro texto analisado está na revista de número 7, publicada em julho de 2001, na seção “Reflexões de formador”, sob o título “Quem conhece pode escolher melhor: a importância de bons livros para crianças”. Tal artigo apresenta o relato de uma formadora que escreve sobre sua experiência em encontros de formação com professores de Educação Infantil em relação à leitura em voz alta. A autora afirma que, para levar os professores a escolherem bons livros para ler para as crianças, é preciso ler para eles. Em seguida, ela discorre sobre como desenvolveu esse trabalho, buscando despertar o prazer pela leitura nos próprios professores.

Uma das passagens que nos leva a crer que o objetivo da formadora é trazer a leitura como uma prática social situada está no início do texto, quando ela comenta alguns pontos da formação, como, por exemplo:

Falei sobre o livro, minhas impressões e o forte impacto que me causou. Depois li um trecho que selecionei para a ocasião. (p. 19)

O que tem que acontecer para isso? Eu, professora, também preciso achar o texto interessante ou ter um motivo relevante para trazê-lo para as crianças. Cada texto escolhido, cada leitura feita, cada sessão de comentários, cada realidade criada, convergem para a formação de leitores atentos, curiosos, interessados e interessantes. (p. 20)

Gostaram da ideia de que conhecer e dominar a língua é saber usá-la, produzir e compreender textos e temas como falante, leitor ou escritor, em diferentes situações, com diversos fins e múltiplos interlocutores. (p. 20)

Trata-se de um texto relativamente curto, com poucas passagens relacionadas à leitura, embora seja um relato de formação com foco na mesma. A formação descrita tem a intenção de envolver os professores nas práticas sociais de leitura para que estes possam fazer o mesmo com seus alunos. Analisando as citações acima, notamos claramente que ato de leitura ali expresso se refere a reagir ao texto, sentindo prazer ou repulsa, apreciando, ou não, a linguagem utilizada (ROJO, 2004).

O segundo texto trata de orientações para os professores desenvolverem após fazer uma leitura em voz alta para seus alunos. Ele também discorre sobre atividades exitosas realizadas em encontros de formação. O artigo está publicado na revista de número 26, de abril de 2006, na seção “Reflexões de Formador”, sob o título “E depois de ler, fazer o quê?”

No início, o artigo afirma que trocar ideias, confrontar opiniões, conversar com as crianças parece simples, mas muitos professores ainda têm dúvidas do que fazer depois da leitura de histórias. As orientações são, tanto da própria autora, como de teóricos aos quais faz referência ao longo do texto, como podemos constatar:

De forma objetiva, devemos garantir um espaço/tempo planejado e orientado com a intencionalidade de que a conversa com e entre as crianças possa fluir, ajudando-as a explicitar a variedade das relações e dos múltiplos sentidos implícitos nos textos lidos. (p. 38)

Talvez uma forma seja investir na apresentação inicial do texto, seja nos motivos da escolha, seja na antecipação da história. Explicitar os motivos, como referência de comportamento leitor, é também para fisgá-los, fazê-los mais interessados no que virá. Antecipar um pouco da história para que, sabendo do que se trata, o que se passa, onde, com quem, possam ter uma escuta mais atenta para a forma como ela se desenvolve e até, talvez, para alguns aspectos da linguagem escrita. (p. 39)

Entre o comportamento do leitor que implica interações com outras pessoas acerca dos textos, encontram-se, por exemplo, os seguintes: comentar ou recomendar o que se leu, compartilhar a leitura, confrontar com outros leitores as interpretações geradas por um livro ou uma notícia, discutir sobre as intenções implícitas nas manchetes de certo jornal... (Ler e Escrever na Escola – O real, o Possível e o Necessário. Delia Lerner, pág. 62) (p.39)

Como é possível perceber, os dois artigos destinados à formação de professores que têm a predominância na leitura como uma prática social situada referem-se à atividade de leitura em voz alta realizada por formadoras aos professores, com o objetivo destes fazerem o

mesmo com seus alunos. Também pudemos observar outro aspecto importante que nos remetem à categoria em questão, que diz respeito às interações com outras pessoas acerca dos textos, aos comentários sobre o texto, que antecipam a leitura aos alunos, às conversas entre os alunos sobre os sentidos implícitos nos textos lidos. São várias as orientações para o trabalho com a leitura em voz alta, e esse trabalho está pautado, predominantemente, no desenvolvimento do comportamento leitor.

7.4.3 Formação dos professores – reflexões

Ao finalizar a análise dos textos destinados à formação de professores, observamos que, diferentemente dos segmentos anteriores, a concepção predominante neste está baseada na leitura como um processo ativo e indivisível de linguagem que busca a construção do sentido por meio da interação leitor, texto, contexto, em busca de um propósito. Encontramos 70 passagens inscritas nesta categoria, seguida pela leitura como uma prática social situada, com 42. Dos 11 textos destinados a este segmento, 4 não fazem menção à referida concepção. Entretanto, observando os 7 textos restantes, publicados ao longo de 13 anos – de julho de 2001 a novembro de 2014 – concluímos que tal categoria predominou em relação às outras, que se mostraram com pouca expressividade. Desta forma, em relação à concepção de leitura, não observamos mudanças expressivas no decorrer dos anos.

Ao comparar este segmento com os demais, concluímos que a “leitura em busca de um propósito” está muito mais evidente neste porque o foco das formações relatadas nos artigos está concentrado em como o professor deve trabalhar com os alunos, com orientações de atividades e de leitura, sempre buscando um propósito. Os artigos são destinados, majoritariamente, à leitura de textos teóricos ou literários, mas sempre com propósitos definidos, seja para o professor ampliar seus conhecimentos sobre o tema em questão, seja para preparar situações didáticas, seja para levar seus alunos à aprendizagem ou aperfeiçoamento da leitura.

Entretanto, acreditamos que o ensino e a prática da leitura deveriam estar em consonância pois, se partimos do pressuposto de que a leitura é uma prática social situada, esta deve ser tratada como tal em todas as situações. Fica difícil o professor trabalhar com os alunos dentro desta categoria e quando for desenvolver suas próprias leituras, precisar mudar

o foco, concentrando-se apenas na busca de um propósito, sem levar em consideração as práticas sociais em que ela está inserida. Para que a aprendizagem aconteça dentro das práticas sociais, o ensino deve estar em consonância com elas e o professor deve acreditar no trabalho que desenvolve com os alunos, a tal ponto que as utiliza para suas próprias práticas. Assim deve acontecer, também, com os formadores de professores, o que não acontece na revista.

Já no que se refere às expectativas do leitor, pensando neste como um professor que busca alternativas para o seu trabalho, estas são, aparentemente, correspondidas, a julgar pelos excertos teóricos que os artigos apresentam e pelas experiências relatadas que correspondem, muitas vezes, às prescrições oficiais que os professores devem, se não seguir fielmente, pelo menos utilizá-las como parâmetros para o trabalho em sala de aula.

7.5 Algumas Considerações

Apresentamos, neste estudo, várias concepções de leitura. Com isso compreendemos que estas concepções, em sua maioria, podem complementar-se umas às outras e todas são importantes nos diferentes momentos específicos da aprendizagem da leitura. Ora a compreensão do sistema de escrita deve ter um maior investimento, ora a leitura em busca de um propósito ou de compreensão, ora como uma prática social situada de acordo com os objetivos de cada experiência relatada ou proposta de ensino-aprendizagem. Isso não quer dizer que tal ensino deva estar fragmentado e escalonado, buscando ensinar do mais fácil para o mais difícil, e apenas um de cada vez, mas que, em alguns momentos, um objetivo se sobrepõe ao outro, merecendo um maior investimento, enquanto os outros estão sendo trabalhados em segundo plano.

O presente capítulo buscou estabelecer uma discussão sobre as concepções do ensino da leitura subjacentes aos artigos que a revista apresenta e, também, analisar os tipos de discurso utilizados nos diversos textos. Com isso, foi possível trilhar o caminho que a revista procura percorrer para atender as expectativas do seu leitor e, também, concluir que a mesma pode contribuir, de alguma forma, para o trabalho do professor em relação à leitura em sala de aula, porque busca apresentar trabalhos exitosos de outros professores e a preocupação com a formação continuada dos docentes dos anos iniciais do ensino básico. Quando afirmamos que

ela pode contribuir para o trabalho, não queremos dizer que somente esse tipo de leitura – de revistas profissionais – irá auxiliar na melhoria do ensino em nosso país, mas sim que esta pode ser mais uma ferramenta na formação do professor, haja vista nossa educação ter carências em todos os sentidos e qualquer auxílio neste momento ser bem vindo.

Por outro lado, pautar-se somente nesse tipo de ajuda para o desenvolvimento do trabalho com a leitura na sala de aula pode trazer sérias consequências para a própria educação, porque empobrece o debate sobre as diversas concepções e metodologias de ensino em nosso país. Esse empobrecimento, acreditamos, pode ser uma das causas que perpetua a dificuldade da escola em formar leitores proficientes e autônomos, como podemos constatar nas pesquisas nacionais e internacionais sobre os níveis de leitura e escrita de nossos alunos, por meio da última pesquisa realizada pelo Instituto Pró Livro (2016).

- Nas últimas décadas, o Brasil tem experimentado o fenômeno no aumento da escolaridade média da população, com uma redução na proporção de analfabetos e indivíduos com escolaridade até o Fundamental I e aumento da proporção de brasileiros com Ensino Superior e, sobretudo Ensino Médio;
- Com o envelhecimento da população, por conta da diminuição da natalidade e o aumento da expectativa de vida, a parcela da população que está estudando também vem reduzindo ao longo dos anos, sobretudo na educação básica.
- No entanto, de acordo com o INAF, apesar do percentual da população alfabetizada funcionalmente ter passado de 61% em 2001 para 73% em 2011, apenas um em cada 4 brasileiros domina plenamente as habilidades de leitura, escrita e matemática. Ou seja, o aumento da escolaridade média da população brasileira teve um caráter mais quantitativo (mais pessoas alfabetizadas) que qualitativo (do ponto de vista do incremento na compreensão leitora). (p. 127)

Dessa forma, não se trata de ensinar apenas a decodificar, porque isso a escola tem conseguido com mais ou menos êxito, mas de inserir o aluno no mundo da leitura, em contato com os variados gêneros textuais e seus diferentes usos nos diversos cânones das instituições sociais, pois compreendemos que a leitura é fundamental para o avanço na vida acadêmica do aluno e isso também se reflete na sua vida social. É nesse ponto que encontramos falhas no ensino. Uma das possibilidades, acreditamos, é o fato de o professor, baseado em uma única forma de ensinar, ou em uma única fonte de pesquisa, neste caso, a revista profissional, não conseguir atingir a todos os alunos. Outros fatores também interferem, como a má qualidade do ensino básico e da formação inicial deste professor, ou mesmo, a quase ausência de formação continuada e, como já salientamos anteriormente, as precárias condições de

trabalho, etc. Mas acreditamos que este que abordamos na presente pesquisa é um fator importante e deve ser considerado no momento de formação e profissionalização dos professores dos anos iniciais do Ensino Básico.

8 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Neste último capítulo, apresentamos algumas reflexões e considerações sobre a presente pesquisa e os referenciais teóricos, as prescrições e políticas públicas e a análise realizada em torno dos textos da revista *Avisa lá*.

Buscamos, com esse estudo, identificar na revista as orientações e prescrições apresentadas que visam orientar os professores da Educação Infantil, dos anos iniciais do Ensino Fundamental e os formadores de professores em relação ao ensino da leitura. Com isso, visamos auxiliar os professores a entenderem até que ponto uma revista profissional pode contribuir para seu trabalho pedagógico com a leitura e também constatar que é possível buscar auxílio nessa mídia impressa, desde que o profissional a leia com um olhar crítico, compreendendo as reais intenções da referida mídia para poder selecionar o que lhe é, de fato, auxiliador e o que é preciso ser descartado. Em outros termos, a mesma apresenta pontos positivos em relação ao trabalho com a leitura, mas também pontos que podem caminhar para a alienação do professor.

Dessa forma, é possível instituir a revista como uma ferramenta que pode auxiliar o professor, desde que esse profissional busque compreender a dinâmica ali apresentada, identificando suas concepções e suas orientações. Isso também corresponde ao formador de professor que, por vezes, utiliza textos publicados em revistas profissionais para trabalhar com os alunos de licenciaturas ou professores em formação continuada.

Para identificar e compreender tais orientações e prescrições percorremos alguns caminhos, passando por estudos sobre o trabalho e a formação docente e as políticas públicas destinadas a eles. Também buscamos embasamento no Interacionismo Sociodiscursivo para identificar os principais tipos de discurso que organizam os textos das revistas, a fim de apreciar sua função profissional. Seguimos pela trilha da leitura e seu ensino, na qual levantamos concepções e prescrições oficiais sobre a mesma, a fim de definirmos qual caminho seguir para analisar e compreender os textos propostos na revista.

Com o percurso acima trilhado, partimos para a descrição e a análise da revista, no capítulo 6. Primeiramente, apresentamos seu contexto de criação, produção, publicação e público-alvo a partir do Instituto *Avisa lá* e compreendemos que se trata de uma revista idealizada por profissionais da educação, como professores, ex-professores e formadores de professores, que atuam ou atuavam em escolas públicas e particulares e, também, que

realizam formação com professores da rede pública e privada da educação, em vários pontos do país. Os textos publicados são de professores, gestores (coordenadores pedagógicos e diretores), formadores, supervisores das redes de ensino, assim como técnicos que atuam em formação ou pesquisa (enfermeira, nutricionista, pesquisador de universidade).

Com a análise dos textos em relação às prescrições e políticas públicas, feitas nesse mesmo capítulo, concluímos que a revista está em inteira consonância com ambas pois, além de as demonstrar nos textos publicados, afirma, por meio de seus idealizadores, que os relatos das atividades ali explicitadas precisam se referir à concepção construtivista e, também, às Diretrizes Curriculares Nacionais. Foi exatamente o que encontramos nos textos. A linguagem utilizada, as propostas didáticas, as metodologias, o conteúdo, enfim, a revista é cuidadosamente construída em consonância com as prescrições oficiais e as políticas públicas para a formação de professores. Portanto, nossa hipótese é de que se trate de uma revista que deseja reafirmar e potencializar a hegemonia do discurso em relação ao ensino da leitura que vigora em nosso país já há algum tempo.

Consideramos que este fato deve ser visto com bastante cautela, pois, como já enfatizamos, pode contribuir para o empobrecimento das discussões que se fazem necessárias para o ensino da leitura, haja vista estarmos em um patamar bem inferior ao que desejaríamos em relação a isso, como mostram as últimas pesquisas, já proferidas no capítulo 7 desta tese. Entretanto, como também já consideramos, não é esperado que uma revista profissional supra todas as necessidades de formação do professor e nem exigir que a mesma apresente outras concepções, além daquela que ela se pauta e acredita. Portanto, o problema não está nessas revistas, mas na falta de engajamento dos governos para uma verdadeira política de educação, principalmente no que concerne à formação inicial e continuada de professores, pois sabemos que essa é uma grave deficiência no nosso sistema educacional.

No capítulo 7, realizamos uma análise referente à leitura e ao seu ensino, baseada nos teóricos do capítulo 4 e aos tipos de discurso, segundo Bronckart ([1999] 2012, [2006] 2009). Identificamos que os textos publicados referentes a atividades de leitura realizadas com alunos da Educação Infantil e do Ensino Fundamental estão inscritas na concepção de que a leitura é um processo de interação entre um leitor ativo e um texto, sendo que as características de uma interação com o outro para produzir um significado específico na atividade de leitura realizada e, na escola, a leitura se configura em uma prática social situada em uma instituição sócio-histórica, cujo propósito é a formação da geração mais jovem. A leitura é configurada de uma forma específica, no quadro da disciplina escolar onde ela não pode ser dissociada, como salientam Dolz (1996) et al. Assim, a maior parte dos relatos de

atividades propostas e realizadas com esse público girou em torno da leitura com significado e com função social, em que se lê por vários motivos e com vários propósitos, a depender do contexto em que esta ação está ocorrendo.

Nesse ponto, afirmamos que a revista traz muitas contribuições para os professores leitores, uma vez que disponibiliza ações realizadas em sala de aula que podem ser modeladoras para aqueles que estão em busca de renovar a própria prática pedagógica. Trata-se de atividades tidas como exitosas e podem incentivar o leitor a se arriscar e a se lançar em trabalhos semelhantes, objetivando ensinar seus alunos a se formarem leitores. Evidentemente, o que está ali apresentado é um recorte do que de fato aconteceu, pois os relatos não expressam as dificuldades que encontraram pelo caminho, e sabemos que sempre há, mesmo que mínimas, no trabalho com tantas pessoas, pois estamos tratando de diferentes maneiras de pensar e de diferentes experiências, mesmo quando lidamos com sujeitos com poucos anos de vida.

Entretanto, ocultar as dificuldades pode até ser uma forma de incentivar o professor leitor a se propor a realizar as atividades, pois cada um que se lançar em qualquer uma das sugestões ali apresentadas poderá ter sua experiência pessoal, com suas dificuldades e facilidades no trabalho, conforme as características sociais e pessoais do seu alunado, considerando o contexto social em que estão inseridos e, também, as necessidades de aprendizagem que se fazem ali presentes. As variáveis também acontecerão de acordo com a concepção de leitura do próprio professor e sua dinâmica na sala de aula. Portanto, tudo isso deve ser levado em consideração ao se sugerir uma atividade, observando que os problemas e os sucessos serão pessoais.

Quando chegamos na análise da formação de professores, nos deparamos com uma contradição. A concepção predominante não é a mesma que a dos segmentos anteriores. As leituras realizadas na formação, com os professores, seguiu outro caminho, a da leitura como um processo de linguagem que busca a construção do sentido por meio da interação entre o leitor, o texto e o contexto, em busca de um propósito, como afirmam Solé (1998) et al. Compreendemos que esta concepção é mais limitada do que a anterior, haja vista esta estar contida naquela.

Portanto, concluímos que a revista acaba tratando a leitura de forma diferente, do tipo “o que serve para os alunos não serve para os professores”, ou seja, no momento de orientar os professores para desenvolver atividades com os alunos, por meio do gênero “relato de experiência”, a revista prioriza a leitura como uma prática social situada. Agora, no momento de relatar as formações que realiza com professores, coordenadores, diretores e outros

formadores, a leitura está mais focada na sua funcionalidade, em propósitos específicos como, por exemplo, o formador fazer a leitura em voz alta para os professores para estes fazerem o mesmo com seus alunos, ou ler o capítulo de um livro para compreenderem como trabalhar determinados aspectos (no nosso caso a leitura) em sala de aula, etc. Entendemos que a leitura feita somente em busca de um propósito específico acaba ceifando possibilidades mais amplas como a socialização da leitura, a leitura por fruição, a leitura livre sem precisar prestar contas a ninguém, as diferentes interpretações do que foi lido, etc.

Essa incompatibilidade demonstra, a nosso ver, que a formação de professores deve ser reconsiderada pelos seus organizadores, uma vez que nos momentos de estudo os professores não têm a oportunidade de passarem pelas mesmas vivências que devem proporcionar aos seus alunos. O professor, como alguém que pode ser um exemplo aos seus alunos e que busca proporcionar momentos diversos de leitura em sala de aula, a fim de formar seus alunos leitores, não tem a oportunidade de, nos momentos de formação, exercer sua prática social da leitura. Dessa maneira, o trabalho em sala de aula fica menos autêntico do que de fato deveria.

No que concerne aos tipos de discurso, foi interessante observar que em cada segmento um discurso predominou. Na Educação Infantil, nos deparamos com o Relato Interativo, no qual as autoras estão implicadas na ação, proporcionando uma grande aproximação nos relatos publicados. Nesse contexto, tal implicação pretende demonstrar que as atividades relatadas aconteceram de fato e com as próprias autoras, dando legitimidade à orientação ali proposta. No Ensino Fundamental, constatamos que o que prevaleceu foi a Narração, provocando um certo distanciamento entre as atividades relatadas e as autoras. Isso denota que os textos dedicados a este segmento se apresentam com algumas reservas, uma vez que as autoras, na maior parte das vezes, não se compreendem como implicadas nas atividades. Por último, na Formação dos Professores, o discurso dominante foi o Discurso Teórico. Tal discurso fica evidente neste segmento porque o foco principal dos artigos é investir na formação dos professores por meio de estudos teóricos. Entretanto, é preciso considerar a implicação dos formadores nesses relatos, pois tratam-se de relatos de formação. Com esse tipo de discurso que prevaleceu, sentimos falta da participação efetiva desses profissionais como integrantes ativos da formação.

Finalizando nossas considerações sobre os tipos de discurso, compreendemos que a Educação Infantil é um segmento com o qual a revista se identifica de forma mais efetiva, pois, além de haver mais textos em relação à leitura (e de forma geral), esta, segundo o discurso utilizado, apresenta mais propriedade e tranquilidade para expor as experiências. Isso

pode ocorrer por causa de sua origem, em que o Instituto iniciou seu trabalho, com o nome “Centro de Estudos e Informações Crecheplan”, atuando junto às creches, então seu foco maior se concentra neste segmento da educação. Dessa forma, o que concluímos é que o discurso é muito representativo e elucidativo das intenções da revista quando esta apresenta um tipo diferente para cada segmento, em que ficam explícitos seus objetivos para cada um deles: para a Educação Infantil, uma espécie de “fizemos juntos” (Relato Interativo); já para o Ensino Fundamental o discurso é de que “foi feito assim” (Narração); e para a formação de professores o discurso se concentra em “estudos mostram que se deve fazer dessa forma” (Discurso Teórico). Evidentemente outros discursos aparecem nos segmentos em questão como, por exemplo, o Discurso Teórico (estudos mostram que se deve fazer dessa forma) em segundo lugar na Educação Infantil, o Relato Interativo (fizemos juntos) como segundo discurso tanto Ensino Fundamental quanto na Formação de Professores. Com essa variação de discursos, a revista consegue articular, a nosso ver, a teoria à prática, principalmente quando apresenta um texto que, ao mesmo tempo que relata a experiência de um professor, na voz dele mesmo, procura trazer um embasamento teórico, visando legitimar a prática ali exposta. Acreditamos que isso é um ganho para a profissionalização do professor, principalmente porque se trata de uma maneira de realizar essa articulação, muitas vezes vista por esse profissional como difícil ou até mesmo impossível.

Com a realização das análises, concluímos que nosso objeto de pesquisa trata-se de uma revista que, de certa forma, está inserida no mercado editorial voltado para a educação no nosso país e, a julgar pelo seu tempo de existência – 17 anos – deve gozar de certo prestígio por aqueles que a leem pois, apesar de sua tiragem não ser expressiva (a mesma também é comercializada em formato de PDF, na qual é adquirida pela página da Web do Instituto Avisa lá) ela é divulgada nos municípios e estados que o Instituto estabelece parcerias e isso corresponde a vários, espalhados por todo o Brasil. Além disso, se a revista se pauta nas políticas públicas e prescrições oficiais, vale dizer que a mesma também tem aprovação por parte dos idealizadores dessas políticas e prescrições, não sofrendo, portanto, nenhum tipo de resistência para divulgação de seu trabalho.

Contudo, consideramos importante ressaltar que, embora a revista possa contribuir para o trabalho do professor, principalmente no Brasil, pois pode amenizar as lacunas deixadas pela formação inicial do magistério, a responsabilidade suprema está naqueles que regem a educação no país e não nas revistas profissionais. Portanto, urge um investimento, por parte do Estado, na formação inicial e continuada dos professores para que aconteçam as discussões e mudanças que se fazem necessárias, em busca de uma educação de qualidade.

Consideramos que nossa pesquisa pode contribuir para aqueles que buscam compreender como ocorre a formação de professores por meio da uma mídia impressa e o que pode estar por trás do discurso dessa mídia. Acreditamos, também, que a mesma auxilia no entendimento das relações estabelecidas entre políticas públicas e prescrições oficiais e os agentes sociais, considerando que estes, muitas vezes, prestam serviço direta ou indiretamente ao Estado.

Para os professores, nossa contribuição é auxiliá-los na compreensão sobre até que ponto uma revista profissional como esta pode ampará-los em seu trabalho pedagógico com a leitura, e, também constatar que é viável, por vezes, buscar auxílio nessa mídia impressa, mas com um olhar voltado para suas reais intenções. Dessa forma, é possível instituí-la como uma ferramenta que pode auxiliar o professor, desde que esse profissional busque compreender a dinâmica ali apresentada, identificando suas concepções e suas prescrições. Isso também corresponde ao formador de professor, que, por vezes, utiliza textos publicados em revistas profissionais para trabalhar com os alunos de licenciaturas ou professores em formação continuada.

Por fim, acreditamos que o estudo aqui realizado poderá contribuir para uma melhor compreensão sobre a leitura e seu ensino na escola e como uma revista profissional, mais especificamente a revista *Avisa lá*, apresenta tal ensino, dando contribuições, por vezes, à compreensão deste. Contudo, sabemos que tais mídias poderão contribuir muito mais para a melhoria da educação a partir do momento em que elas propuserem uma discussão real e mais aprofundada sobre a leitura, sobre as políticas e as prescrições em vigor e sobre, principalmente, o que é possível selecionar disso tudo, em busca de uma melhor qualidade de ensino.

Para concluir, afirmamos que, embora nossa pesquisa possa ter contribuído para algumas reflexões e discussões sobre o ensino da leitura e da mídia impressa, acreditamos que ainda estamos no início de um caminho que merece ser trilhado a passos largos, em busca de uma melhora na área da leitura e do seu ensino, pois cabe à escola formar leitores proficientes, assim como cabe ao professor, profissional da leitura e da escrita, buscar os melhores caminhos, a fim de melhorar, progressivamente, nossa triste estatística. Aos pesquisadores, resta a grande missão de contribuir, com seus estudos e pesquisas, para que essa melhora aconteça de forma efetiva, eficiente e o quanto mais breve possível.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ALMEIDA, C. C. O magistério Feminino laico no século XIX. *Teoria e Educação*, nº 4, 1991; pp. 159-171.

ALMEIDA, C. S. **O processo formativo do Programa Ler e Escrever**: uma análise da rede de formações proposta pelo Estado de São Paulo. Dissertação (mestrado) – Pontifícia Universidade Católica de Campinas. Campinas: PUC-Campinas, 2014.

AMIGUES, R. Trabalho do professor e trabalho de ensino. In: MACHADO, A. R. (org.). **O ensino domo trabalho**: uma abordagem discursiva. Londrina: Eduel, 2004.

ANJOS, C. I. dos. **A educação infantil representada: uma análise da revista Nova escola**. Dissertação defendida na Faculdade de Educação da Universidade Estadual de São Paulo, 2008.

ANJOS, G.; PASSIANI, E.; SALOM, J. S. **Para um país de leitores**: uma análise do Plano Nacional do Livro e da Leitura (PNLL). *Indic. Econ. FEE*, Porto Alegre, v. 43, n. 3, p. 97-110, 2016.

ARCE, A. A formação de professores sob a ótica construtivista. In: DUARTE, Newton (Org.). **Sobre o construtivismo**: contribuições a uma análise crítica. – 2. ed. – Campinas, SP: Autores Associados, 2005, p.41-62. – (Coleção polêmicas do nosso tempo).

ARELARO, L. R. G. Resistência e submissão. A reforma educacional na década de 1990. IN: Nora Krawczyk, Maria Malta Campos, Sergio Haddad, (org.). **O cenário educacional latino-americano no limiar do século XXI**: reformas em debate – Campinas, SP: Autores Associados, 2000.

AZANHA, J. M.P. Educação: Alguns escritos. São Paulo, Ed. Nacional, 1987.

AZZI, S. **Trabalho docente: autonomia didática e construção do saber pedagógico**. In: PIMENTA, Selma Garrido (org.). Saberes pedagógicos e atividade docente. São Paulo: Cortez, 1999.

BAKHTIN, M.(VOLOCHÍNOV, V. N.). **Marxismo e filosofia da linguagem**. 12º edição. São Paulo: Hucitec, 2006.

BAKTHIN, M. **Estética da Criação Verbal**. 3ªed. São Paulo: Martins Fontes, 2000.

BARZOTTO, V. H. **Leitura de revistas periódicas: forma, texto e discurso**. Um estudo sobre a revista Realidade (1966-1976), Tese de doutorado. *Ano de Obtenção*: 1998.

BAYNHAM, M. **Literacy practice: investigating literacy in social contexts**. New York: Longman Publishing, 1995.

BECALLI, F. Z. **O ensino da leitura no Programa de Formação de Professores Alfabetizadores (PROFA)**. Dissertação (mestrado) – Universidade Federal do Espírito Santo, Centro de Educação. 2007.

BEZERRA, G. F.; ARAÚJO, D. A. C. **Revista Nova Escola: o discurso pedagógico em pauta**. Educação: Teoria e Prática, Vol 22, Iss 41, pp 166-184 (2012).

BRAGANÇA, I. F. S.; MOREIRA, L. C. P. **Formação e profissionalização docente no Brasil**: Instituições, práticas educativas e história. Revista Eletrônica Pesquiseduca, Santos, v.05, n. 09, p. 43-62, jan.-jul., 2013.

BRASIL. Secretaria de Educação Básica. Diretoria de Apoio à Gestão Educacional. **Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa: A organização do trabalho escolar e os recursos didáticos na alfabetização** Caderno 4. Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, Diretoria de Apoio à Gestão Educacional. – Brasília : MEC, SEB, 2015.

_____. **Caderno do PNLL**. Edição atualizada e revisada em 2014. Disponível em www.cultura.gov.br/.../5417100f-3eb8-454f-9938-1ca32e159a84 Acesso em 02/10/2016

_____. **PORTARIA Nº 867, DE 4 DE JULHO DE 2012**. Brasília, MEC, SEB, 2012. Disponível em

http://download.inep.gov.br/educacao_basica/provinha_brasil/legislacao/2013/portaria_n867_4julho2012_provinha_brasil.pdf Acesso em 01/10/2016.

_____. **Lei nº 13.005** de 25 de junho de 2014. Plano Nacional de Educação (PNE).

Disponível em http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2011-2014/2014/Lei/L13005.htm. Acessado em 11/01/2016.

_____. Secretaria de Educação Básica. Diretoria de Apoio à Gestão Educacional. **Pacto nacional pela alfabetização na idade certa: currículo na alfabetização: concepções e**

princípios: ano 1: unidade 1 / Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, Diretoria de Apoio à Gestão Educacional. -- Brasília: MEC, SEB, 2012a.
Disponível: http://pacto.mec.gov.br/images/pdf/Formacao/Ano_1_Unidade_1_MIOLO.pdf

_____. Secretaria de Educação Básica. Diretoria de Apoio à Gestão Educacional. Pacto nacional pela alfabetização na idade certa : o trabalho com gêneros textuais na sala de aula : ano 02, unidade 05 / Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, Diretoria de Apoio à Gestão Educacional. – Brasília : MEC, SEB, 2012b.
Disponível em http://pacto.mec.gov.br/images/pdf/Formacao/Ano_2_Unidade_5_MIOLO.pdf

_____. **Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa**,[2011].

_____. **Decreto N° 7.559**, de 01 de setembro de 2011.

_____. **Resolução N° 7**, de 14 de Dezembro de 2010.

_____. **Resolução CNE/CBE n° 5**, de 17 de dezembro de 2009.

_____. **Decreto N° 6.094**, de 24 de Abril de 2007.

_____. **Portaria Interministerial N° 1.442**, de 10 de agosto de 2006.

_____. Ministério da Educação e Cultura. Secretaria de Educação Fundamental. **Programa de Formação de Professores Alfabetizadores**: Guia do Formador, Módulo 2: MEC/SEF, 2002.

_____. Ministério da Educação e Cultura. Secretaria de Educação Fundamental. **Programa de Formação de Professores Alfabetizadores**: Guia do Formador, Módulo 3: MEC/SEF, 2002a.

_____. Ministério da Educação e Cultura. Secretaria de Educação Fundamental. **Programa de Formação de Professores Alfabetizadores**: Coletânea de Textos, Módulo 2: MEC/SEF, 2002b.

_____. Ministério da Educação e Cultura. Secretaria de Educação Fundamental. **Programa de Formação de Professores Alfabetizadores**: Coletânea de Textos, Módulo 3: MEC/SEF, 2002c.

_____. Ministério da Educação e Cultura. Secretaria de Educação Fundamental. **Programa de Formação de Professores Alfabetizadores**. Documento de Apresentação. MEC/SEF, 2001.

_____. Ministério da Educação e Cultura. Secretaria de Educação Fundamental. **Programa de Formação de Professores Alfabetizadores: Guia do Formador, Módulo 1**: MEC/SEF, 2001a.

_____. Ministério da Educação e Cultura. Secretaria de Educação Fundamental. **Programa de Formação de Professores Alfabetizadores: Coletânea de Textos, Módulo 1**: MEC/SEF, 2001b.

_____. Ministério da Educação e Cultura. Secretaria de Educação Fundamental. **Programa de Formação de Professores Alfabetizadores: Guia de Orientações Metodológicas Gerais**: MEC/SEF, 2001c.

_____. Ministério da Educação e Cultura. Secretaria de Educação Fundamental. **Programa de Formação de Professores Alfabetizadores: Documento de Orientações Gerais**. Brasília: MEC/SEF, 2001d.

_____. Ministério da Educação e Cultura. Secretaria de Educação Fundamental. **Programa de Formação de Professores Alfabetizadores: Termo de Cooperação Técnica**: MEC/SEF, 2000.

_____. **Parâmetros em Ação**. A natureza da assessoria no “Programa Parâmetros em Ação” Brasília, MEC, 2000a.

_____. **Parâmetros em Ação dimensão pedagógica**. Brasília, MEC, 2000b.

_____. Secretaria de Ensino Fundamental. **Programa de desenvolvimento profissional continuado: alfabetização** / Secretaria de Ensino Fundamental. – Brasília: A Secretaria, 1999.

_____. **Parâmetros em Ação – 1ª a 4ª séries**. Brasília, MEC, 1999a.

_____. **Referenciais para formação de professores**. Brasília, MEC. 1999b.

_____. **Referenciais Curriculares Nacionais para a Educação Infantil**. Volume 1. Brasília: MEC/SEF, 1998.

_____. **Referenciais Curriculares Nacionais para a Educação Infantil**. Volume 2. Brasília: MEC/SEF, 1998a.

_____. **Referenciais Curriculares Nacionais para a Educação Infantil**. Volume 3. Brasília: MEC/SEF, 1998b.

_____. **Parâmetros Curriculares Nacionais**: Introdução. Brasília: MEC/SEF, 1997.

_____. **Parâmetros Curriculares Nacionais**: Volume 1, Língua Portuguesa. Brasília: MEC/SEF, 1997a.

_____. **Lei de Diretrizes e Bases** da Educação Nacional. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Disponível em <http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/ldb.pdf>

_____. Constituição da República Federativa do Brasil de 5 de outubro de 1988.

_____. Ministério da Educação e Saúde. **Primeiro Congresso Nacional de Educação**. Rio de Janeiro. Imprensa Nacional, 1946.

BRONCKART, J. P. **Atividade de linguagem, textos e discursos: por um interacionismo sociodiscursivo**. 2ª ed. Trad. Anna Rachel Machado. São Paulo, Educ, 1999/2012.

_____. **O agir nos discursos: das concepções teóricas às concepções dos trabalhadores**. 1ª ed. Trad. Anna Rachel Machado; Maria Lucia Meirelles Matêncio. Campinas, Mercado de letras, 2008.

_____. Sobre Linguagem, ação-trabalho e formação: as contribuições da démarche ISD – Entrevista com Jean-paul Bronckart. **Educação em revista**. Belo Horizonte, n.47. p.273-286, jun 2008b. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0102-46982008000100015&script=sci_arttext
Acessado em: 06/01/2013

_____. **Atividade de linguagem, discurso e desenvolvimento humano**. 1ª ed. Trad. Anna Rachel Machado; Maria Lucia Meirelles Matêncio. Campinas, Mercado de Letras, 2006/2009.

BUENO, L. **O gênero textual decálogo e seu papel na formação inicial de docentes**. (SIGET, 2013)

_____. **Gêneros textuais**: uma proposta de articulação entre leitura, escrita e análise linguística. In: CENP. Língua portuguesa: ensinar a ensinar. São Paulo, Secretaria de Educação, 2009.

_____. **A construção de representações sobre o trabalho docente: o papel do estágio**. Tese (doutorado) Pontifícia Universidade Católica de São Paulo. 2007.

BUSSMANN, A. C.; ABBUD, M. L. M. **Trabalho docente**. In: BRZEZINSKI, I. Profissão professor: identidade e profissionalização docente. Brasília: Plano Editora, 2002.

BUTLER, D. B. **A imagem esfacelada do professor: um estudo em textos de revistas**. Tese defendida na Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, 2009.

CAGLIARI, L. C. **Alfabetizando sem o BÁ-BÊ-BI-BÓ-BU**. São Paulo, Scipione, 1998 (Pensamento e Ação no Magistério).

CARVALHO, R. S. de. **Análise do discurso das diretrizes curriculares nacionais de educação infantil**: currículo como campo de disputas. Educação, Porto Alegre, v. 38, n. 3, p. 466-476, set.-dez. 2015.

CERISARA, A. B. **O Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil no contexto das reformas**. Educ. Soc., Campinas, v. 23, n. 80, setembro/2002, p. 326-345 Disponível em <http://www.cedes.unicamp.br>; acesso em 08/09/2016.

CHARNIZON, A. **A modelagem de leitores e de leitura no discurso midiático da revista nova escola**. Dissertação defendida na Universidade Federal de Minas Gerais, 2008. Disponível em http://www.bibliotecadigital.ufmg.br/dspace/bitstream/handle/1843/FAEC-85FN2K/acharnizon_p_s_defesa.pdf?sequence=1 Acesso em 29/09/2016.

CHAUVEAU, G. **Comment l'enfant devient lecteur**. Paris: Retz, 2004.

CONSTANCIO, A. R. **A padronização do trabalho docente**: crítica do Programa Ler e Escrever. 2012. 130 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2012.

CORDEIRO G. S. et SCHNEUWLY, B. **La construction de l'objet enseigné et les organisateurs du travail enseignant**, Recherche et formation [En ligne], 56 | 2007. URL : <http://rechercheformation.revues.org/903>

CORDEIRO, G. S.; ROJO, R. **Apresentação: Gêneros orais e escritos como objeto de ensino: modo de pensar, modo de fazer.** In SCHNEUWLY, Bernard, DOLZ-MESTRE, Joaquim, ROJO, Roxane Helena Rodrigues (Transl.), SALES CORDEIRO, Gláís (Transl.). **Gêneros orais e escritos na escola.** Campinas SP : Mercado de Letras, 2004, 278 p.

COSTA, D. M. V. **Concepção de alfabetização do Programa de Formação de Professores Alfabetizadores (PROFA) do MEC.** 2004. 59 f. Monografia (Curso de Especialização Lato Sensu) – Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 2004.

COSTA, G. M. da. **Indivíduo e sociedade: sobre a teoria de personalidade em Georg Lukács.** São Paulo: Instituto Lukács, 2012.

DOLZ-MESTRE, Joaquim, BUENO, Luzia. **Gêneros orais e gêneros produzidos na interface escrito-oral: o discurso de formatura no ensino fundamental e sua contribuição para o letramento escolar.** In: L. Bueno & T. da Conceição Costa-Hübes. **Gêneros Orais no Ensino.** Campinas-São Paulo-Brasil : Mercado de Letras, 2015. p. 117-137

DOLZ, J. **Ecrire pour lire.** FPSE, Université de Genève. Article paru dans *Gymnasium Helveticum*. 1996.

DOLZ, J. e SCHNEUWLY, B. **Pour un enseignement de l'oral: initiation aux genres formels à l'école.** Paris: ESF. 1998.

FACCI, M. G. D. **Valorização ou esvaziamento do trabalho do professor?** Um Estudo crítico-comparativo da teoria do professor reflexivo, do construtivismo e da psicologia vigotskiana. Campinas, Editora Autores Associados, 2004. – (Coleção formação de professores)

FEITOSA, C. J. A. & MENDES, M. H. P. **Um estudo do gênero artigo de opinião: procedimentos para torná-lo um objeto ensinável.** **Horizontes.** V. 28, n.2, p. 52-61, jul, 2010.

FERREIRA, L. W. **As contribuições do sistema educacional no Brasil Colônia.** A paixão de aprender. SME-PMPA, nº 12, abr. 2000, pp. 79-87

FERREIRO, E.; TEBEROSKY, A. **Psicogênese da língua escrita.** Porto Alegre, Artmed, 1985.

FERRO, M. C. **A leitura através do currículo: uma análise do PCN de Língua Portuguesa – a compreensão em foco.** Dissertação de mestrado. Universidade Estadual Paulista. 2012.

FREITAS, M. T. de A. **Vygotsky & Bakhtin**. Psicologia e Educação: um intertexto. São Paulo, Editora Ática, 2006.

GAONAC'H, D & GOLDRER, C. **Lire et comprendre**. Psychologie de la lecture. Paris: Hachette Education. 1998/2004

GATTI, B. e NUNES, M. M. R. (coord.). **Formação de Professores para o Ensino Fundamental: instituições formadoras e seus currículos**. Relatório Final de pesquisa. Fundação Carlos Chagas. Mimeo. São Paulo, 2008.

GERALDO, D. S. da S. **Controle, expropriação, Ethos da Pedagogia de resultados: avaliação**. Artigo publicado na VII Jornada Internacional de Políticas Públicas. Agosto, 2015.

GIASSON, J. **La lecture: de la théorie à la pratique**. Adapté par Tessa Escoyez. De Boeck Éducation s.a 2013; 4ª edição. (Gaëtan Morin éditeur Itée, Montréal, 2003 (pour la 2ª edition originale).

KATO, M. A. **No mundo da escrita: uma perspectiva psicolinguística**. 5ª edição. Editora Ática, São Paulo, (1986) 1995.

KLEIMAN, A. B. Preciso “ensinar” o letramento? Não basta ensinar a ler e a escrever? Linguagem e Letramento em foco – Linguagem nas séries iniciais. Cefiel/IEL/Unicamp, 2005 – 2010. Impresso em setembro de 2005.

_____. **Os significados do Letramento**. Campinas, Mercado das Letras, 1995.

_____. **Texto e leitor: aspectos cognitivos da leitura**. 4ª ed. Campinas, SP: Pontes, 1995a.

LERNER, D. **Ler e escrever na escola: o real, o possível e o necessário**. Trad. Ernani Rosa. Porto Alegre: Artmed, 2002.

MACHADO, A. R.; BRONCKART, J. P. (Re-)configurações do trabalho do professor construídas nos e pelos textos: a perspectiva metodológica do Grupo ALTER-LAEL. In: MACHADO, A. R. e cols. **Linguagem e Educação: o trabalho do professor em uma nova perspectiva**. ABREU-TARDELLI, Lília Santos e CRISTOVÃO, Vera Lúcia Lopes (orgs). Campinas: Mercado de Letras, 2009, pp. 31-77.

_____. **Por uma concepção ampliada do trabalho do professor.** In GUIMARÃES, A. M. de M., MACHADO, A. R., COUTINHO, A. (org.) *O Interacionismo sociodiscursivo: questões epistemológicas e metodológicas.* Campinas/SP: mercado das letras, 2007. (Coleção Ideias sobre linguagem).

_____. **Para (re)pensar o ensino de gêneros.** *Calidoscópico*, vol. 02, N. 01, jan/jun, 2004, pp. 17 – 28.

_____, et al. **Relações entre linguagem e trabalho educacional:** novas perspectivas e métodos no quadro do interacionismo sociodiscursivo. *Calidoscópico* 2.2, 2004a: 89-96.

MARCUSCHI, L. A. Oralidade e ensino de língua: uma questão pouco “falada”. In: DIONISIO, A. P; BEZERRA, M. A. *O livro didático de portugueses: múltiplos olhares.* Rio de Janeiro: Lucerna, 2001.

MATOS, C. M. A. de. **A forma-ção do discurso da/na revista Nova Escola.** Tese defendida na Universidade Estadual de Londrina. Centro de Letras e Ciências Humanas. Programa de Pós-Graduação em Estudos da Linguagem. 2008.

MENDONÇA, A. W. P. C. Universidade e formação de professores: uma perspectiva histórica. *Cadernos de Pesquisa*, n. 9, 1994, p. 36-44.

MOREIRA , A. F. B. A Psicologia e o resto: o currículo segundo César Coll. *Caderno de Pesquisa*, n. 100, p. 93-107, 1997.

MORTATTI, M. R. L. **A “querela dos métodos” de alfabetização no Brasil:** contribuições para metodizar o debate. *Revista ACOALFAPlp: Acolhendo a Alfabetização nos Países de Língua portuguesa*, São Paulo, ano 3, n. 5, 2008. Disponível em: <http://www.acoalfaplp.net> . Publicado em: setembro 2008. Acesso em 29/09/2016

_____. **História dos métodos de alfabetização no Brasil.** Portal Mec Seminário Alfabetização e Letramento Em Debate, Brasília, v. 1, p. 1-16, 2006.

_____. **Educação e letramento.** São Paulo, UNESP, 2004.

_____. **Os sentidos da Alfabetização (São Paulo 1876-1994).** São Paulo: Editora UNESP, 2000.

NETO, J. C. M. **Plano Nacional do Livro e Leitura do Brasil – quatro anos: balanços e**

perspectivas. Texto apresentado na Pré-Conferência Nacional do Livro, Leitura e Literatura. Março de 2010.

NÓVOA, A. O processo histórico de profissionalização do professorado. **Profissão professor**. Porto, 1991.

_____. (Org.). **Concepções e práticas de formação contínua de professores**. In: Formação Contínua de Professores: realidades e perspectivas. Portugal: Universidade de Aveiro, 1991a.

OLIVEIRA, D. A. **A reestruturação do trabalho docente: precarização e flexibilização**. Educação e Sociedade, Campinas, v. 25, n. 89, p. 1127-1144, Set./Dez. 2004.

OLIVEIRA, S. L. de. **Implicações discursivas na prática da formação docente**. 2004. 171 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 2004.

PAULA, F. A. **Lições, deveres, tarefas, para casa: velhas e novas prescrições para professoras**. Dissertação defendida na Faculdade de Educação da Universidade Estadual de Campinas, 2000.

PENNAC, D. **Como um romance**. Rio de Janeiro, editora Rocco, 1993.

PINTON, F. M. **O ensino de produção textual escrita na revista nova escola – uma análise de discurso crítica**. Veredas - Revista de Estudos Linguísticos, Jan, 2011, p.338(13).

ROCHA, A. R. **Relatos de experiência publicados na revista Nova Escola (2001-2004): modelo de professora ideal**. Dissertação de mestrado defendida na Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo. 2007.

ROSA, S. S. **Políticas Curriculares em cena: a visão das professoras alfabetizadoras do município de São Paulo sobre as práticas do Programa Ler e Escrever**. Revista@mbienteeducação. 6(1): 9-16, jan/jun, 2013. Disponível: http://arquivos.cruzeirodosuleducacional.edu.br/principal/old/revista_educacao/pdf/volume_6_1/educacao_9-16.pdf.

ROJO, R. **Letramento e capacidades de leitura para a cidadania**. In Anais do SEE: CENP, São Paulo, 2004. Disponível em <http://debragancapaulista.educacao.sp.gov.br/SiteAssets/Paginas/Circular/CIRCULAR-12-2015/SUBSÍDIOS%20ATPC%20-%20A%20->

[%20Letramento%20e%20capacidade%20de%20leitura%20pra%20cidadania%202004.pdf](#). Acesso em 09/09/2016.

ROSSLER, J. H. Construtivismo e alienação: as origens do poder de atração do ideário construtivista. In: DUARTE, Newton (Org.). **Sobre o construtivismo**. São Paulo: Autores Associados, 2000. p. 3-22.

SANFELICE, J. L.. **A política educacional do Estado de São Paulo**: Apontamentos. Nuances: estudos sobre Educação. Ano XVII, v. 17, n. 18, p. 146-159, jan./dez. 2010. Disponível em <http://revista.fct.unesp.br/index.php/Nuances/article/viewFile/730/742> Acesso em 29/09/2016.

SÃO PAULO. **Retratos da Leitura no Brasil**. Instituto pró-livro/imprensa oficial, 2016. Disponível: http://prolivro.org.br/home/images/2016/Pesquisa_Retratos_da_Leitura_no_Brasil_-_2015.pdf

_____. Guia de Planejamento e Orientações Didáticas: Professor Alfabetizador – 2o ano. 7a edição (versão compilada, revisada e atualizada dos volumes 1 e 2, da 6a edição). São Paulo: FDE, 2014.

_____. **Expectativas de Aprendizagem de Língua Portuguesa dos anos iniciais do Ensino Fundamental** – 1o ao 5o ano. Secretaria de Educação. São Paulo FDE, 2013.

_____. **Documento de apresentação do Programa Ler e Escrever**. Secretaria de Educação. São Paulo FDE, 2010.

_____. **Orientações Curriculares do Estado de São Paulo: Língua Portuguesa e Matemática - Ciclo I** / Secretaria de Educação. São Paulo FDE, 2008. Acessado em 14/01/2016; Disponível em http://www.rededosaber.sp.gov.br/portais/Portals/18/arquivos/proposta_ciclo_I.pdf

_____. Secretaria do Estado da Educação. Resolução SE 86, de 19/12/2007.

_____. Indicação CEE 08/2001, de 28/07/2001.

SAVIANI, D. **O Plano de desenvolvimento da Educação**: Análise do projeto do MEC. Educ. Soc., Campinas, vol. 28, n. 100 - Especial, p. 1231-1255, out. 2007 1247 Disponível em <http://www.cedes.unicamp.br>. Acessado em 07/09/2016.

_____. **História da Formação Docente no Brasil: três momentos decisivos.** Educação, Revista do Centro de Educação Santa Maria. V. 30 – n. 02, p. 11-26, 2005. Disponível em <http://cascavel.ufsm.br/revistas/ojs-2.2.2/index.php/reeducacao/article/view/3735/2139>

_____. **Pedagogia histórico-crítica: primeiras aproximações.** 8ª edição. Campinas, Autores Associados, 2003.

_____. **Escola e Democracia: teorias da educação, curvatura da vara, onze teses sobre a educação política.** Campinas, SP. Autores Associados, 2003a.

SCHNEUWLY, B. **Le travail enseignant.** In B. Schneuwly, B. & J. Dolz, (Ed). *Des objets enseignés en classe de français* (pp. 29-43). Rennes: PUR. 2009.

SCHNEUWLY, B e DOLZ, J. **Gêneros Orais e escritos na escola.** Tradução e organização de Roxane Rojo e Glaís Sales Cordeiro. Campinas: Mercado de Letras, 2004.

SILVA, R. N. et al. Formação de professores no Brasil: um estudo analítico e bibliográfico. São Paulo: Fundação Carlos Chagas, REDUC, 1991.

SMITH. F. **Leitura significativa.** Porto Alegre, Artes Médicas, 1999.

SOARES, M. **Letramento: um tema em três gêneros.** 3ª Ed. Belo Horizonte: Autêntica Editora, (1988) 2009.

_____. Para quem pesquisamos? Para quem escrevemos? In: GARCIA, Regina Leite et al. (Org.). **Para quem pesquisamos, para quem escrevemos: o impasse dos intelectuais.** São Paulo: Cortez, 2001. (Coleção Questões da Nossa Época; v. 88). p. 65-90.

SOLÉ, I. **Estratégias de Leitura.** Tradução Cláudia Schilling. 6ª edição, Porto Alegre: Artmed, 1998.

SOUZA, E. P. **A formação no Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC).** X ANPED SUL, Florianópolis, outubro de 2014.

TANURI, L. M. História da formação de professores. **Revista Brasileira de Educação.** Mai/Jun/Jul/Ago, pp. 61 – 88, 2000.

TARDIFF, M; LESSARD, C. **O trabalho docente: elementos para uma teoria da docência como profissão de interações humanas.** 7ª edição – Petrópolis, RJ: Vozes, 2012.

THEVENÁZ CHRISTEN, T.avec la collaboration de AEBY DAGHÉ, S.; JACQUIN, M.; LEOPOLDOFF MARTIN, I.; RONVEAUX, C.; SALES CORDEIRO, G.; SOUSSI, A.; WIRTHNER, M. **La lecture enseignée au fil de l'école obligatoire.** L'exemple genevois. Diptyque – Une collection du CEDOCEF. Presses universitaires de Namur, 2014.

TFOUNI, L. V. **Letramento e Alfabetização.** São Paulo. Editora Cortez, 1995.

_____. **Adultos não Alfabetizados:** o avesso do avesso. Campinas, Editora Pontes, 1988.

TÔRRES, M. E. A. da C. **A leitura do professor em formação:** o processo de engajamento em práticas ideológicas de letramento. Tese de doutorado – universidade Estadual de Campinas, Instituto de Estudos e Linguagem. Campinas, SP, 2009.

VIGOTSKI, L.S. **A Construção do pensamento e da linguagem.** São Paulo: Martins Fontes, 2001.

_____. **A Formação social da mente.** São Paulo: Martins Fontes, 4ª edição brasileira, 1991.

VIGOTSKI, L.S; LURIA, A. R.; LEONTIEV, A. N. Linguagem, Desenvolvimento e Aprendizagem. Tradução de Maria da Pena Villalobos. 11ª edição – São Paulo: Ícone, 2010.

WEISZ, T . **O diálogo entre o ensino e a aprendizagem.** São Paulo, Ática, 1999.

_____. **Como se aprende a ler e escrever ou prontidão, um problema mal colocado.** Publicado em Ciclo Básico Cenp/Secretaria de Estado da Educação de São Paulo, 1988.

ZANLORENSE, M.; LIMA. M. **Perfil do professor nos Parâmetros em Ação. IX Congresso nacional de Educação–EDUCERE.** 2009. Disponível em http://www.pucpr.br/eventos/educere/educere2009/anais/pdf/2548_1169.pdf acesso em 29/09/2016

EDIÇÕES DAS REVISTAS AVISA LÁ

Avisa Lá – Revista para a formação de professores de educação infantil e séries iniciais do ensino fundamental. Publicação trimestral do Instituto Avisa lá, ano I, n. 01. set. 1999.

Avisa Lá – Revista para a formação de professores de educação infantil e séries iniciais do ensino fundamental. Publicação trimestral do Instituto Avisa lá, ano I, n. 02, jan. 2000.

Avisa Lá – Revista para a formação de professores de educação infantil e séries iniciais do ensino fundamental. Publicação trimestral do Instituto Avisa lá, ano I, n. 03, abr. 2000.

Avisa Lá – Revista para a formação de professores de educação infantil e séries iniciais do ensino fundamental. Publicação trimestral do Instituto Avisa lá, ano I, n. 04. ago. 2000.

Avisa Lá – Revista para a formação de professores de educação infantil e séries iniciais do ensino fundamental. Publicação trimestral do Instituto Avisa lá, ano II, n. 05, jan. 2001.

Avisa Lá – Revista para a formação de professores de educação infantil e séries iniciais do ensino fundamental. Publicação trimestral do Instituto Avisa lá, ano II, n. 06, abr. 2001.

Avisa Lá – Revista para a formação de professores de educação infantil e séries iniciais do ensino fundamental. Publicação trimestral do Instituto Avisa lá, ano II, n. 07. jul. 2001.

Avisa Lá – Revista para a formação de professores de educação infantil e séries iniciais do ensino fundamental. Publicação trimestral do Instituto Avisa lá, ano II, n. 08, out. 2001.

Avisa Lá – Revista para a formação de professores de educação infantil e séries iniciais do ensino fundamental. Publicação trimestral do Instituto Avisa lá, ano III, n. 09, jan. 2002.

Avisa Lá – Revista para a formação de professores de educação infantil e séries iniciais do ensino fundamental. Publicação trimestral do Instituto Avisa lá, ano III, n. 10. abr. 2002.

Avisa Lá – Revista para a formação de professores de educação infantil e séries iniciais do ensino fundamental. Publicação trimestral do Instituto Avisa lá, ano IV, n. 11, jul. 2002.

Avisa Lá – Revista para a formação de professores de educação infantil e séries iniciais do ensino fundamental. Publicação trimestral do Instituto Avisa lá, ano III, n. 12, out. 2002.

Avisa Lá – Revista para a formação de professores de educação infantil e séries iniciais do ensino fundamental. Publicação trimestral do Instituto Avisa lá, ano IV, n. 13. jan. 2003.

Avisa Lá – Revista para a formação de professores de educação infantil e séries iniciais do ensino fundamental. Publicação trimestral do Instituto Avisa lá, ano IV, n. 14, abr. 2003.

Avisa Lá – Revista para a formação de professores de educação infantil e séries iniciais do ensino fundamental. Publicação trimestral do Instituto Avisa lá, ano IV, n. 15, jul. 2003.

- Avisa Lá*** – Revista para a formação de professores de educação infantil e séries iniciais do ensino fundamental. Publicação trimestral do Instituto Avisa lá, ano VIII, n. 33, jan. 2008.
- Avisa Lá*** – Revista para a formação de professores de educação infantil e séries iniciais do ensino fundamental. Publicação trimestral do Instituto Avisa lá, ano VIII, n. 34, abr. 2008.
- Avisa Lá*** – Revista para a formação de professores de educação infantil e séries iniciais do ensino fundamental. Publicação trimestral do Instituto Avisa lá, ano VIII, n. 35, jul. 2008.
- Avisa Lá*** – Revista para a formação de professores de educação infantil e séries iniciais do ensino fundamental. Publicação trimestral do Instituto Avisa lá, ano VIII, n. 36, out. 2008.
- Avisa Lá*** – Revista para a formação de professores de educação infantil e séries iniciais do ensino fundamental. Publicação trimestral do Instituto Avisa lá, ano X, n. 37, fev. 2009.
- Avisa Lá*** – Revista para a formação de professores de educação infantil e séries iniciais do ensino fundamental. Publicação trimestral do Instituto Avisa lá, ano X, n. 38, mai. 2009.
- Avisa Lá*** – Revista para a formação de professores de educação infantil e séries iniciais do ensino fundamental. Publicação trimestral do Instituto Avisa lá, ano X, n. 39, ago. 2009.
- Avisa Lá*** – Revista para a formação de professores de educação infantil e séries iniciais do ensino fundamental. Publicação trimestral do Instituto Avisa lá, ano X, n. 40, nov. 2009.
- Avisa Lá*** – Revista para a formação de professores de educação infantil e séries iniciais do ensino fundamental. Publicação trimestral do Instituto Avisa lá, ano X, n. 41, fev. 2010.
- Avisa Lá*** – Revista para a formação de professores de educação infantil e séries iniciais do ensino fundamental. Publicação trimestral do Instituto Avisa lá, ano X, n. 42, mai. 2010.
- Avisa Lá*** – Revista para a formação de professores de educação infantil e séries iniciais do ensino fundamental. Publicação trimestral do Instituto Avisa lá, ano X, n. 43, ago. 2010.
- Avisa Lá*** – Revista para a formação de professores de educação infantil e séries iniciais do ensino fundamental. Publicação trimestral do Instituto Avisa lá, ano XI, n. 44, nov. 2010.
- Avisa Lá*** – Revista para a formação de professores de educação infantil e séries iniciais do ensino fundamental. Publicação trimestral do Instituto Avisa lá, ano XI, n. 45, fev. 2011.
- Avisa Lá*** – Revista para a formação de professores de educação infantil e séries iniciais do ensino fundamental. Publicação trimestral do Instituto Avisa lá, ano XI, n. 46, mai. 2011.
- Avisa Lá*** – Revista para a formação de professores de educação infantil e séries iniciais do ensino fundamental. Publicação trimestral do Instituto Avisa lá, ano XI, n. 47, ago. 2011.
- Avisa Lá*** – Revista para a formação de professores de educação infantil e séries iniciais do ensino fundamental. Publicação trimestral do Instituto Avisa lá, ano XI, n. 48, nov. 2011.
- Avisa Lá*** – Revista para a formação de professores de educação infantil e séries iniciais do ensino fundamental. Publicação trimestral do Instituto Avisa lá, ano XII, n. 49, fev. 2012.

- Avisa Lá* – Revista para a formação de professores de educação infantil e séries iniciais do ensino fundamental. Publicação trimestral do Instituto Avisa lá, ano XII, n. 50, mai. 2012.
- Avisa Lá* – Revista para a formação de professores de educação infantil e séries iniciais do ensino fundamental. Publicação trimestral do Instituto Avisa lá, ano XII, n. 51, ago. 2012.
- Avisa Lá* – Revista para a formação de professores de educação infantil e séries iniciais do ensino fundamental. Publicação trimestral do Instituto Avisa lá, ano XII, n. 52, nov. 2012.
- Avisa Lá* – Revista para a formação de professores de educação infantil e séries iniciais do ensino fundamental. Publicação trimestral do Instituto Avisa lá, ano XIII, n. 53, fev. 2013.
- Avisa Lá* – Revista para a formação de professores de educação infantil e séries iniciais do ensino fundamental. Publicação trimestral do Instituto Avisa lá, ano XIII, n. 54, mai. 2013.
- Avisa Lá* – Revista para a formação de professores de educação infantil e séries iniciais do ensino fundamental. Publicação trimestral do Instituto Avisa lá, ano XIII, n. 55, ago. 2013.
- Avisa Lá* – Revista para a formação de professores de educação infantil e séries iniciais do ensino fundamental. Publicação trimestral do Instituto Avisa lá, ano XIII, n. 56, nov. 2013.
- Avisa Lá* – Revista para a formação de professores de educação infantil e séries iniciais do ensino fundamental. Publicação trimestral do Instituto Avisa lá, ano XIV, n. 57, fev. 2014.
- Avisa Lá* – Revista para a formação de professores de educação infantil e séries iniciais do ensino fundamental. Publicação trimestral do Instituto Avisa lá, ano XIV, n. 58, mai. 2014.
- Avisa Lá* – Revista para a formação de professores de educação infantil e séries iniciais do ensino fundamental. Publicação trimestral do Instituto Avisa lá, ano XIV, n. 59, ago. 2014.
- Avisa Lá* – Revista para a formação de professores de educação infantil e séries iniciais do ensino fundamental. Publicação trimestral do Instituto Avisa lá, ano XII, n. 60, nov. 2014.

ANEXOS

ANEXO 1

*A serpente com o diamante*³⁸

(1) Nossos contadores de história estão longe de estar de acordo sobre o lugar onde *OCORREU* o acontecimento de que *VAMOS FALAR*. O domicílio dos narradores influi muito sobre a escolha do cenário que lhe é dado. **Ora** se coloca a cena em Lacs, perto de laChâtre; **ora** no meio da laguna de Villiers, no Cher; **ora**, e mais frequentemente, em *Sablançay*, *Sainblançay*, localidade que nos é desconhecida, mas que existe ou deve ter existido perto de Bourges, conforme asseguram os contadores de história. **De qualquer modo**, com algumas variações nos detalhes, o seu núcleo, em todos os lugares, é o mesmo e eis aqui, em suma, o que se conta.

(2) **Há alguns séculos**, *um pobre lenhador*, que habitava perto de uma grande laguna, no meio da qual se elevava um bosque de carvalhos, tinha o hábito de ir a essa ilha, de tempos em tempos, para recolher galhos secos de árvores, com os quais fazia sua fogueira. **Um dia então**, quando SE DEDICAVA a *essa ocupação*, não FICOU POUCO ESPANTANDO, ao encontrar, numa clareira da floresta, *uma enorme massa de serpentes*, cujos corpos misturados, atados uns aos outros, formavam uma bola viva, horrível de se ver, que se movimentava lentamente e ao acaso, e da qual partiam silvos estridentes e contínuos.

(3) *Um ponto brilhante* cintilava na superfície *dessa esfera inextricável* e parecia que ia sempre aumentando, à medida que os silvos dos *répteis* aumentavam de intensidade. **Quando** esse ponto brilhante *TINHA ATINGIDO* o volume de um ovo, todo barulho *CESSOU*; os corpos *das serpentes* distenderam-se, alongaram-se e deixaram-se cair, um a um, sobre o solo, como que quebrados pela violência do exercício a que elas acabavam de se dedicar.

(4) **Logo**, *dessa bola hedionda*, restou apenas *uma serpente monstruosa*, que, enrolada sobre si mesma, formava o núcleo da bola. *Sobre sua fronte* resplandecia *um enorme diamante*. Pela força com que desenrolou as intermináveis espirais de *seu corpo*, era fácil ver que não compartilhava o mesmo nervosismo de *suas irmãs*. Em vez de ficar, como elas, estendida sobre a terra, desembaraçou os centros nervosos de *seus anéis* e, cabeça levantada,

³⁸ Esse texto de L. de la Salle foi retirado da obra de Bronckart “Atividade de Linguagem, textos e discursos – Por um interacionismo Sociodiscursivo, pp. 113-117, 1999/2012. Por sua vez o autor retirou o texto da obra “Contes populaires et legendes du Berry et de la Sologne (1976), pp 163-168. Com exceção dos itálicos do parágrafo 1 (Sablançay, Sainblançay), todos os sublinhados, itálicos e negritos, assim como a numeração dos parágrafos, foram introduzidos pelo autor.

dirigiu-se para o lago. Chegando lá, deixou cair *seu diamante* sobre a relva que atapetava a margem, mergulhou *a cabeça* nas ondas e, avidamente, bebeu água por um longo tempo.

(5) **Feito isso**, e tendo o *globo luminoso* retomado seu lugar sobre *sua frente*, o *monstro* penetrou na floresta e desapareceu em suas profundezas negras. Já estava bem longe, quando os olhos, guiados pelos fogos que jorravam de sua coroa, podiam ainda seguir as sinuosidades de *sua marcha*.

(6) *Esse espetáculo maravilhoso* provocou – acreditaremos sem esforço nisso – uma impressão bem viva no espírito do *pobre lenhador*. **Logo** abandonou seu trabalho, *ENCAMINHOU*-se para o pequeno barco que o *tinha levado* à ilha, despreendeu-o da margem e, sonhador, retomou o caminho de sua cabana.

(7) **A partir desse momento**, não teve mais outra ideia na cabeça senão a de se apoderar do diamante. Não se preocupava com mais nada, planejando, noite e dia, o modo de colocar seu projeto em execução; **mas**, quanto mais pensava nisso, mais *essa conquista* parecia-lhe cheia de perigos, se não impraticável. **REENCONTRASSE algum dia a serpente, em circunstâncias iguais àquela em que a tinha encontrado, sem dúvida que lhe SERIA impossível colocar a mão sobre o diamante sem ser percebido pelo monstro, que então o PERSEGUIRIA até dentro do lago, FARIA seu barco virar tão facilmente como uma casca de noz e, infalivelmente, DEVORÁ-lo-IA.**

(8) Fossem tristes, fossem desanimadoras as conclusões de todos os seus cálculos, de todos os seus planos, de todas as suas manobras, ele não abandonou seu temerário projeto. De tanto ruminar, de tanto examiná-los e reexaminá-los, chegou a se convencer de que, com um grande e sólido barril, ao qual *ADAPTARIA* uma porta que ele *PODERIA* abrir e fechar à vontade, *ACABARIA* por realizar seu empreendimento com sucesso.

(9) Ele se pôs imediatamente em ação e, **logo que** essa singular embarcação foi terminada, suspendeu-a sobre seu barco, levou-a para a ilha e amarrou-a sob o vento que soprava de suas margens. **Depois disso**, mergulhou no bosque, pôs-se em busca *das serpentes*, revirou tudo, em todos os sentidos e em todas as clareiras, sem chegar a encontrar o que procurava.

(10) Quantas excursões fez na ilha desse modo, umas tão infrutíferas quanto as outras, ninguém saberia dizê-lo. **Entretanto**, longe de perder toda a esperança, agarrou-se de tal forma à sua ideia, que logo não passou mais um só dia sem que se dirigisse à floresta.

(11) **Enfim, ao final de um ano**, dia após dia depois daquele que lhe *HAVIA RETIRADO* toda a paz, seu desejo foi atendido: ele reviu *as serpentes*!

(12) O estranho espetáculo a que já *havia assistido* REPRODUZIU-SE em seus mínimos detalhes: serpentes enlaçadas em bola, silvos agudos, diamante radioso, nada faltou.

(13) **Logo que** viu a serpente-rainha separar-se do grupo e avançar cheia de majestade para o lago, seguiu-a com determinação, procurando dissimular sua presença, movendo-se atrás do tronco dos carvalhos.

(14) **Assim** que o dragão *CONFIOU* o diamante à verde relva e dardejou sua língua inflamada contra as ondas, o lenhador atira-se nessa direção, toma o tesouro desejado e foge com passos precipitados para o barril.

(15) **No momento de** embarcar, ele *ENVOLVE* com um golpe de olhar rápido e inquieto tudo o que *PODE* descobrir dos contornos da ilha e *OBSERVA*, com surpresa e satisfação, que não é perseguido. *APRESSA-SE* para afastar-se das margens, **pois já ESCUTA** saírem da floresta silvos pavorosos, a que um possante zumbido serve de baixo contínuo. **Logo também** a horrível cabeça do dragão *APARECE* sobre o cimo das mais altas árvores: ela se *AGITA* em todos sentidos e *VOMITA* torrentes de chama e de fumaça. **Mas** é fácil ver, pelos movimentos sofrados e incertos do monstro, que ele não *SABE* para que lado se dirigir e que, ao lhe retirarem o diamante, também *TOMARAM-lhe* a visão.

(16) *O lenhador* chegou, portanto, à sua casa, são e salvo. **Logo que** saiu um pouco de sua emoção, pensou no que faria de seu diamante. **Como** não lhe faltava inteligência, logo compreendeu que ninguém na região tinha possibilidade de lhe dizer o preço de uma tal joia; **por isso**, decidiu imediatamente levá-la ao rei.

(17) **Ora**, parece que esse soberano, preocupado em consagrar todos os seus momentos à felicidade de seu povo, era tão avaro de seu tempo que tinha costume de condenar à prisão perpétua qualquer pessoa que, sendo admitida em uma de suas audiências, lhe faltasse de assuntos frívolos.

(18) *Essa situação* não era ignorada *por nosso lenhador*; **também** ela lhe deu motivo para refletir. **Mas**, logo confiante, devido à importância do objeto de seu projeto, dirigiu-se resolutamente ao palácio do rei e pediu para lhe falar.

(19) Para seu grande espanto, o rei recebeu-o muito amigavelmente, tomou-lhe afetuosamente as mãos e interrogou-o com o ar mais gentil sobre o objetivo de sua visita.

(20) – Senhor, **disse o lenhador** todo confuso, *eu só VIM* com a única finalidade de dar-vos um presente.

(21) **Então**, retirou do bolso o diamante. **Primeiro**, o rei ficou deslumbrado; **depois**, tomou o diamante e **disse logo ao lenhador**:

(22) – *Eu sei o que é isso, meu amigo; mas vós, vós* conheceis toda a virtude desta pedra preciosa?

(23) – *Eu* só suspeito, senhor, que ela tem um alto preço e, **por isso**, me VEIO a ideia de oferecê-la a Vossa Majestade.

(24) – Esse diamante, **respondeu** o rei sorrindo, tem duas propriedades notáveis: uma é de fazer com que aquele que a levar consigo seja bem acolhido por todos os poderosos da terra, e *vós* lhe deveis a recepção que *vos* faço neste momento; a segunda, ei-la:

(25) O príncipe, com essas palavras, arrancou da parede do aposento uma pesada massa de armas, todas em ferro, e tocou-a com o diamante. No mesmo instante, ela foi transformada em ouro. Machados, facões e lanças sofreram a mesma transformação.

(26) O espanto do *lenhador* estava no auge.

(27) **Entretanto**, o rei, que se tinha recolhido e que sem dúvida refletia sobre a grande perturbação que um tal talismã, se viesse a se extraviar, poderia provocar no sistema monetário de seu governo, não demorou para tomar uma decisão heroica.

(28) – Meu amigo, **disse ao camponês**, *vossa* fortuna e a de *vossa* família estão asseguradas. **Mas**, como penso que o ferro é mais útil que o ouro e que **PODERIA** ocorrer que **um dia** esse diamante caísse nas mãos de um imprestável que **então** **PODERIA** mesmo abusar das boas graças do poder, *eu vos* ordeno que o jogueis imediatamente no lago que cerca a ilha onde o **ENCONTRASTE**. Ide... *eu vos* repito: *eu me* encarrego de *vosso* futuro e do futuro dos *vossos*.

(29) O *camponês*, que, no fim das contas, não havia sonhado com nada melhor e que não podia desejar mais, apressou-se em executar a ordem do rei.

ANEXO 2

Questionário com as Respostas sobre a Revista Avisa Lá – Fornecidas pela presidente do Instituto em 28 de abril de 2016: Silvia Pereira de Carvalho

1. Quais são os objetivos da revista?

A revista tem como objetivo apoiar a formação continuada de profissionais de Educação Infantil e anos iniciais do Ensino Fundamental em prol de uma trabalho educativo de qualidade com sentido e significado para as crianças. Outra intenção é divulgar reflexões e sistematização dos agentes da educação. Publicamos tanto artigos de boas práticas de escolas privadas como de públicas. O que importante é a qualidade do trabalho. A ideia é compartilhar ações diretas com as crianças, processos de mudanças institucionais, ações de formação continuada atrelada aos contextos de trabalho, práticas relativas à promoção de saúde e bem estar nas unidades educativas, pesquisas sobre aprendizagem e desenvolvimento infantil, e temas interessantes que se inter-relacionam com essas áreas. A ideia é que mesmo as pesquisas ou entrevistas com temas técnicos mais específicos estejam sempre relacionados à pratica e às ações cotidianas das instituições de educação.

2. Quem escreve para a revista? Por quê?

Escrevem os atores da educação: professores, gestores (coordenadores pedagógicos e diretores), formadores, supervisores das redes de ensino, assim como técnicos que atuam em formação ou pesquisa (enfermeira, nutricionista, pesquisador de universidade). Também fazemos muitas vezes entrevistas com pesquisadores em temas que sejam de nosso interesse. Por exemplo, na edição 66 entrevistamos uma pesquisadora que havia acabado de lançar um livro sobre leitura de textos informativos, tema também da formação nos municípios. Na próxima 67 há um artigo que traduzimos da professora Argentina Mirta Castedo sobre intervenções da professora na alfabetização inicial.

3. Qual é a tiragem de cada edição da revista?

Atualmente são 1000 exemplares. Já tivemos períodos com tiragem maior. Não temos nenhum esquema comercial e não há anunciantes. A revista deveria se pagar apenas com as assinaturas. Há anos em que isto é possível mas, atualmente o Instituto Avisa Lá banca parte dos custos da elaboração de cada edição.

4. Quais são seus destinatários?

São os mesmo profissionais descritos acima, as bibliotecas das universidades, instituições de ensino da rede pública e privada. Há redes de educação que solicitam artigos da revista para compor seus materiais de formação, como é o caso da Secretaria Estadual de

Educação do Estado de São Paulo. Quem lê pode se motivar a ser autor. Não é necessário ter título acadêmico ou estar inserido em um instituto de ensino superior. Assim valorizamos também os profissionais da educação como produtores de conhecimento.

5. Onde a revista é vendida, além do site?

Apenas pelo site.

6. Quantas assinaturas ela tem atualmente?

Em 2015 foram 704 assinantes.

7. As prefeituras que o instituto trabalha assinam a revista? Quantas assinaturas? Uma por escola?

Nem todas. Há prefeitura que assinam para todas as escolas, mas, em geral mantém assinatura só para equipe técnica. A prefeitura de São Paulo, por exemplo, já chegou a assinar para toda a sua rede de Educação Infantil. Mas, isto varia de ano para ano dependendo da equipe técnica que assume.

8. Há alguma chamada para o envio de artigos?

O Instituto Avisa Lá desenvolve várias ações de formação em diferentes municípios com isto recebemos muitos trabalhos detectados pela nossa equipe. Há escolas particulares que enviam projetos que acabam virando artigos. Nossa equipe frequenta as mostras culturais das escolas nas quais é feita uma seleção de possíveis colaboradores. Há trabalhos de conclusão de curso, dissertações e teses que temos conhecimento e ou são enviadas para nosso conhecimento.

9. Qual o critério para a seleção dos artigos?

O principal critério é que se coadunem com uma concepção construtivista de ensino e aprendizagem. Há necessidade também que estejam de acordo com as Diretrizes Curriculares Nacionais.

É necessário que o trabalho enviado se encaixe em uma das diferentes seções que compõe a revista (nem sempre temos as mesmas seções em todas as edições. São elas aquelas ligadas ao tempo didático (diferentes linguagens), à integração entre cultura e educação, as de saúde e bem estar, às que refletem sobre formação continuada, organização de espaços, materiais, rotinas. Há também as que se dedicam às questões da diversidade, etnia, inclusão e temas da atualidade. Todas elas precisam apontar experiências de qualidade (fundamentadas, com boa articulação institucional, reflexivas.), que deem visibilidade à prática bem planejada e registrada, que faça interlocução com diferentes atores (os profissionais, as crianças, as famílias). Há casos de publicação de trechos de trabalhos acadêmicos desde que se encaixem na seção *Conhecendo a Criança*, ou *Tema*

em destaque. É necessário porém adaptar os trechos retirando o jargão acadêmico, e as inúmeras citações que não cabem em um material mais leve e de fácil leitura como a revista. Diríamos que a Revista Avisa lá não tem cunho jornalístico, nem acadêmico, é mais um guia, com um passo a passo da prática.

10. Qual a pessoa responsável por requisitar e, posteriormente, selecionar os artigos?

Há uma editora geral e a editora assistente. Esta faz uma seleção inicial triando artigos que diferem da concepção que adotamos, aqueles pouco relevantes ou inconsistentes ou ainda temas que já foram muito explorados. Quando a assistente avalia que há algo de interesse no trabalho apresentado, já procura dar uma formatação mais próxima aos artigos da revista. O material pré-selecionado é encaminhado para a editora geral que avalia e se for o caso encaminha para o conselho editorial. Aprovados os pré-selecionados há uma reunião de pauta para detectar as fortalezas de cada texto, assinalar possíveis cortes, ou aqueles que necessitam de maiores informações. É elaborado o primeiro espelho, decidida a ilustração da capa e os artigos vão para a primeira edição.

Depois que os artigos estão mais estruturados, nem sempre totalmente finalizados (isso leva às vezes um tempo de troca entre autor – editora assistente) há outra reunião para fazer uma seleção final. Há momentos em que estamos priorizando assuntos específicos e queremos que os artigos “conversem entre si”, há ocasiões que usamos o critério de equilíbrio entre escola pública e particular. Às vezes priorizamos artigos oriundos de regiões que nunca foram contempladas. Enfim não seguimos um padrão muito rígido em relação a tamanho, diversidade de temas etc. O que não abrimos não é da concepção de educação, ensino e aprendizagem.

Quando os artigos estão finalizados vão para revisão de português, diagramação e impressão.

10. Qual é o critério para a distribuição dos artigos nas diferentes seções?

Em geral temos sempre *Tempo Didático* onde há relatos de ações da prática dos professores com as crianças, podem ser atividades permanentes, eventuais, sequencias ou projetos didáticos. *Sustança* é outra seção permanente buscando integrar artes visuais e produção das crianças. Há muitas vezes a obra de um artista plástico envolvida. Em *Jeitos de Cuidar* estão os temas ligados aos cuidados e bem estar, ações específicas com as crianças, com o ambiente, destaque para as relações humanas, etc. *A Formação nos Municípios*, procura das visibilidade às boas práticas detectadas nas redes públicas. Temos

ainda *Reflexões do Formador* sempre com um artigo que enfoca a formação continuada atrelada aos contextos de trabalho de quem está no “chão da escola ou do município”. No *Tema em destaque*, que não está em todas as edições permitimos uma reflexão mais geral sobre diversidade, inclusão etc. As entrevistas também não estão sempre presentes apenas quando vai reforçar um tema apresentado em uma das seções mais importantes. *Espaço que educa*, *Conhecendo a criança*, também são esporádicas.

Finalizamos com *Parabólicas* (dicas de leitura, sites etc) e *Finalmentes*, em geral breve crônica poética.

11. A revista (ou o instituto) recebe algum incentivo financeiro de algum governo (municipal, estadual ou federal)?

Não.

12. A revista recebe incentivos financeiros de outras instituições? Quais?

Não.