



UNIVERSIDADE FEDERAL DO MARANHÃO
CENTRO DE CIÊNCIAS SOCIAIS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM GESTÃO
DE ENSINO DA EDUCAÇÃO BÁSICA



SOLANGE CRISTINA CAMPOS DE JESUS

PRÁTICAS DE LEITURA NUMA PERSPECTIVA DIALÓGICA NO
CICLO DE ALFABETIZAÇÃO: a Unidade de Educação Básica Poeta
Gonçalves Dias

São Luís
2021

UNIVERSIDADE FEDERAL DO MARANHÃO
CENTRO DE CIÊNCIAS SOCIAIS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM GESTÃO DE ENSINO DA EDUCAÇÃO
BÁSICA (PPGEEB)

SOLANGE CRISTINA CAMPOS DE JESUS

PRÁTICAS DE LEITURA NUMA PERSPECTIVA DIALÓGICA NO CICLO DE
ALFABETIZAÇÃO: a Unidade de Educação Básica Poeta Gonçalves Dias

São Luís

2021

SOLANGE CRISTINA CAMPOS DE JESUS

**PRÁTICAS DE LEITURA NUMA PERSPECTIVA DIALÓGICA NO CICLO DE
ALFABETIZAÇÃO: a Unidade de Educação Básica Poeta Gonçalves Dias**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Gestão de Ensino da Educação Básica (PPGEEB), da Universidade Federal do Maranhão como requisito obrigatório para obtenção do grau de Mestre em Educação.

Orientador: Prof. Dr. Samuel Luis Velázquez Castellanos

São Luís

2021

Ficha gerada por meio do SIGAA/Biblioteca com dados fornecidos pelo(a) autor(a).
Diretoria Integrada de Bibliotecas/UFMA

Cristina Campos de Jesus, Solange.

PRÁTICAS DE LEITURA NUMA PERSPECTIVA DIALÓGICA NO CICLO DE ALFABETIZAÇÃO: : a Unidade de Educação Básica Poeta Gonçalves Dias / Solange Cristina Campos de Jesus. - 2021. 232 p.

Orientador(a): Samuel Luis Velázquez Castellanos.

Dissertação (Mestrado) - Programa de Pós-graduação em Gestão de Ensino da Educação Básica/ccso, Universidade Federal do Maranhão, São Luis, 2021.

1. Ciclo de Alfabetização. 2. Perspectiva Dialógica.
3. Práticas de leitura. I. Luis Velázquez Castellanos, Samuel. II. Título.

SOLANGE CRISTINA CAMPOS DE JESUS

**PRÁTICAS DE LEITURA NUMA PERSPECTIVA DIALÓGICA NO CICLO DE
ALFABETIZAÇÃO: a Unidade de Educação Básica Poeta Gonçalves Dias**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Gestão de Ensino da Educação Básica (PPGEEB), da Universidade Federal do Maranhão como requisito obrigatório para obtenção do grau de Mestre em Educação.

Orientador: Prof. Dr. Samuel Luis Velázquez Castellanos

Aprovada em: ____/____/____

BANCA EXAMINADORA

Prof. Dr. Samuel Luis Velázquez Castellanos (Orientador)
Doutor em Educação (PPGEEB - UFMA)

Prof.^a Dr.^a Vanja Maria Dominices Coutinho Fernandes (1^a Examinadora)
Doutora em Educação (PPGEEB – UFMA)

Prof.^a Dr.^a Laura Maria Silva Araújo Alves (2^a Examinadora)
Doutora em Educação (PPGED/UFPA)

Prof.^a Dr.^a Marize Barros Rocha Aranha (1^a Suplente)
Doutora em Educação (PPGEEB – UFMA)

Prof. Dr. César Augusto Castro (2^o Suplente)
Doutor em Educação (PPGE/UFMA)

Dedico este trabalho à minha mãe, Rubenita Campos de Jesus, meu tesouro mais precioso. Minha gratidão a Deus por sua vida é imensa. Seu amor, esforço e dedicação de certa forma contribuíram para que eu chegasse até aqui. Obrigada por tudo!

AGRADECIMENTOS

A Deus meu refúgio, minha fortaleza e sustento a todo instante. Obrigada meu Pai pelo auxílio, sempre trazendo paz e refrigério a meu coração no decorrer dessa jornada.

À minha família, por acreditar em mim, por torcerem e sempre trazerem palavras de incentivo e esperança. Obrigada por em vários momentos entenderem que precisava me ausentar dos nossos encontros. Em especial ao meu irmão Celso, por ter se constituído, mesmo que inconscientemente, um exemplo de leitor em minha vida. À minha irmã Sandra, sua presença e generosidade no momento do exame de qualificação e escrita da dissertação foram preciosos para mim. Ao meu irmão Célio e sua esposa Tereza por sempre estarem juntos, prestando assistência para que nossa mãe ficasse bem. Às minhas sobrinhas Samanta e Susana e ao sobrinho Paulo Gustavo pelo carinho e cuidado demonstrado nesse caminho.

À minha família espiritual, minha amada igreja, em especial ao Pr. Francivaldo Melo e sua esposa Renilde Melo, pela maneira generosa e respeitosa que compreenderam esse momento e minhas ausências. Aos meus amigos Pr. Julião Pereira e sua esposa Eleonildes Pereira, obrigada pelas orações, por me ouvirem e sempre trazerem palavras de incentivo. Ao Pr. Moraes e sua esposa Joselina Moraes, obrigada pela atenção, carinho e orações. À minha amada Verônica Marinho por sempre se dispor a prestar assistência em alguns momentos da minha jornada acadêmica, sou grata por sua intercessão.

Ao meu orientador, Prof. Dr. Samuel Luis Velázquez Castellanos sou grata a Deus por sua vida, por ter aceitado me orientar, por sua disponibilidade e presença em todo processo de orientação, sempre trazendo direcionamento e luz diante das minhas dúvidas e incertezas; por ter-se constituído um parceiro nessa jornada de pesquisa. Muito obrigada.

À Coordenação do Programa de Pós-Graduação em Gestão de Ensino da Educação Básica (PPGEEB) da Universidade Federal do Maranhão (UFMA), nas pessoas da Prof.^a Dr.^a Vanja Maria Dominices Coutinho Fernandes e do Prof. Dr. Antônio de Assis Cruz Nunes, muito obrigada pela dedicação e empenho para que os discentes se sintam acolhidos.

A todos os professores e todas as professoras do Programa de Pós-Graduação em Gestão de Ensino da Educação Básica (PPGEEB) da Universidade

Federal do Maranhão (UFMA), pelos serviços prestados para o engrandecimento da pesquisa educacional no Maranhão.

Ao Grupo de Estudos e Pesquisa do Ensino da Leitura e da Escrita como Processos Dialógicos (GLEPDIAL), coordenado pelas professoras Dr.^a Joelma Reis Correia e Dr.^a Edith Maria Batista Ferreira, obrigada pelos momentos oportunos de estudo e pesquisa, pelas contribuições para o aprimoramento do conhecimento científico. Foram momentos preciosos para o meu aprendizado.

Às professoras do Ciclo de Alfabetização do turno matutino, à coordenação pedagógica e gestão da Unidade de Educação Básica Poeta Gonçalves Dias, pela acolhida, por sempre se disporem em ajudar e por aceitarem o desafio de participarem desta pesquisa.

À turma de 2019 do Programa de Pós-Graduação em Gestão de Ensino da Educação Básica (PPGEEB), da qual faço parte, sou grata como respeitosamente e, com muito companheirismo, permanecemos juntos até aqui. Agradeço em especial a Talita Furtado uma amizade que nasceu no Mestrado, muito obrigada por me ouvir, pelas palavras de incentivo e pelo carinho. À Leila Fernanda pelos momentos que temos compartilhado nessa trajetória de alegrias, incertezas e esperança.

Aos meus amigos “Além do Paço”, professores e professoras que se dedicam em estudar, se esmeram para oferecerem o que tem de melhor para os docentes nos encontros formativos. Em especial à Kênia Batalha pelas orações e incentivo para compor esse grupo; Luicleide Martins e Paula Rennê companheiras de estudo e grandes incentivadoras para que eu prosseguisse no aprimoramento acadêmico.

A todos e todas meu muito obrigada!

"A vida é dialógica por natureza. Viver significa participar do diálogo: interrogar, ouvir, responder, concordar, etc. Nesse diálogo o homem participa inteiro e com toda a vida: com os olhos, os lábios, as mãos, a alma, o espírito, todo o corpo, os atos [...]".

(Bakhtin, 2011, p. 348)

RESUMO

A pesquisa apresentada nesta dissertação refere-se às práticas de leitura desenvolvidas numa perspectiva dialógica para a formação de leitores no Ciclo de Alfabetização, objetivando-se verificar a orientação de ditas práticas neste nível de ensino em colaboração com a coordenação pedagógica na Unidade de Educação Básica Poeta Gonçalves Dias, localizada no município de Paço do Lumiar. Fundamenta-se a metodologia nos aportes teórico-metodológicos da abordagem histórico-cultural e nas pesquisas bibliográfica, documental e de campo: na primeira, auxiliados por autores como Bakhtin (2016, 2011), Jolibert (1994), Goulart; Souza (2015), Mortatti (2000), Smolka (2012), Solé (1998), Volóchinov (2018) e Vygotsky (2007), dentre outros; na segunda, analisando-se alguns documentos que legitimam a política educacional, como a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), Lei n.º 9394/96; a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN'S), bem como o Projeto Político Pedagógico da escola; na última, os procedimentos que possibilitaram a efetivação da investigação, utilizando-se como instrumento de coleta de dados, a entrevista semiestruturada, que foi aplicada via ferramenta de vídeo *Google Meet* (devido às restrições impostas pela pandemia da COVID-19). Elaborou-se um Caderno de Sugestões Metodológicas com vistas a apresentar proposições didáticas pautadas na perspectiva dialógica para auxiliar as docentes nos direcionamentos do ensino da leitura no Ciclo de Alfabetização. Conclui-se que as práticas de leitura presentes nas turmas de alfabetização ainda estão arraigadas no ensino dos micros aspectos da língua com ênfase na relação grafemas e fonemas, apesar do uso de gêneros textuais diversificados, desvinculando-se das práticas de leitura presentes na escola a importância das crianças vivenciarem leituras que privilegiem o sentido nos textos por meio de estratégias de compreensão leitora; organização de momentos que permitam às crianças participarem de situações reais do uso dos gêneros textuais que circulam socialmente.

Palavras-chave: práticas de leitura; ciclo de alfabetização; perspectiva dialógica.

ABSTRACT

The research presented in this dissertation refers to reading practices developed in a dialogic perspective for the readers' education in the Literacy Cycle, aiming to verify the orientation of said practices at this level of education in collaboration with the pedagogical department in the Basic Education Unit. Poeta Gonçalves Dias, located in the municipality of Paço do Lumiar. The methodology is based on the theoretical-methodological contributions of the historical-cultural approach and on bibliographic, documentary and field research: in the first, aided by authors such as Bakhtin (2016, 2011), Jolibert (1994), Goulart; Souza (2015), Mortatti (2000), Smolka (2012), Solé (1998), Voloshinov (2018) and Vygotsky (2007), among others; in the second, analyzing some documents that legitimize the educational policy, such as the Law of Directives and Bases of National Education (LDB), Law n.º 9394/96; the National Curricular Common Base (BNCC), the National Curriculum Parameters (PCN'S), as well as the school's Political Pedagogical Project; in the last one, the procedures that made it possible to carry out the investigation, using the semi-structured interview as a data collection instrument, which was applied via the Google Meet video tool (due to the restrictions imposed by the COVID-19 pandemic). A Notebook of Methodological Suggestions was prepared with a view to presenting didactic propositions based on a dialogic perspective to help teachers in the directions of teaching reading in the Literacy Cycle. It is concluded that the reading practices present in literacy classes are still rooted in the teaching of micro aspects of the language with emphasis on the relationship between graphemes and phonemes, despite the use of diversified textual genres, unlinking themselves from the reading practices present in the school to importance of children experiencing readings that privilege the meaning of texts through reading comprehension strategies; organization of moments that allow children to participate in real situations in the use of textual genres that circulate socially.

Keywords: reading practices; literacy cycle; dialogic perspective.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1-	Capa do Produto Educacional.....	139
Figura 2-	Página do Capítulo 1 – Práticas de Leitura na escola numa perspectiva dialógica: o que considerar?.....	140
Figura 3-	Página que apresenta o Gênero Textual Poema.....	141
Figura 4-	Sugestão de texto para trabalhar o gênero textual notícia.....	142
Figura 5-	Sugestão de leituras para as professoras alfabetizadoras.....	143

LISTA DE QUADROS

Quadro 1-	Alunos matriculados em 2021 (1.º semestre).....	64
Quadro 2-	Cronograma de aplicação das entrevistas.....	69
Quadro 3-	Perfil das colaboradoras da pesquisa.....	71

LISTA DE SIGLAS

ANA	Avaliação Nacional da Alfabetização
BNCC	Base Nacional Comum Curricular
GLEPDIAL	Grupo de Estudos e Pesquisa do Ensino da Leitura e da Escrita como Processos Dialógicos
IBGE	Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
INEP	Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira
LDB	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
OCDE	Organização para Cooperação e Desenvolvimento Econômico
PCN'S	Parâmetros Curriculares Nacionais
PISA	Programa for Internacional Student Assessment
PNAIC	Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa
PPGEEB	Programa de Pós-graduação em Gestão de Ensino da Educação Básica
Saeb	Sistema de Avaliação da Educação Básica
SEMED	Secretaria Municipal de Educação
UEB	Unidade de Educação Básica
UFMA	Universidade Federal do Maranhão

SUMÁRIO

1	INTRODUÇÃO	14
1.1	Antes de tudo: algumas inquietações, reflexões e histórias.....	14
1.2	Sobre aprender a ler: definindo a problemática da pesquisa.....	19
1.3	Questões Norteadoras	24
1.4	Os objetivos da investigação	27
1.5	Estrutura do trabalho	29
2	PRÁTICAS DE LEITURA NO CICLO DE ALFABETIZAÇÃO	31
2.1	Alfabetização: recorte histórico no cenário da educação brasileira.....	32
2.1.1	A leitura no Ciclo de Alfabetização	35
2.2	Concepções de Leitura: fundamentos para o ensino da leitura.....	41
2.3	Estratégias de Leitura: um caminho para formação de leitores.....	45
2.4	Vivências leitoras: o valor das experiências em sala de aula.....	49
2.5	O ato de ler numa perspectiva dialógica	52
3	O PERCURSO METODOLÓGICO	57
3.1	Aproximações com o Campo de Pesquisa	64
4	LER NO CICLO DE ALFABETIZAÇÃO: análises e reflexões.....	66
4.1	Concepções de leitura na formação de leitores no Ciclo de Alfabetização	71
4.2	As estratégias de leitura e as práticas pedagógicas na formação inicial de leitores	92
4.3	Vivências leitoras dos alunos em formação inicial no ensino da leitura	106
5	O PRODUTO EDUCACIONAL	136
6	CONSIDERAÇÕES FINAIS	141
	REFERÊNCIAS	146
	APÊNDICE A - ROTEIRO DA ENTREVISTA APLICADA COM AS PROFESSORAS	155
	APÊNDICE B - ROTEIRO DA ENTREVISTA APLICADA COM A COORDENADORA PEDAGÓGICA	157
	APÊNDICE C - PRODUTO EDUCACIONAL	159

ANEXO A - CARTA DE APRESENTAÇÃO.....	231
ANEXO B - TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO.....	232

1 INTRODUÇÃO

1.1 Antes de tudo: algumas inquietações, reflexões e histórias

"Cada um de nós é um ser no mundo, com o mundo e com os outros".

(FREIRE, 2011, p. 37)

O ato de ler é consideravelmente importante para o desenvolvimento de uma sociedade em seus aspectos culturais, sociais, políticos e econômicos. A partir dele as pessoas conseguem ter uma melhor compreensão sobre o mundo, estabelecer interações com seus pares, além de terem subsídios para perceberem as entrelinhas de um discurso. Nesse sentido, sua relevância é reconhecida em diversas vozes no meio social, seja a partir do senso comum por pessoas que o consideram essencial para alavancar o crescimento pessoal ou profissional, seja por meio das inúmeras pesquisas sobre a temática da leitura que brotam no meio acadêmico trazendo inúmeras contribuições sobre sua significância. Todas essas vozes convergem para sua importância para a humanidade.

Apesar do número crescente de investigações que tentam compreender como ocorre o processo de aquisição da linguagem escrita por crianças na fase inicial da Educação Básica e das discussões no cenário educacional brasileiro se ampliarem, o aumento de índices negativos sobre a aprendizagem da leitura tem demonstrado que a maioria dos estudantes concluem o Ensino Fundamental sem as apropriações mínimas. A aprendizagem no Ciclo de Alfabetização, compreendido como os três primeiros anos do Ensino Fundamental, tem levantado questionamentos por ser o momento que os alunos deveriam ter interações com a leitura para, no mínimo, ao final do 3.º ano, ter consolidado competências leitoras como preconizava o Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC), que tinha os três primeiros anos dos anos iniciais como seu foco de intervenção.

Podemos observar tal fato a partir das avaliações em larga escala que compõem o Sistema de Avaliação da Educação Básica – Saeb, realizadas pelo Instituto de Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira – INEP que tem como objetivo diagnosticar a educação básica no Brasil e averiguar quais fatores podem afetar no desempenho dos alunos. De acordo com o Relatório SAEB/ANA 2016: *Panorama do*

Brasil e dos estados, no estado do Maranhão, na avaliação de proficiência em Leitura, 40% dos alunos do terceiro ano do Ciclo de alfabetização ficaram no Nível 1; onde nele se inserem alunos com capacidades mínimas de leitura. Na proficiência em escrita, apenas 2% alcançaram o Nível 5, considerando-se aqui os que conseguem ler textos com uma estrutura mais elaborada. Neste sentido, os dados apresentados mostram que a maioria dos que concluíram o terceiro ano do Ensino Fundamental, não aprenderam a ler, nem tão pouco a escrever.

Por outro lado, de acordo com a Base Nacional Comum Curricular, instituída pela Resolução CNE/CP n.º 2, de 22 de dezembro de 2017¹, que considera a leitura como um objeto historicamente reconhecido de aprendizagem da Língua Portuguesa e o texto como centro das práticas de linguagem pelo menos em termos teóricos, enfatiza a sua importância como possibilitadora da aquisição do conhecimento científico e apresenta o texto como elemento essencial para o ensino da leitura.

Durante muito tempo pensou-se que para ler era necessário apenas fazer a decifração de símbolos gráficos, por meio da relação grafema-fonema; no entanto, a leitura é uma prática cultural que necessita ser ensinada, no processo de mediação com pessoas mais experientes que instruirá a criança a desenvolver atitudes necessárias para o ato de ler. Nessa lógica, compreendemos a leitura como produção de sentidos decorrentes do processo interativo entre o autor e leitor, não como um artifício mecânico desprovido de significado e intencionalidade. Por outro lado, a escola é um espaço privilegiado, pois tem como um dos seus objetivos ensinar os conhecimentos acumulados historicamente, constituindo-se em uma das principais instâncias formadoras de leitores.

É no contexto escolar, com ênfase na escola pública, que aspectos relacionados ao comportamento leitor e escritor podem ser aprendidos. Com respeito ao primeiro, nos referimos a atitudes como: acompanhar e apreciar leituras realizadas pelo professor, argumentar em defesa de livros e autores preferidos, dentre tantos outros que fomentem nas crianças o desejo de se tornarem leitores autônomos; no segundo, em relação a reconhecer as características de um gênero, planejar a escrita, fazer reescritas para corrigir o registro, ou seja, atitudes que favorecem a aprendizagem das crianças desde a fase inicial da escolarização.

¹ Documento normativo que define as aprendizagens essenciais das crianças no contexto da Educação Básica.

É na escola que as práticas pedagógicas voltadas para leitura são construídas, a partir das demandas que surgem do chão da sala de aula, como reflexo do contexto social mais amplo; por isso, o papel do professor tem grande relevância para o desenvolvimento de um ambiente favorável para a aprendizagem. “A escola pode ter um papel importante no enriquecimento linguístico cada vez maior dos alunos, de forma que eles participem com legitimidade dos movimentos da cultura letrada”. (GOULART, 2015a, p. 19).

Diante desse cenário, surge o interesse pelas *Práticas de leitura numa perspectiva dialógica no Ciclo de Alfabetização: a Unidade de Educação Básica Poeta Gonçalves Dias*. Inicialmente por convicção pessoal, por acreditarmos ser a leitura uma atividade tipicamente humana, capaz de impulsionar a transformação cultural e social de uma pessoa, fazendo-a galgar novos patamares na aquisição do conhecimento, na forma de ver e de viver no mundo. Tal convicção provém quando nos reportarmos para a nossa história de vida permeada por vários momentos e situações nos quais a leitura adentra e vai tomando dimensões cada vez maiores com o passar dos anos. Num movimento ininterrupto de aprendizado, natural na vida das pessoas, pois estamos em pleno desenvolvimento, em constante interação, redimensionando nosso olhar sobre a sociedade, a humanidade e nós mesmos a partir do que aprendemos.

O nosso contato com a leitura na escola, na maioria das vezes, acontecia por meio dos livros didáticos que as professoras utilizavam em sala de aula, com pouco espaço para literatura infantil. Nas instituições que contavam com uma biblioteca era um local praticamente inutilizado, em alguns casos se assemelhava a um depósito de livros. Apesar das dificuldades enfrentadas em dos encontros marcantes que tivemos com a leitura, ainda nos anos iniciais, aconteceu por meio de um interlocutor experiente, um professor muito querido que ao pedir para turma emitir suas opiniões após ler um texto constatou as dificuldades dos alunos em expor o que haviam estudado.

Numa fala enfática e carregada de preocupação afirmou: “*Vocês precisam ler, leiam muito*”. Foi um alerta e um incentivo para que buscássemos na leitura uma maneira de ampliarmos nosso entendimento sobre o que acontecia em nossa volta. A partir daquele dia buscamos outros tipos de leitura e nos aproximamos intensamente dos livros, fato também possibilitado por influência do nosso irmão mais velho, um leitor contumaz que trazia para nossa casa material variado para lermos (livros,

revistas e jornais). Temos certeza que esse ambiente com a presença de um leitor experiente e livros contribuíram muito para nossa formação leitora.

Na universidade alguns desafios foram emergindo mais intensamente. A construção de uma escrita mais elaborada, leituras mais aprofundadas, contato com inúmeros autores e, mais uma vez o incentivo de alguns professores que tinham muito comprometimento ao ensinar-nos, nos orientavam para irmos além, tendo a leitura como fonte para alcançarmos outros patamares na ascensão acadêmica. Mas, foi nas turmas de alfabetização que alguns questionamentos começaram a emergir e se intensificaram com o passar dos anos.

Em 2011, passamos no concurso público para docentes no município de Paço do Lumiar e tivemos que assumir uma turma do 1.º ano, o que se tornou para nós um divisor de águas, já que por mais que tivéssemos experiência em escolas comunitárias e privadas, mas sempre atuando em turmas do 4º e 5º anos, irmos para turmas de alfabetização nos trouxe algumas inquietações por sabermos da complexidade que envolve o ensino e a aprendizagem da leitura, ainda mais no contexto da escola pública, sobrecarregada por inúmeras dificuldades, sejam estruturais, administrativas e, em alguns casos, pedagógicas.

Ainda é nítida em nossa memória aquela escola em Paço do Lumiar bem pequena, que apesar do esforço da gestora e empenho das professoras, sobrevivia com muitas dificuldades, mesmo conveniada à rede de ensino municipal, porém comunitária. Nos lembramos de um grupo de 22 crianças, alguns copiavam do quadro, sabiam escrever o nome completo, mas ansiavam por aprender a ler. Ao nos receber e nos encaminhar para turma, a gestora nos falou: *“É necessário utilizar textos com as crianças, toda semana deverá ser usado um”*. Neste instante as dúvidas e incertezas se ampliaram. Apesar de ter formação em Pedagogia, ter estudado alguns teóricos que falam sobre o desenvolvimento infantil, nos sentimos impotentes, com necessidade de estudarmos mais para ajudar as crianças a aprenderem. Questionamentos sobre o que é alfabetizar? Como alfabetizar? Nos fizeram buscar no exemplo de professoras mais experientes e em algumas leituras, formas de conseguir ensinar a ler adequadamente; no entanto, as dúvidas cresciam.

Algumas vezes tentávamos buscar respostas nos encontros de formação continuada ofertados pela Secretaria Municipal de Educação de Paço do Lumiar; no entanto, por mais que os formadores tivessem boa vontade e se empenhassem para sanar essas incertezas, ao voltarmos para realidade da sala de aula, elas se

avolumavam, por conta do desafio para alfabetizar crianças, pela gama de vozes a nos dizer sobre a melhor forma de ensinar a ler e escrever.

Depois de dois anos tivemos que trocar de escola e fomos para uma, de fato, da rede municipal. Naquela unidade de ensino tivemos uma experiência marcante, que mais nos fizeram refletir sobre a leitura e a responsabilidade da escola em ensinar as crianças a aprenderem essa prática cultural. Trabalhávamos 40 horas integralmente em sala de aula. Pela manhã ensinávamos uma turma do 2.º ano e à tarde uma do 4.º ano. Na primeira semana de aula, ao realizarmos o diagnóstico inicial da turma do 4.º ano, deparamo-nos com uma situação lastimável de uma turma composta por 35 alunos, 80% não sabiam ler e nem escrever, 20% apenas decodificava com muita dificuldade textos simples.

Apesar desse quadro desafiador e tantos outros vivenciados, como professora dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental da escola pública em contextos adversos, nos quais às vezes crianças passavam por situações de luta pela sobrevivência com seus familiares, percebemos como o simples ato de ler um livro pode fazer toda a diferença na vida de uma pessoa. Nesse momento conseguimos observar o fascínio, a curiosidade, o desejo por conhecer e, acima de tudo, a alegria com a descoberta do novo, visualizando, no entanto, o outro extremo, quando crianças não conseguem ler ao final dessa etapa de ensino. Alunos do 4.º e 5.º anos mal conseguiam escrever o próprio nome ou apenas algumas palavras; escrita que parece ter sido memorizada.

Ainda no município de Paço do Lumiar tivemos a oportunidade de estarmos do outro lado das ações pedagógicas como formadora do Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC) e de um projeto de formação continuada da própria Secretaria Municipal de Educação denominado *Projeto Alfaletando*, trabalhando com professores alfabetizadores e interagindo com docentes mais experientes no ato de ensinar e professores iniciantes, existindo sempre um ponto de convergência e preocupação nos discursos: se a metodologia empregada estava dando conta do ensino da leitura para as crianças das classes de alfabetização. É nesse contexto que cresce o desejo por aprender mais sobre as questões ligadas ao ensino e a aprendizagem da leitura.

Em busca de algumas respostas para questionamentos que surgiram ao iniciarmos a caminhada como professora das classes de alfabetização, acrescidas com as experiências nos encontros formativos intensifica a necessidade da retomada dos estudos na tentativa de compreendermos melhor como poderíamos contribuir

para aprendizagem das crianças na fase inicial da escolarização e juntamente com as professoras refletirmos e buscarmos encaminhamentos que pudessem colaborar com suas reflexões no ensino da linguagem escrita no Ciclo de Alfabetização.

1.2 Sobre aprender a ler: definindo a problemática da pesquisa

A leitura é uma prática cultural que pode favorecer a ampliação da nossa concepção de mundo, pois nos permite compreender os discursos presentes nos textos, sejam eles orais ou escritos. Por meio dela, as pessoas têm condições de refletir, informar, registrar e comunicar diversidade de procederes em suas interações com determinado grupo social. Além disso, a nossa visão de mundo pode ser lapidada a partir das nossas práticas de leitura, numa relação ativa entre leitor/escritor e o texto, colaborando para ampliarmos nosso entendimento sobre o contexto no qual nos encontramos. Como instrumento cultural elaborado pela humanidade para mediar a comunicação entre as pessoas; a linguagem escrita assume um papel preponderante para a formação e o desenvolvimento do ser humano.

Durante muito tempo acreditou-se que o ensino da leitura estava vinculado apenas à aprendizagem do alfabeto, à pronúncia de palavras e a como realizar uma boa entonação, como se esses procedimentos fossem essenciais para a compreensão da mensagem que um autor deseje comunicar. No entanto, percebemos que o ato de ler é complexo por tratar-se de uma atividade construída historicamente a partir do desenvolvimento humano como ser social e produtor de cultura. Para Bajard (2006) ler é extrair o sentido de um registro.

Dessa forma, várias indagações surgem quando presenciamos em nosso país os alunos concluírem o Ensino Fundamental sem saber ler, nem escrever ou quando nos defrontamos com estudantes nos Anos Finais do Ensino Fundamental (do 6.º ao 9.º), com competências de leitura e escrita similares aos alunos do Ciclo de Alfabetização, já que não conseguem entender o sentido de um texto, escrevem com muitos erros ortográficos e alguns não realizam nem a segmentação de palavras. Diante desse quadro somos levados a refletir sobre o papel da escola como espaço privilegiado para o ensino e a aprendizagem do ler, sobre as práticas pedagógicas que tem norteado este ensino e, a cogitar acerca de como as vivências das crianças nos anos iniciais do Ensino Fundamental podem colaborar para a formação leitora e escritora do indivíduo numa perspectiva crítica.

É certo que o desempenho comprometido dos alunos em leitura apresentados nas avaliações de larga escala do Sistema de Avaliação da Educação Básica – Saeb traz à tona um longo percurso histórico de desigualdade social ainda presente em nosso país; porém com a ampliação de acesso à educação acreditamos que tais níveis não poderiam ser tão afetados e elevados. O Sistema de Avaliação da Educação Básica (Saeb) tem como finalidade diagnosticar o nível de ensino dos estudantes das redes municipais, estaduais, federais e privadas, por meio desses dados é possível ter um panorama da situação educacional do país. Esse sistema avalia alunos do 5.º ano e 9.º ano do Ensino Fundamental e avalia os do 3.º ano do Ensino Médio em Matemática e Leitura a cada dois anos.

Segundo o Relatório do Saeb 2017 referente à Prova Brasil, que teve como público-alvo alunos matriculados em escolas públicas das zonas urbanas e rurais no 5º e 9.º anos do Ensino Fundamental; 3.ª ou 4.ª séries do Ensino Médio de forma censitária e por amostragem ou por meio de adesão as escolas privadas para estudantes das referidas etapas de ensino. A abrangência do Saeb 2017 foi de 68% dos discentes matriculados no Ensino Fundamental e Médio. Os testes elaborados pelo Saeb são baseados em matrizes de referência que “[...] reúnem os conhecimentos e processos cognitivos a serem aferidos em cada disciplina e série/ano [...]”. (BRASIL, 2019, p. 23).

A matriz de referência em Língua Portuguesa tem a leitura como procedimento a ser avaliado, pois de acordo com esse documento “[...] seu objetivo é verificar se os alunos são capazes de apreender o texto como construção de conhecimento em diferentes níveis de compreensão, análise e interpretação. [...]”. (BRASIL, 2019, p. 23). Essa matriz, é estruturada por níveis que vai do 0 ao 9, identificados por tópicos e habilidades a serem avaliadas em cada nível.

As áreas do conhecimento avaliadas na Prova Brasil são Língua Portuguesa e Matemática, a partir de uma escala de proficiência que varia de 0 a 500 pontos. Assim, a Média de Proficiência em Língua Portuguesa dos alunos do 5.º ano no Brasil foi de 214,5 pontos; no Maranhão de 183,30 a mais baixa entre as unidades federativas. Os estudantes maranhenses do 5.º ano tiveram maior concentração no nível 2, totalizando 21% dos participantes. Neste nível são avaliadas as habilidades dos níveis 0 e 1 mais as do nível 2, tais como: identificar o assunto e a personagem principal em uma reportagem; reconhecer as finalidades de uma receita.

Em suma, são conhecimentos mínimos para alunos que estão finalizando os anos iniciais do Ensino Fundamental. Os dados apontam a dificuldade que a escola vem enfrentando para ensinar crianças, jovens e adultos a de fato lerem o texto escrito atribuindo-lhe um sentido. São estatísticas que nos ajudam a refletir sobre quais são as reais condições de ensino e aprendizagem que estão presentes nas instituições de ensino, além das condições socioeconômicas desses estudantes tendo vista que a maioria são das escolas públicas brasileiras.

Se observarmos os dados do Brasil sobre a Leitura no Pisa também não são nada animadores. Pisa (*Programme for International Student Assessment*), traduzido no Brasil como (Programa de Avaliação Internacional de Estudantes), é um estudo comparativo internacional realizado pela Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE) a cada 3 (três) anos. No Brasil o Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira – INEP é responsável pela organização e aplicação das avaliações no país.

As avaliações deste programa são voltadas para três áreas cognitivas: Leitura, Matemática e Ciências. A cada edição um domínio é escolhido como foco de análise, sendo escolhida a Leitura em 2018, com a maioria dos itens do teste voltados para esta área. Participaram 79 países como Alemanha, Chile, Uruguai. O público-alvo são estudantes entre 15 anos e 3 meses e 16 anos e 2 meses. O Brasil contou com a participação de 597 escolas e 10.691 estudantes avaliados. A média de proficiência dos estudantes brasileiros em Letramento em Leitura foi de 413 pontos, abaixo da média dos alunos da OCDE que obtiveram 487 pontos.

Se nos reportarmos aos percentuais de estudantes por nível de proficiência na matriz de referência de Letramento em Leitura, constataremos que no Nível 6, apenas 0,2% dos alunos brasileiros conseguiram alcançá-lo, e os estudantes da OCDE 1,3%. Neste nível da matriz de referência “[...] os leitores conseguem compreender textos longos e abstratos, nos quais as informações de interesse estão profundamente interligadas[...]”. (BRASIL, 2020a, p. 74). Se tomarmos por base os níveis 1a, 1b e 1c os discentes avaliados totalizaram 49,8%. Nestes níveis os alunos são capazes de compreender o sentido literal de frases curtas ou avaliar o significado literal de frases simples. (BRASIL, 2020). Estatísticas como estas evidenciam, a precariedade do sistema de ensino brasileiro, apesar de compreendermos que existem variáveis a serem consideradas, tais como: a concepção de leitura que

sustenta as avaliações em larga escala; as reais condições de vida e as interações com a leitura da maioria desses estudantes.

Nessa lógica, por ser a leitura uma prática cultural capaz de viabilizar o avanço na aprendizagem, tais dados nos fazem ponderar sobre a importância da mediação efetivada pelo professor em sala de aula, na condição de parceiro mais experiente, já que suas intervenções irão incidir sobre aquilo que as crianças ainda não conseguem realizar sozinhas, mobilizando saberes que vão suscitar nos estudantes necessidades de aprenderem a ler e a escrever. (VIGOTSKI, 2001). Nessa perspectiva, o ato educativo, na perspectiva da atividade pedagógica desenvolvida sistematicamente no contexto escolar, é um processo conduzido intencionalmente pelo professor.

Destarte, a formação de leitores necessita da intervenção docente, conduzindo-a, a partir de um fazer pedagógico desafiador para impulsionar o desenvolvimento da criança; ou seja, em sua atuação o professor pode “[...] fazer com que a vida da aula proporcione às crianças situações de leitura simultaneamente e diversificadas [...]”. (JOLIBERT, 1994, p. 14). Portanto, são em situações reais de uso social da leitura e da escrita e, não em processos de decodificação do escrito, que os professores poderão favorecer a aprendizagem.

Diante do exposto, a escolha de uma investigação na Unidade de Educação Básica Poeta Gonçalves Dias em Paço do Lumiar, no bairro Maiobão, originou-se de algumas experiências que tivemos como orientadora de estudos do Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC), quando acompanhávamos algumas professoras e tivemos a oportunidade de verificar em alguns momentos o trabalho desenvolvido em algumas turmas de alfabetização.

Nesse sentido, nossa problemática radica em analisarmos em que medida as práticas de leitura desenvolvidas numa perspectiva dialógica podem colaborar para a formação inicial de leitores no Ciclo de Alfabetização? Tal problemática origina-se da necessidade de investigarmos quais as contribuições da alfabetização de crianças numa concepção dialógica de linguagem, tendo em vista estarmos pautados na formação de sujeitos capazes de interagirem ativamente com os textos, numa relação dinâmica com o outro para a produção de sentidos, possibilitando assim a participação ativa dos alunos na realização das atividades.

Destarte, consideramos essa questão importante para nortear nosso trabalho, pois o ato de ler nesta perspectiva se dá a partir da relação eu/outro com sujeitos participativos e capazes de argumentar criticamente os textos em uma atividade de

intensa interação com o registro ou o verbalizado. Assim, nesse contexto a formulação de diálogos e interlocuções entre as pessoas podem possibilitar a construção de novas aprendizagens em leitura e escrita.

A escolha por essas turmas se deu por comporem os três anos iniciais do Ensino Fundamental, e neles se concentrarem ações pedagógicas para a efetiva aprendizagem da leitura. De tal modo, propomos um estudo sobre as práticas de leitura nesta escola, para examinarmos como se tem configurado e concretizado no Ciclo de Alfabetização. Por ser professora nesse município, consideramos que uma pesquisa realizada nessa localidade poderá fornecer dados importantes sobre a situação da alfabetização, auxiliando-nos a termos uma percepção sobre a educação básica nessa localidade.

De acordo com o IBGE – Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística, Paço do Lumiar tem uma população estimada de 123.747 habitantes, com 17.929 alunos matriculados no ano de 2018. (INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA, 2020). Em 2017, as escolas dos anos iniciais do Ensino Fundamental obtiveram média 5 no Índice de Desenvolvimento da Educação Básica. De acordo com o Relatório do IDEB de 2017 da Rede Municipal de Paço do Lumiar, elaborado pela Secretaria Municipal de Educação, o rendimento escolar apresentado pela UEB Poeta Gonçalves Dias foi de 95,5% de aprovação; 4,5% de reprovação e não houve abandono escolar nesta Unidade de Ensino. (MARANHÃO, 2018).

Apesar de vasto material produzido, oriundo do interior da escola sobre o processo de aquisição da leitura e da escrita, ainda percebemos a persistência de elevado número de crianças que não sabem ler, o que suscita a necessidade de mais investigações que nos ajudem na compreensão de como os docentes concebem seu ensino e de que forma tem oportunizado encaminhamentos didático-pedagógicos que colaborem para a efetivação da aprendizagem da linguagem escrita nos anos iniciais. Nesse sentido, pretendemos contribuir com os estudos sobre o ensino da leitura nas classes de alfabetização na escola pública, ao propormos reflexões, discussões e interações sobre uma perspectiva dialógica de ler para professores dos Anos Iniciais e a Coordenação Pedagógica, colaborando assim para a formação de leitores na fase inicial da escolarização.

1.3 Questões Norteadoras

- Quais concepções de leitura as professoras do Ciclo de Alfabetização e a Coordenadora Pedagógica da UEB Poeta Gonçalves Dias possuem?
- Que estratégias de leitura e práticas pedagógicas são desenvolvidas nas turmas do Ciclo de Alfabetização visando à formação de leitores?
- De que forma os alunos vivenciam as atividades leitoras e as situações de leituras propostas?
- Como elaborar um Caderno de Sugestões Metodológicas pautado nos fundamentos teóricos-metodológicos e práticos em uma perspectiva dialógica que promova o ensino da leitura no Ciclo de Alfabetização.

Toda prática educativa é fundamentada em uma teoria para norteá-la. A ação do professor necessita ser respaldada por um aporte teórico que a sustente e possa servir como uma lente para a leitura da realidade na qual está inserido. No âmbito do ensino da leitura não é diferente, todos os direcionamentos para o ensino dessa prática social estão sedimentados em concepções ao respeito; a maneira como é realizada no contexto da sala de aula revela como os docentes compreendem o processo de sua aquisição, principalmente, na fase inicial da escolarização. Além disso, ao longo dos anos, várias foram as concepções de leitura que emergiram no ambiente escolar brasileiro, evidenciando-se o tipo de sujeito que a instituição precisava formar para atender a um projeto de homem e sociedade em consonância com os fundamentos que tem regido cada época. A opção por uma ou outra, pode ou não favorecer a aprendizagem dos alunos, tendo vista que algumas estão pautadas em entendimentos equivocados sobre o ler e o escrever, pois foram gestadas em períodos nos quais a produção de conhecimento sobre o ensino de crianças na fase inicial da escrita era incipiente.

A prática educativa pode ser compreendida como um processo mais amplo para a formação do sujeito, tendo em vista as necessidades de ensinar-se às novas gerações os conhecimentos de um dado grupo social. Para essa compreensão no contexto das nossas reflexões, trazemos a contribuição de Libâneo (1994, p. 17), quando diz que a prática educativa é “[...] o processo de prover os indivíduos dos conhecimentos e experiências culturais que os tornam aptos para atuar no meio social e a transformá-lo em função de necessidades econômicas, sociais e políticas da

coletividade [...]”. Nessa lógica, a prática educativa que é compreendida como educação, que pode ocorrer tanto em sentido amplo, na diversidade de instituições e atividades sociais, como também em sentido restrito, quando abrange instituições escolares ou não.

Para nós o sentido aqui adotado de prática educativa é no sentido restrito que pode ocorrer no âmbito escolar, de forma intencional e sistematizada. Para Marques e Carvalho (2016) as práticas educativas podem ser operacionalizadas em dois níveis: pelos agentes educativos (gestores e docentes) e na sala de aula a partir da interação entre os professores e alunos. Nessa perspectiva, o direcionamento das atividades didáticas dependerá das concepções de ensino e aprendizagem dos docentes.

Com respeito à segunda questão, segundo Solé (1998, p. 41): “[...] nossa atividade de leitura está dirigida pelos objetivos que pretendemos mediante ela [...]”; como lemos dependerá das nossas necessidades diante do texto, já que a maneira como nos apropriamos de um escrito e as várias estratégias para fazê-lo, podem ser ensinadas na escola, tornando-se crucial neste espaço os direcionamentos intencionais do professor para o ensino dessas estratégias, na medida em que são procedimentos objetivos a serem alcançados. (SOLÉ, 1998). Por outro lado, de acordo com Jolibert (1994), ações docentes podem ajudar as crianças a elucidarem suas próprias estratégias de leitura; portanto a partir do desenvolvimento de atividades leitoras que possibilitem a utilização desses procedimentos, os alunos poderão se apropriarem de diversas maneiras de ler e compreender um texto, na medida em que a prática do formador de leitores em sala de aula leve em consideração que existem diversas possibilidades de se aproximar e interagir com um escrito.

No que se refere à terceira questão, ler e escrever podem se tornar atividades desafiadoras e encantadoras na sala de aula, não necessitamos tê-las como práticas tão densas e desprovidas de significados para as crianças, em rotinas carregadas de decifrações e repetições; mas, na centralidade dos textos, seus sentidos e das várias maneiras de poder agir sobre eles pode contribuir para uma descoberta mais prazerosa: “[...] ler é questionar algo escrito como tal a partir de uma expectativa real (necessidade-prazer) numa verdadeira situação de vida [...]”. (JOLIBERT, 1994, p. 15). A forma como as experiências com o texto é realizada, como o professor medeia as atividades tornando-as ou não relevantes para as crianças, podem colaborar para uma verdadeira mudança de perspectiva sobre o ensino e aprendizagem desses

instrumentos culturais, favorecendo a formação de leitores mais conscientes de sua posição no cenário social e capazes de intervirem nele.

A postura docente para possibilitar vivências mais significativas a leitores em formação é crucial, pois dela dependerá todas as diretrizes que subsidiarão as suas interações com os textos, seus pares e os educadores. Assim, para que percorram o caminho da descoberta sem sobressaltos ou de maneira equivocada dependerá também da maneira como o professor compreende e concebe essas práticas como essenciais para a formação social e cultural dos alunos.

Em relação à quarta questão, o processo de aprendizagem da leitura na fase inicial da escolarização nos faz compreender que na dinamicidade da prática pedagógica e a complexidade que envolve ensinar a ler requererá do professor a utilização dos mais diversificados procedimentos para alfabetizar as crianças. Muitas das vezes algumas práticas, infelizmente, ainda estão enraizadas em vieses mecânicos de ensino da leitura, fazendo com que “[...] a leitura e a escrita na escola pouco [tenha] a ver com as experiências de vida e de linguagem das crianças. Nesse sentido, é estável e estática, porque baseada na repetição, na reprodução, na manutenção do *status quo*.” (SMOLKA, 2012, p. 65, grifo nosso).

Nesse sentido, entendemos que ensinar nunca foi uma tarefa fácil, ainda mais quando se refere a ler, pois demanda a utilização de vários recursos e intensa atividade reflexiva para decidirmos como iremos mediar as situações de aprendizagem em sala de aula. Portanto, torna-se primordial que uma das finalidades da pesquisa seja contribuir com a prática pedagógica das professoras para auxiliá-las neste ensino. Esta prática adotada especificamente em sala de aula explicita em que viés epistemológico de Pedagogia e Educação está assentado o fazer do professor, sendo a partir das definições que ele possui sobre esses aspectos que será evidenciada sua perspectiva de sujeito a ser formado na escola; isto é, práticas sociais que são organizadas para a materialização dos processos pedagógicos. Por outro lado, segundo Franco (2016, p. 541, grifo nosso), as ditas práticas são elaboradas com fins bem específicos, pois são “[...] práticas pedagógicas [que] se organizam intencionalmente para atender a determinadas expectativas educacionais solicitadas/requeridas por uma dada comunidade social [...]”.

Na perspectiva de colaborar com a atividade docente propomos elaborar um caderno que irá ajudá-las no processo de ensino e aprendizagem, uma vez que dada a complexidade da atividade docente e do contexto atual de grandes transformações

tecnológicas e ampliação do acesso à informação, a formação permanente do professor é necessária para auxiliá-lo a refletir sobre sua prática pedagógica, que oportunize o ensino e aprendizagem. Em outras palavras,

[...] o desenvolvimento profissional do professor pode ser concebido como qualquer intenção sistemática de melhorar a prática profissional, crenças e conhecimentos profissionais, com o objetivo de aumentar a qualidade docente, de pesquisa e de gestão[...]. (IMBÉRNON, 2011, p. 47).

Além disso, pensamos em oportunizar às educadoras a possibilidade de explicitarem por meio de suas experiências e práticas como tem sido desenvolvido o trabalho de formação de leitores, quais desafios têm as inquietadas e suas necessidades diante do atual cenário. Nesse percurso deixamos que suas vozes fossem ouvidas, suas histórias de vida consideradas com o intuito de fazê-las se perceberem como essenciais no processo de aquisição da linguagem escrita nas turmas de alfabetização.

1.4 Os objetivos da investigação

Verificar as práticas de leitura desenvolvidas pelas professoras do Ciclo de Alfabetização em colaboração com a coordenadora pedagógica para a formação inicial de leitores na Unidade de Educação Básica Poeta Gonçalves Dias, com vistas à elaboração de um Caderno de Sugestões Metodológicas é o nosso objetivo geral, na medida em que, compreendemos que o trabalho pedagógico aqui em sua dimensão educativa, é relevante para o processo de humanização dos sujeitos por meio de uma atividade intencionalmente elaborada. Suas proposições visam a formação humana em seus aspectos cognitivos, sociais e culturais como parte de um projeto com ações coordenadas, visando um determinado fim.

Nesse viés, acreditamos que se produz conhecimentos nas interlocuções entre professores e alunos, portanto elas têm uma dimensão transformadora sobre os sujeitos neles envolvidos; pois o “[...] trabalho pedagógico é o trabalho de sujeitos que, ao realizá-lo, produzem historicidade e se autoproduzem”. (FERREIRA, 2016, p. 595) e se vincula às produções da Pedagogia, especificamente, sobre como o sujeito aprende. Dessa forma, trata-se do trabalho que visa gerar modos de pensar, agir e aprender a responder às demandas sociais.

Compreender as concepções de leitura implícitas nas práticas de ensino utilizadas pelas professoras do Ciclo de Alfabetização em colaboração com a coordenadora pedagógica foi o nosso primeiro objetivo específico, já que entendemos que as decisões sobre como ensinar determinado conteúdo em sala de aula, estão pautadas nas concepções que os docentes têm sobre homem e sociedade; ou seja, estão vinculadas à sua visão de mundo, a como concebem as relações sociais que se desenvolvem entre os sujeitos. Quanto ao ensino da leitura é possível fazermos afirmativa semelhante, pois o professor de forma consciente ou não, ao ensinar, materializa sua perspectiva de como se dão os processos de aprendizagem; prática que evidencia quais aportes teóricos respaldam suas ações. Nenhuma prática pedagógica é desprovida de uma teoria que a sustente, pois “[...] as teorias, são antes de tudo, diálogos com a realidade e lentes que nos ajudam a ampliar o olhar, transformando nossos modos de pensar e de agir [...]”. (MATA, 2015, p. 16-17).

Como segundo objetivo específico se faz necessário analisar as estratégias de leitura e as práticas pedagógicas das formadoras de leitores e da coordenação pedagógica desenvolvidas nestas turmas, visto compreendermos que o processo de aquisição da leitura não é uma tarefa fácil, seu ensino requer do professor, a mobilização de conhecimentos para a organização das melhores estratégias capazes de desenvolver a compreensão leitora dos alunos. Respaldamo-nos em Solé (1998), quanto ao ensino de estratégias de leitura na escola, quando as concebe como um meio para formar leitores autônomos, capazes de aprender a partir de textos.

Verificar as vivências leitoras dos alunos e as situações de leitura propostas, se faz imprescindível como terceiro objetivo específico, já que estamos cientes que o ato de ensinar a ler pode ser mobilizado por finalidades que levem as crianças para experiências com significados para a vida. Lendo, escrevendo, falando, ouvindo e aprendendo com o outro no contexto da escola; portanto, entendemos que é possível a aprendizagem da leitura a partir de contextos que relacionam ativamente os conteúdos com as experiências dos alunos, já que “[...] a vida cotidiana está cheia de oportunidade de leitura [...]”. (JOLIBERT, 1994, p. 31).

Elaborar um Caderno de sugestões metodológicas contendo sequências didáticas baseadas nos pressupostos teóricos-metodológicos da perspectiva dialógica para colaborar para formação de leitores no Ciclo de Alfabetização, é nosso último objetivo, no intuito de contribuirmos com o aperfeiçoamento da prática pedagógica das professoras e da coordenadora. Aqui propomos um Caderno de Orientações

Didáticas contendo sequências, a partir das necessidades da turma, levando-se em consideração os aspectos mais relevantes evidenciados nas entrevistas aplicadas junto às educadoras. As sequências didáticas permitem uma organização sistemática de atividades baseadas em um gênero textual oral ou escrito, segundo Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004); portanto, esperamos com esse planejamento auxiliar as professoras a aprimorar seu fazer pedagógico e criar situações de aprendizagem que favoreçam o avanço das crianças em leitura e escrita.

Além do trabalho pedagógico a presente pesquisa pretende contribuir com a formação de leitores, por compreendermos que a aquisição da leitura na perspectiva dialógica, pautada nos pressupostos bakhtinianos, pode trazer subsídios capazes de impulsionar as crianças para uma participação mais consciente na cultura escrita, ou seja, capaz de criarem novos sentidos para os textos que falam, ouvem ou leem (GOULART, 2015a), potencializando assim a participação de todos os envolvidos nesse processo de ressignificação de aprendizagem.

1.5 Estrutura do trabalho

O trabalho está dividido em seis seções. Na primeira seção, a Introdução, expomos sobre a organização metodológica, o porquê do problema de pesquisa que nos mobilizou a realizarmos a investigação, e discorremos sobre as questões norteadoras e objetivos gerais e específicos. Na segunda seção Práticas de Leitura no Ciclo de Alfabetização, apresentamos um panorama geral da leitura no Ciclo de alfabetização. Esta seção está dividida em várias subseções: na 2.1 Alfabetização: recorte no cenário da educação brasileira, analisamos como o ensino inicial da leitura foi se configurando na História da Educação brasileira; na 2.1.1 A leitura no Ciclo de Alfabetização discorremos sobre a caracterização da educação em Ciclos no Brasil e como alguns documentos legais respaldam essa organização, além de apresentarmos como a leitura está delineada nessas orientações e normativas legais; na 2.2 Concepções de leitura: fundamentos para o ensino da leitura, expomos algumas concepções de leitura que tem respaldado as práticas dos professores do Ciclo de Alfabetização, tendo em vista entendermos que toda prática pedagógica está respaldada em uma concepção de homem e sociedade; na 2.3 Estratégias de Leitura: um caminho para formação de leitores – apresentamos a relevância do trabalho desenvolvido com as estratégias de leitura para formação de leitores autônomos na

escola; na 2.4 Vivências leitoras: o valor das experiências em sala de aula realizamos uma abordagem sobre a importância das crianças experienciarem situações e atividades de leitura com significado no Ciclo de Alfabetização; e na 2.5 O ato de ler numa perspectiva dialógica tratamos sobre a importância do ensino da leitura pautada numa perspectiva dialógica de linguagem.

Na seção 3, no percurso metodológico descrevemos como realizamos a pesquisa qualitativa, com a utilização da abordagem teórica metodológica da Teoria Histórico-cultural, dos Métodos Histórico e Comparativo, e a efetivação das Pesquisa Bibliográfica, Pesquisa Documental e Pesquisa de Campo. Discorremos como se efetivou a aproximação com o campo e as interlocutoras da pesquisa e aplicamos a entrevista semiestrutura. Além de fazermos uma descrição da Unidade de Educação Básica Poeta Gonçalves Dias, localizada em Paço do Lumiar. Já na seção 4, Ler no Ciclo de alfabetização: análises e reflexões, apresentamos nossas interlocutoras de pesquisa e realizamos a análise dos dados coletados. Na seção 5 apresentamos a Proposta de Produto Educacional em função dos resultados fazendo uma breve descrição da sua organização. Na seção 6, expomos as considerações finais da investigação, nela discorremos sobre as conclusões apreendidas e como poderá contribuir para a formação de professoras do Ciclo de Alfabetização.

2 PRÁTICAS DE LEITURA NO CICLO DE ALFABETIZAÇÃO

Onde ficam a curiosidade, as emoções, as adivinhações, a ingenuidade e a criatividade das crianças em sala de aula em que não há abertura para suas vozes, onde o currículo se fecha em relações fonema-grafema, letras do alfabeto e sílabas iniciais, médias e finais [...].

(GOULART, 2014, p. 332).

O ensino da leitura tem se constituído um campo fértil para pesquisa em várias áreas do conhecimento, tais como a psicologia, pedagogia, sociologia e história da leitura, entre outros, as dimensões e possibilidades só tem se ampliado. Os questionamentos também estão se aprofundando e direcionando novos olhares, principalmente com o avanço tecnológico, que tem permitido reflexões sobre as práticas de leitura no século XXI, no entanto ainda se faz necessário pensar sobre a aquisição na linguagem escrita no Ciclo de Alfabetização no contexto brasileiro, como ela tem acontecido, quais os sujeitos envolvidos e as perspectivas de avanços, ainda é uma situação emergente.

No Ciclo de Alfabetização iremos nos deparar com crianças, professores e outros atores que estão no contexto escolar lidando cotidianamente com as questões ligadas ao ensino e à aprendizagem da leitura e da escrita. Com as necessidades das famílias, no cenário da escola pública, que apresentam dificuldades de ensinarem seus filhos sobre a relevância de ler, é nesse espaço que as ações didáticas e pedagógicas necessitam serem pensadas e efetivadas para que o maior número de crianças possa concluir o Ensino Fundamental sabendo ler e escrever.

Além dos sujeitos presentes na escola, o Ciclo de Alfabetização tem se constituído *lócus* de ações da política educacional, para diagnosticar o nível de aprendizagem das crianças, a exemplo do Saeb (Sistema de Avaliação da Educação Básica); programas para formação de professores alfabetizadores e incentivo à leitura. Temos o entendimento, que tais direcionamentos são realizados devido aos dados ainda negativos da aprendizagem de leitura da maioria das crianças brasileiras.

É também nas turmas do ensino inicial da leitura e da escrita que se inserem vários posicionamentos, concepções e, porque não mencionarmos, conflitos sobre as práticas de leitura. Por mais que pensemos já termos superado ou nos desvencilhado de determinados vieses teóricos e metodológicos que alicerçam as práticas

pedagógicas na escola é cada vez mais evidente uma multiplicidade de procedimentos utilizados equivocadamente para o ensino da leitura na fase inicial da escolarização.

Desse modo, num percurso de reflexão e análise sobre as práticas de leitura no Ciclo de Alfabetização nesta seção iremos fazer um recorte histórico da alfabetização no Brasil; conhecer algumas concepções de leitura em uso pelos formadores de leitores; a importância das estratégias de leitura; as situações de leitura no Ciclo de alfabetização e sobre a importância da alfabetização discursiva para a formação do pequeno leitor.

2.1 Alfabetização: recorte histórico no cenário da educação brasileira

O ensino da leitura na fase inicial da escolarização nos faz pensar sobre sua gênese no contexto brasileiro, sua existência e como tem se transformado ao longo dos anos. Os fundamentos históricos são extremamente importantes para compreendermos como os fatos são originados e se modificam, nos permitindo visualizarmos o presente dimensionando-o como reflexo do passado, porém “[...] o conhecimento da história não impõe, coercivamente, aos seres humanos um destino inexorável [...]”. (MORTATTI, 2019a, p. 96), por isso conhecer a História da Alfabetização no Brasil é de grande valia para olharmos para o cenário atual e percebermos as principais consequências das ações dos sujeitos envolvidos nesse processo, mas também entendermos que tal conhecimento nos habilita a agirmos em direção à mudança.

Os estudos realizados no final da década de 1980 e na década de 1990 sobre a alfabetização numa abordagem histórica revelaram a existência de poucas pesquisas sobre esse enfoque. (GONTIJO, 2011). De acordo com Boto, atualmente os debates sobre a temática estão cada vez mais se alargando, dada a sua importância para educação, porque “[...] estudar a alfabetização é um dever [...]”. (BOTO, 2012, p. 1), tendo em vista que o processo de aquisição da linguagem escrita se constitui um fator de grande preponderância para formação cultural das pessoas.

Além disso, a alfabetização se configura nas épocas anteriores até hoje como “[...] um dos instrumentos privilegiados da aquisição do saber, portanto de esclarecimento das ‘massas’, tornando-se a leitura e a escrita fundamentos de uma nova ordem política, econômica e social e fator de modernização [...]” (MORTATTI,

2019a, p. 27), ou seja, ler e escrever são práticas nas quais subjaz possibilidades para construção da identidade do sujeito letrado, que se firmará “[...] progressivamente à luz de determinadas circunscções históricas e geográficas [...]”. (BOTO, 2012, p. 2).

Ao perscrutarmos a História da Educação Brasileira percebermos que o ensino da leitura e escrita esteve, inicialmente, associado ao conhecimento elementar dessas práticas sociais, evidenciado pelo grande contingente de pessoas que não sabiam ler, nem escrever no período colonial. A Companhia de Jesus ao chegar no Brasil em 1549, teve como principal objetivo tentar doutrinar os indígenas nos preceitos católicos. Com o tempo os colégios criados pelos jesuítas passaram a ser frequentados pelos filhos dos colonizadores e senhores de engenho, passando a ser um espaço que atendia as pretensões de formação intelectual das elites da época. (MORTATTI, 2004).

A alfabetização até o final do século XIX estava vinculada ao ensino das primeiras letras, sendo que a partir do século XX passa a designar o ensino inicial da leitura e da escrita. De acordo com Mortatti: “O termo alfabetização para designar o ensino-aprendizagem inicial (simultâneo) da leitura e da escrita passou a ser utilizado mais sistematicamente a partir da segunda década do século XX”. (MORTATTI, 2019a, p. 66).

Nesse percurso, o ensino da leitura e da escrita não acontecia de forma sistemática, mas rudimentar em alguns lares e precariamente nas poucas escolas existentes no final do período imperial. Foi a partir da instauração do sistema republicano no final do século XIX que teve início a escolarização dessas práticas em nosso país (MORTATTI, 2019a), portanto “[...] os processos de ensinar e de aprender a leitura e a escrita na fase inicial de escolarização de crianças se apresentam como um momento de passagem para um mundo novo para o Estado e o cidadão [...]”. (MORTATTI, 2019a, p. 37).

Será a partir de ações políticas para institucionalização sistemática do ensino, mesmo que de forma muito limitada, nem todos teriam acesso à escolarização de forma irrestrita, que veremos lentamente uma nova configuração no processo educacional no Brasil, com a organização de um sistema público de ensino. Nesse contexto, iniciou-se uma veemente crítica aos métodos sintéticos (soletração e silabação), emergindo propostas para substituí-los pelos métodos analíticos (sentenciação e historieta). Saber ler era entendido como “[...] ler em várias formas de letras (manuscrita e de fôrma; maiúscula e minúscula) [...]”. (MORTATTI, 2004, p. 56).

Desse modo, a História da Alfabetização no Brasil está fortemente vinculada à presença dos métodos para o ensino da leitura (MORTATTI, 2000), são eles que por um longo período estarão no centro das discussões sobre a melhor forma de aprender a ler e escrever no início da escolarização, será também por meio deles que emergirão várias disputadas desencadeando um processo constante da formação de defensores ou opositores da maneira mais adequada para alfabetizar crianças.

Além desses embates iremos perceber na metade da década de 1920 a configuração de uma nova maneira de ensinar a ler e escrever, por grande influência de Lourenço Filho, que os Testes ABC entram não somente na pauta de discussões sobre a alfabetização de crianças, mas também passa a ser o novo referencial adotado para o ensino da leitura e da escrita. A partir desse momento torna-se hegemônico práticas de medida do nível de maturidade necessária a aprendizagem e classificação dos alunos. Os métodos passam a ser considerados ultrapassados e tradicionais. (MORTATTI, 2000).

Até o final da década de 1970 será possível percebermos uma hegemonia dos fundamentos e práticas dessa “Alfabetização sob medida” (MORTATTI, 2000), na qual o método de ensino estava submisso ao nível de maturidade das crianças. No entanto, novas demandas surgem no cenário social brasileiro, o nível de aprendizagem dos estudantes era baixíssimo, além da repetência e abandono escolar, contribuindo para elevação do fracasso escolar nas turmas de alfabetização. Diante de tal quadro os postulados presentes nas pesquisas de Emília Ferreiro e seus colaboradores desencadeiam uma nova perspectiva para o ensino e aprendizagem da língua escrita.

É idealizado e efetivado um processo para convencer os alfabetizadores sobre a relevância dos estudos de Emília Ferreiro; divulgação em massa de materiais sobre o assunto com vistas à institucionalização da proposta na rede de ensino de São Paulo. Nesse contexto, até as cartilhas assumem uma roupagem “construtivista” para demonstrarem que se adequaram ao que Mortatti (2000) denomina de “Revolução Conceitual”, o construtivismo, suas bases e interferências na alfabetização de crianças no Brasil.

Apesar da intensa propagação e, conseqüentemente, institucionalização do construtivismo em algumas redes de ensino do Brasil a partir de 1980, práticas e concepções consideradas “ultrapassadas” permanecem em vigor no país, bem como novas proposta que divergem do ideário de Emília Ferreiro. De forma justaposta, os métodos de alfabetização, cartilhas e outros postulados, como por exemplo os

propostos por Smolka, estarão concomitantemente presentes nas práticas dos alfabetizadores brasileiros, delineando-se um cenário de ecletismo metodológico.

Assim, no decurso da História da Alfabetização brasileira os eventos trazem tacitamente como a apropriação da linguagem escrita explícita não apenas as disputas de ordem teórico-metodológica, mas também política e social. Política, pois as tomadas de decisões em nível de política educacional trazem subjacentes posicionamentos ideológicos daqueles que as propõe, não sendo ações desprovidas de intencionalidade, mas impregnadas por um ideário que poderá privilegiar um grupo em detrimento de outro. Social, porque a aprendizagem da linguagem escrita traz subsídios para um processo de conscientização de um povo, que será capaz de fazer a apreensão da realidade entendendo-a como forjada a partir de concepções de homem e sociedade que se pretende formar.

2.1.1 A leitura no Ciclo de Alfabetização

As possibilidades de interações das crianças com a leitura no Ciclo de Alfabetização são inquestionavelmente relevantes para conduzi-las na compreensão da importância dessa prática para suas vidas. Fazer com que os estudantes se tornem participantes e protagonistas no processo de aquisição da linguagem escrita exigirá dos docentes uma postura muito bem delineada sobre o seu papel nessa trajetória, porque aprender a ler precisa estar situado em um espaço-tempo que ajude os alunos a vivenciarem situações reais de leitura e escrita. Não são meras reproduções de palavras, desvinculadas de um contexto histórico e social que poderá colaborar para formação do pequeno leitor.

Nesse sentido, o entendimento que os educadores têm sobre o ato de ler será fundamental para o proceder nos encaminhamentos didáticos em sala de aula, pois neles estarão imbricadas suas concepções de leitura, linguagem, escola, criança e sociedade, portanto ler diverge da mera decifração ou decodificação, mas trata-se de “[...] atribuir diretamente um sentido a algo escrito [...]”. (JOLIBERT, 1994, p. 15). Não é simples exposição a uma variedade de gêneros textuais, muito menos a execução de atividades mecanizadas, porque “[...] a leitura de um texto, tomado como pura descrição de um objeto, e feita no sentido de memorizá-la, nem é real leitura, nem dela, portanto resulta o conhecimento do objeto de que fala o texto [...]”. (FREIRE, 2011, p. 26).

Nessa lógica, para superar entendimentos equivocados sobre a aprendizagem da leitura, as ações docentes necessitam estar pautadas na percepção da criança como ser historicamente situado, plenamente capaz de estabelecer interações com os textos e seus interlocutores, fundadas em práticas de leitura socialmente reconhecidas e presentes em seu cotidiano, pois:

Ensinar-aprender a ler e a escrever se inscreve no movimento de participação na cultura letrada. Muito mais do que compreender como funciona a modalidade de escrita da linguagem verbal, saber ler e escrever socialmente é ter acesso ao mundo da escrita na escola e na vida. (GOULART, 2015a, p. 13).

Nessa linha, pensar sobre as práticas de leitura presentes no Ciclo de Alfabetização nos faz refletir sobre como as crianças estão aprendendo a ler, se determinadas vertentes, que historicamente colaboraram para a exclusão e a marginalização de muitas pessoas, ainda são perceptíveis no processo de ensino-aprendizagem. Tendo em vista que um dos argumentos que legitimaram a organização do ensino em ciclos foram os problemas ocasionados pela repetência e evasão nas escolas das redes públicas no começo do século XX (FERNANDES, 2005), portanto, “[...] no país a organização da escolaridade em ciclos procura, de alguma forma, dar resposta a essa problemática e traz como uma das suas premissas a não interrupção da escolaridade dos estudantes ao longo de todo ensino obrigatório [...]”. (FERNANDES, 2005, p. 58).

Hoje temos o adensamento de discussões e debates sobre as reais contribuições do regime de ciclos se, de fato, eles têm colaborado para que as crianças não abandonem a escola sem saber ler e escrever. De acordo com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), Lei n.º 9394/96, no Art. 23 regulamenta que uma das formas de organizar os processos educativos na Educação Básica no Brasil poderá ser por meio dos ciclos. (BRASIL, 1996). Já segundo a Resolução n.º 7, de 14 de dezembro de 2010, que fixa as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental de 9 anos, em seu Artigo 30, §1.º:

Mesmo quando o sistema de ensino ou a escola, no uso de sua autonomia, fizerem opção pelo regime seriado, será necessário considerar os três anos iniciais do Ensino Fundamental como um bloco pedagógico ou um ciclo sequencial não passível de interrupção, voltado para ampliar a todos os alunos as oportunidades de sistematização e aprofundamento das aprendizagens básicas, imprescindíveis para o prosseguimento dos estudos. (BRASIL, 2010, p. 9).

De acordo com as orientações presentes nessa normativa nos três primeiros anos do Ensino Fundamental são garantidas às crianças aprendizagens básicas, sem interrupções, com vistas a consolidarem conhecimentos essenciais para continuidade do processo de escolarização. Assim, no âmbito de alguns documentos legais existem direcionamentos que focalizam o direito dos estudantes aprenderem, no entanto, na realidade existente na maioria das escolas públicas brasileiras apontam para muitas dificuldades dos alunos em aprender a ler, os fatores são das mais diversas ordens e origens, desde as condições de vidas das famílias, até mesmo às condições estruturais de algumas unidades de ensino.

Dada essa dificuldade que tem se perpetuado ao longo dos anos no sistema educacional brasileiro, apesar de alguns avanços, é possível também percebermos a organização de orientações na política educacional nacional, com vistas a minimizar as consequências do fracasso escolar nos anos iniciais do ensino fundamental. São nos primeiros anos da escolarização que os alunos são mais vulneráveis aos processos didáticos-pedagógicos e intervenções institucionais mal engendradas, que não primam pela aprendizagem das crianças.

Dentre essas orientações podemos destacar os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN's) que também advogam a estruturação do ensino em ciclos cuja a finalidade seria "[...] propiciar maiores oportunidades de escolarização voltada para a alfabetização efetiva das crianças". (BRASIL, 1997a, p. 42). Fica perceptível que o argumento para adoção desse tipo de organização seria possibilitar maior aprendizagem das crianças inseridas nas turmas de alfabetização. No tocante ao ensino da Língua Portuguesa, os PCN's, sinalizam para as dificuldades presentes nos sistemas para ensinar a leitura e a escrita, ao afirmar que:

No ensino fundamental, o eixo da discussão, no que se refere ao fracasso escolar, tem sido a questão da leitura e da escrita. Sabe-se que os índices brasileiros de repetência nas séries iniciais — inaceitáveis mesmo em países muito mais pobres — estão diretamente ligados à dificuldade que a escola tem de ensinar a ler e a escrever. (BRASIL, 1997b, p. 19)

O documento, do final da década de 1990, explicita uma realidade existente até hoje, o Brasil ainda não conseguiu superar a defasagem no ensino e aprendizagem da leitura. As crianças que adentram no sistema público de educação são as mais penalizadas. Ainda de acordo com os PCN'S as práticas de leitura e escrita estão em constante mutação, pois "[...] atualmente exigem-se níveis de leitura

e de escrita diferentes e muito superiores aos que satisfizeram as demandas sociais até bem pouco tempo atrás — e tudo indica que essa exigência tende a ser crescente”. (BRASIL, 1997b, p. 25).

Para atender essa demanda defende o uso de textos para o ensino da leitura, por considerar que eles “[...] favorecem a reflexão crítica e imaginativa, o exercício de formas de pensamento mais elaboradas e abstratas, os mais vitais para a plena participação numa sociedade letrada”. (BRASIL, 1997b, p. 26). Assim, focalizando na necessidade da utilização de escritos reais na sala de aula afirma que:

Se o objetivo é que o aluno aprenda a produzir e a interpretar textos, não é possível tomar como unidade básica de ensino nem a letra, nem a sílaba, nem a palavra, nem a frase que, descontextualizadas, pouco têm a ver com a competência discursiva, que é questão central. Dentro desse marco, a unidade básica de ensino só pode ser o texto, mas isso não significa que não se enfoquem palavras ou frases nas situações didáticas específicas que o exijam. (BRASIL, 1997b, p. 29).

Por esse ponto de vista, os Parâmetros Curriculares Nacionais ratificam a necessidade de ultrapassarmos, no ensino da linguagem escrita, as concepções que estavam muito presentes em séculos passados, que valorizavam apenas o trabalho com as unidades menores da língua, por considerarem que os alunos não seriam capazes de interagir com os textos. Apesar, de serem práticas gestadas e utilizadas em tempos anteriores, lamentavelmente, ainda são usadas para o ensino da leitura nas turmas de alfabetização atualmente. Os Parâmetros advogam o trabalho na sala de aula com textos literários.

Por outro lado, a Base Nacional Comum Curricular – BNCC, normativa que subsidia a organização curricular dos sistemas e redes de ensino no país a partir de 2017, regulamentada no Art. 26 da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, Lei n.º 9394/96. Além de orientar as formulações das propostas pedagógicas escolares, quando se reporta aos anos iniciais do Ensino Fundamental afirma que:

Nos dois primeiros anos do Ensino Fundamental, a ação pedagógica deve ter como foco a alfabetização, a fim de garantir amplas oportunidades para que os alunos se apropriem do sistema de escrita alfabética de modo articulado ao desenvolvimento de outras habilidades de leitura e de escrita e ao seu envolvimento em práticas diversificadas de letramentos. (BRASIL, 2017, p. 59).

Desse modo, a ênfase do ensino recai sobre o primeiro e segundo anos, no processo de Alfabetização das crianças, tendo como uma das finalidades a aquisição do sistema de escrita alfabético. Esse será um dos fundamentos da Base, que a aprendizagem da leitura e da escrita esteja no cerne das proposições curriculares, perceptível ao reiterar que:

Afinal, aprender a ler e escrever oferece aos estudantes algo novo e surpreendente: amplia suas possibilidades de construir conhecimentos nos diferentes componentes, por sua inserção na cultura letrada, e de participar com maior autonomia e protagonismo na vida social. (BRASIL, 2017, p. 61).

Assim, de acordo com a BNCC aprender a ler e escrever pode contribuir para que os estudantes avancem na aprendizagem de outros componentes curriculares e participem da cultura letrada. No documento Língua Portuguesa que compõe a Área das Linguagens, juntamente com Arte e Educação Física, tal organização é justificada por possibilitar aos estudantes:

Participar de práticas de linguagem diversificadas, que lhes permitam ampliar suas capacidades expressivas em manifestações artísticas, corporais e linguísticas, como também seus conhecimentos sobre essas linguagens, em continuidade às experiências vividas na Educação Infantil. (BRASIL, 1997b, p. 61).

A BNCC se apresenta no âmbito da Área de Linguagens como uma proposta que dialoga com documentos curriculares anteriormente elaborados com o intuito de atualizá-los. Assim, tomando como referência os PCN's afirma também assumir uma concepção de linguagem enunciativa-discursiva, considerando o texto como unidade básica para o ensino da língua escrita, assegurando que:

Na esteira do que foi proposto nos Parâmetros Curriculares Nacionais, o texto ganha centralidade na definição dos conteúdos, habilidades e objetivos, considerado a partir de seu pertencimento a um gênero discursivo que circula em diferentes esferas/campos sociais de atividade/comunicação/uso da linguagem. (BRASIL, 2017, p. 67).

Nessa linha, ao assumir tal concepção no ensino da Língua Portuguesa e, no caso dos anos iniciais, o ensino da linguagem escrita os primeiros anos da escolarização, advoga que alfabetizar é

[...] trabalhar com a apropriação pelo aluno da ortografia do português do Brasil escrito, compreendendo como se dá este processo (longo) de construção de um conjunto de conhecimentos sobre o funcionamento fonológico da língua pelo estudante [...]. (BRASIL, 2017, p. 90).

Assim, um dos seus fundamentos para a apropriação do sistema de escrita alfabética, consiste na necessidade da criança compreender, a relação grafema-fonema, pautada na consciência fonológica, ou seja, no processo de alfabetização é necessário que:

[...] que os estudantes conheçam o alfabeto e a mecânica da escrita/leitura – processos que visam a que alguém (se) torne alfabetizado, ou seja, consiga ‘codificar e decodificar’ os sons da língua (fonemas) em material gráfico (grafemas ou letras), o que envolve o desenvolvimento de uma consciência fonológica[...]. (BRASIL, 2017, p. 90).

Assim, fica claro que alfabetizar no contexto da BNCC é o ensino de uma técnica, que privilegia a aprendizagem da leitura por meio das unidades menores da língua, apesar de defender uma perspectiva enunciativa de linguagem, compreendemos que são divergentes tais concepções, pois numa concepção que busca o ensino e aprendizagem da linguagem escrita pautada numa concepção discursiva tem os textos nos cerne de todas suas ações pedagógicas. Não que as unidades menores não sejam trabalhadas, mas os gêneros discursivos assumem posição de primeira ordem nas ações didático-pedagógicas nas turmas de alfabetização.

Assim sendo, ao refletirmos sobre a leitura no Ciclo de Alfabetização tomando por base alguns documentos que orientam as propostas curriculares dos sistemas de ensino, buscamos compreender quais concepções subjazem nesses textos e como, de certa forma, eles influenciam as tomadas de decisões nas turmas de alfabetização e escolas dos anos iniciais. Apesar de termos o entendimento que as práticas pedagógicas são dinâmicas e que na efetivação do ensino muitos são os fatores que colaboram ou não para a efetivação das orientações formuladas na política educacional, muitas das vezes elas apenas são tomadas e se consolidam em nível documental, ou seja, nos planos de ensino, planos de aula ou Projetos Pedagógicos das instituições escolares.

2.2 Concepções de Leitura: fundamentos para o ensino da leitura

A leitura como prática cultural tem se constituindo ao longo do tempo como um dos fatores que podem propiciar o desenvolvimento das pessoas em vários âmbitos das práticas sociais, colaborando para o exercício pleno da cidadania nos mais diversos contextos sociais. Por meio dela é possível a inserção nos mais diversos espaços com uma perspectiva mais ampliada sobre o homem e a sociedade; portanto ler é fundamental para ascensão na aprendizagem, colaborando para melhoria da qualidade de vida.

As concepções de leitura presentes nas práticas pedagógicas são forjadas em contextos históricos e sociais diversos, no qual essa prática é formulada e ensinada. Os fundamentos presentes nas atividades de ensino da leitura explicitam a compreensão que os educadores possuem sobre como pode ocorrer esse processo e evidencia também suas compreensões sobre a língua, linguagem, leitura, escrita e do sujeito que aprende. Por mais que pareça irrelevante esse aspecto no processo de aquisição da linguagem escrita, pois muitas vezes são consideradas meras teorias que não contribuem, de fato, para o trabalho docente, na verdade “[...] as diferentes concepções de linguagem que circulam na escola subsidiam uma variedade de abordagens metodológicas e modos de ensino [...]”. (COLLELO, 2014, p. 170).

Assim, várias concepções emergiram ao longo da evolução histórica da leitura, porque as “[...] nossas representações e nossas práticas de leitura não são imutáveis [...]”. (BAJARD, 2005, p. 11), mas decorrem dos avanços das pesquisas sobre o aprendizado dessa prática cultural, do aperfeiçoamento do conhecimento científico que vão aprimorando nossa compreensão sobre a leitura. Assim, nesse processo evolutivo várias foram as formas de conceber seu ensino e aprendizado na escola, ratificando que:

Sobre a atividade de sala de aula, é preciso que se tenha presente que toda e qualquer metodologia de ensino articula uma opção política – que envolve uma teoria de compreensão e interpretação da realidade – com os mecanismos utilizados em sala de aula. (GERALDI, 2011, p. 34).

Por esse ponto de vista, nenhuma prática pedagógica se constitui sem se respaldar em um aporte teórico, mesmo que inconscientemente, os docentes no desenvolvimento das suas atividades sempre optam por determinada vertente. Assim,

no cerne do trabalho pedagógico, além das concepções de leitura imbricadas a elas estarão uma visão de língua. Para Geraldi (2011) a língua só tem existência no movimento da interlocução, nas relações estabelecidas entre o eu e o outro.

Nesse sentido, quando a língua é entendida como um código o processo de alfabetização fica centrado em atividades mecânicas de codificação e decodificação. A leitura se constitui a partir de seus aspectos gráficos, por meio das unidades fonéticas. (COLLELO, 2014). Por outro lado, quando a língua é concebida como expressão se enfatiza a ideia do autor. Nesse caso, “[...] o ensino corre o risco decair em exercícios livrescos de produção, não considerando os propósitos da escrita, o contexto e os interlocutores [...]”. (COLELLO, 2014, p. 171). Já quando é considerada como processo comunicativo o leitor pode assumir uma postura passiva ou ativa diante de um texto.

Quando a língua é concebida numa perspectiva dialógica a linguagem é entendida como social originada da interlocução entre as pessoas, possibilitando no processo de ensino da leitura ao autor sempre esperar uma atitude responsiva do leitor, a escrita corresponde a “[...] um encontro de pessoas que são convocadas de modo ativo no contexto da comunicação [...]”. (COLELLO, 2014, p. 172). Assim, ao ensinar a linguagem escrita na fase inicial de escolarização, parte-se do princípio de que “[...] A língua no processo de sua realização prática não pode ser separada do seu conteúdo ideológico ou cotidiano [...]”. (VOLÓCHINOV, 2018, p. 181).

Segundo Collelo (2014), esses seriam os sentidos linguísticos que a alfabetização assume, mas além disso advoga que nas práticas educativas ela também apresenta um sentido pedagógico que ao nosso ver pode ser considerada como concepções de leitura, por estarem assentadas em bases epistemológicas. Portanto, no Brasil inicialmente tivemos o ensino da leitura pautado nos métodos de alfabetização, tendo as cartilhas como um dos recursos mais utilizados no país para ensinar as crianças a ler. A força dos métodos e a presença das cartilhas será fortemente combatido por Paulo Freire nas décadas de 1960 e 1970, por considerar práticas alienantes e que nada contribuía para formação social e crítica dos educandos, Collelo (2014). Para ele a alfabetização é um processo decorrente da leitura de mundo.

Desse modo, em meados do século 20, apesar de toda a querela dos métodos ainda presentes nas discussões de educadores, emerge uma nova maneira de conceber o sujeito que aprende. Pautada na Psicologia Genética de Piaget, as

pesquisadoras Emília Ferreiro e Ana Teberosky (1985) rompem com tudo o que tem sido produzido ao respeito, pois apresentam por meio dos seus estudos que o sujeito que aprende é ativo sobre o objeto do conhecimento e, que ler e escrever tem formas próprias de se realizarem. Não basta a mera exposição das crianças aos textos, é necessário que elas consigam refletir sobre o sistema alfabético de escrita elaborando hipóteses sobre a língua escrita. Temos nesse momento o que foi considerado uma verdadeira Revolução Conceitual Mortatti (2000), sobre a temática do aprender a ler e a escrever, pois se contrapõe ao processo de codificação e decodificação em voga.

Nesse sentido, Ferreiro (2003, p. 22), afirma que:

Por mais que se repita nas declarações iniciais dos métodos, manuais ou programas, que a criança aprende em função de sua atividade, e que se tem que estimular o raciocínio lógico e a criatividade, as práticas de introdução à língua escrita desmentem sistematicamente tais declarações. O ensino neste domínio continua apegado às práticas mais envelhecidas da escola tradicional, aquelas que supõem que só se aprende algo através da repetição, da memorização, da cópia reiterada de modelos, da mecanização.

Essa concepção ganha evidência no início da década de 1980, mesmo que originariamente Ferreiro e Teberosky (1985) não tenham elaborado uma proposta metodológica para o seu ensino, quando os sistemas de escolarização passam a elaborar propostas de formação de professores e diretrizes na Educação Básica pautadas nesses pressupostos. A partir de então, o ensino e a aprendizagem da leitura no Brasil têm suas bases na Psicogênese da Língua Escrita. Esta concepção focaliza a atenção no sujeito que aprende e as interações com o objeto do conhecimento, o texto.

Assim, Ferreiro (2003, p. 23) evidencia que uma alfabetização de qualidade, pode ocorrer quando é possível compreender os objetivos da aprendizagem da língua escrita, dentre eles destacamos:

- compreensão do modo de representação da linguagem que corresponde ao sistema alfabético de escrita;
- leitura compreensiva de textos que correspondem a diferentes registros de língua escrita (textos narrativos, informativos, jornalísticos, instruções, cartas, recados, listas etc.) enfatizando a leitura silenciosa mais que a oralidade convencional;
- produção de textos escritos respeitando os modos de organização da língua escrita que correspondem a esses diferentes registros.

Apesar de todo impacto ocasionado por essa concepção de leitura no cenário educacional brasileiro, ainda na década de 1980, os postulados de Vygotsky e seus colaboradores chegam ao Brasil devido a tradução de alguns de seus estudos. Nessa perspectiva, a aprendizagem da linguagem escrita ocorre no contexto histórico-cultural, a partir das interações que os sujeitos realizam com os objetos culturais criados pelas gerações anteriores, pois tem como um dos seus fundamentos que “[...] o homem é um ser de natureza *social*, que tudo que tem de humano nele provém de sua vida em *sociedade* no seio da *cultura* criada pela humanidade [...]”. (LEONTIEV, 2004, p. 279, grifo do autor).

Nessa lógica, os estudos vinculados ao Círculo de Bakhtin chegam ao Brasil e revelam a natureza dialógica do ensino Collelo (2014). A partir da pesquisa desenvolvida por Smolka (2012), com fundamentos em L. S. Vygotsky (2007), M. Bakhtin (2011) e M. Pêcheux (1988), a alfabetização passa a ser concebida como um processo discursivo. Para Smolka (2012) alfabetização se dá em momentos discursivos com a presença da leitura e da escrita; nessa perspectiva ensinar a ler e a escrever deve levar em consideração o processo de interação e interlocução entre as crianças e o texto. As práticas de leitura e escrita pautadas nessa teoria têm suscitado novas discussões e pesquisas sobre a aprendizagem que leva em consideração a escuta dos sujeitos envolvidos na aquisição da linguagem escrita, a partir de uma nova forma de conceber o processo de alfabetização, tendo em vista que as interações são fundamentais nessa concepção.

Na década de 1990 brotam vários estudos sobre o letramento que desencadeará nos anos subsequentes uma nova forma de conceber a leitura, principalmente, em decorrência das pesquisas desenvolvidas por Magda Soares. Nessa perspectiva, alfabetização e letramento são processos interdependentes, porém, distintos na aquisição da linguagem escrita. No primeiro, os estudantes são levados a aprender as técnicas necessária para alfabetizar-se (reconhecer letras e sílabas, a direção do texto, o formato das letras), já no segundo fariam interações com os mais diferentes tipos de textos que circulam socialmente.

Na esteira desses pressupostos fica evidente a existência de várias concepções de leitura que podem colaborar ou não para o ensino e aprendizagem do ler, que depende em última instância, da perspectiva adotada pelo alfabetizador e de como são efetivadas em sala de aula. Os entendimentos que têm subsidiado o ensino inicial da linguagem escrita, em algumas situações por falta de conhecimento sobre

as teorias que respaldam suas práticas, conduzem alguns docentes a adotá-las em decorrência dos programas de formação de professores que as colocam em suas pautas formativas. Outras, ainda presentes como resultado do forte enraizamento dos métodos de alfabetização que tem se perpetuado ao longo dos anos nas práticas alfabetizadoras brasileiras.

Por certo temos que as opções feitas pelos professores para ensinar a ler são cruciais também para como a criança irá construir sua concepção sobre essa prática cultural, se ler for entendido apenas como decifração e memorização, por exemplo, como fazer com que os estudantes se encantem com as descobertas provenientes de leituras realizadas com intencionalidade e sentido? Como fazê-los perceber que muito além da junção de letras ou sílabas podemos navegar por mares mais profundos e crescer em conhecimento, a partir do ato de ler?

2.3 Estratégias de Leitura: um caminho para formação de leitores

Saber ler implica a utilização dos mais variados procedimentos como: o reconhecimento dos diversos tipos de textos que circulam socialmente; como ele está estruturado, sua importância para as finalidades que buscamos neles, dentre outros; portanto trata-se de uma atividade revestida de complexidade para aquisição e uso competente no cotidiano. Devido à grande diversidade de textos e seus objetivos, compreendemos que para utilizá-los corretamente faz-se necessário o uso de estratégias adequadas de acordo com as proposições presentes nos escritos e do interesse do leitor.

O leitor tenta alcançar determinados objetivos quando interage com um texto Solé (1998); portanto existe uma finalidade que orienta a leitura, porque “[...] os objetivos da leitura são elementos que devem ser levados em conta quando se trata de ensinar as crianças a ler e a compreender”. (SOLÉ, 1998, p. 22). É a partir das necessidades delas diante dos escritos que os docentes precisam planejar suas intervenções em sala de aula, levando em consideração o que os alunos já sabem ou não sobre determinado escrito.

Nesse sentido, dialogando com Solé (1998, p. 69-70), que define as estratégias de leitura como “[...] procedimentos de caráter elevado, que envolvem a presença de objetivos a serem realizados, o planejamento de ações que se desencadeiam para atingi-los, assim como sua avaliação e possível mudança [...]”.

Assim, os encaminhamentos didáticos em sala de aula devem considerar que existe uma diversidade de possibilidades de apreender algo escrito, tudo irá depender do que mobiliza o leitor a essa atividade.

Apesar da grande revolução tecnológica que presenciamos nos últimos anos e do elevado desenvolvimento científico da humanidade, ainda hoje um dos grandes desafios da escola, é cada vez mais evidente e necessário, ensinar as crianças a aprenderem a ler. Tal aprendizagem tem repercussão na vida social delas, pois a aquisição da leitura é fundamental para que os sujeitos atuem autonomamente na sociedade. O inverso também acontece, pois àqueles que não conseguem aprendê-la ficam em desvantagem, não conseguindo estabelecer relação de autonomia com os variados gêneros textuais.

O ensino da leitura exige do formador de leitores a compreensão que sua aquisição extrapole as habilidades de decodificação, pois exige compreensão do texto. Nas turmas da fase inicial da escolarização os trabalhos referentes a ela têm-se resumido às atividades centradas no código, sendo ainda incipientes direcionamentos para o ensino das estratégias de leitura nas salas de aula. Comumente resume-se a ler um texto, com prevalência do livro didático, com leitura dirigida pelo professor e a resolução de questões sobre o lido. A compreensão não assume um lugar de primeira ordem nessas atividades, sendo “[...] possível ensinar [a]os alunos outras estratégias que proporcionem a compreensão leitora e a utilização do que foi lido para múltiplas finalidades [...]”. (SOLÉ, 1998, p. 36).

O ensino das estratégias é relevante para a compreensão, pois favorecem a interpretação sobre o texto, o leitor poderá elaborar de maneira consciente seu entendimento sobre o que consegue ler ou não num escrito. Essa aprendizagem será responsável pela formação de “[...] leitores autônomos, capazes de enfrentar de forma inteligente textos de índole muito diversa, na maioria das vezes diferentes dos utilizados durante a instrução [...]”. (SOLÉ, 1998, p. 72).

Atualmente vivemos inseridos num cenário repleto de textos, nos mais diversos suportes e com as mais variadas possibilidades de interações com eles. Lemos para nos informar, nos divertir e para estudarmos, dentre tantas outras formas de leitura. Portanto, ao chegar na escola, as crianças já têm experiências com a cultura escrita; porém precisam aprender muitos aspectos ligados ao comportamento leitor. Dos quais, destacamos a utilização de estratégias de leitura para a compreensão do texto escrito. Assim, “[...] os objetivos da leitura são elementos que

devem ser levados em consideração quando se trata de ensinar as crianças a ler e a compreender [...]”. (SOLÉ, 1998, p. 22).

Associada a essas estratégias temos a ação docente para torná-las efetivas na sala de aula, com a intensa participação das crianças a partir de propostas de atividades que evidenciem a utilização desses procedimentos. Não basta ler por ler ou ler por decifração, mas fazê-lo com propósito de auxiliá-las a descobrirem em práticas contextualizadas, que propósitos as impulsionam para realizar a leitura, sem que para isso seja necessário desenvolvê-la como uma atividade estritamente técnica, sem vínculo com as vivências dos educandos.

O professor em sala de aula assume um papel imprescindível na formação de leitores, seja por ser um modelo de leitor experiente para os alunos, seja por estar sob sua responsabilidade os direcionamentos didáticos para o trabalho com textos, e, conseqüentemente o ensino da leitura para os alunos. Tal afirmativa parece ser óbvia, no entanto, diante de tantos dados que enfatizam as dificuldades enfrentadas por muitas crianças no tocante a se constituírem como leitores autônomos, reafirmá-la tem o objetivo de evidenciar o papel relevante desempenhado pelos docentes ao ensinar a ler e a escrever. Logicamente, que existe outros fatores que corrobora para essa defasagem na aprendizagem da leitura e da escrita, provenientes da trajetória histórica e social do nosso país.

Entendendo muito bem essa perspectiva da importância do professor e de como a organização de sua prática são fundamentais Solé (1998, p. 172) afirma que “[...] aprender a ler requer que se ensine a ler. O modelo do leitor oferecido pelo professor e as atividades propostas para o ensino da leitura não são um luxo, mas uma necessidade”, ou seja, para que as crianças consigam progredirem em suas aprendizagens, reconhecerem a importância da leitura para seu desenvolvimento, o trabalho docente é primordial, existe uma necessidade presente, principalmente nas escolas públicas, da efetivação de atividades mais significativas.

Seguindo essa lógica, no exercício de formar leitores existe alguns aspectos que o docente deve levar em conta no âmbito do ensino da leitura e da escrita: primeiro, levar em consideração que seu trabalho é direcionado para crianças que possuem formas própria de aprender e têm conhecimentos, mesmo que básicos, sobre a diversidade de textos que circulam socialmente, as quais precisam protagonizar atividades que as façam avançar no conhecimento da linguagem escrita, e portanto, serem desafiadas a partir da intervenção do professor a se perceberem

capazes de aprender e participarem ativamente da cultura escrita em que estão inseridas; segundo, o professor precisa ter claro que sua prática reflete sua concepção de leitura, já que nenhuma organização didática pode ser considerada ou elaborada de forma aleatória, pois está pautada em uma percepção de homem e sociedade, portanto, vincula-se a uma visão de mundo, a um modo de pensar e agir que poderá ser determinante na formação de leitores no contexto escolar. Assim, a compreensão do docente sobre o que de fato é um texto, também se torna importante nos encaminhamentos que fará em sala de aula, pois ele deve ser considerado a unidade de sentido para o ensino da leitura e da escrita, pois:

O texto deve ser entendido como todo escrito autêntico (ou seja, não construído especificamente para ensinar/aprender a ler), integral (não desfigurado pela redução a um 'trecho'), que responde a uma determinada situação efetiva. Serve para comunicar, isto é, expressar, informar, contar, descrever, explicar, argumentar e fazer entrar em jogo a função poética da linguagem. (JOLIBERT, 1994, p. 149).

O leitor em formação precisa ter contato com textos em situações reais de leitura, os escritos trazidos para sala devem atender à necessidade que os alunos têm de aprenderem com e sobre os textos que circulam fora da escola, deve ser a partir deles que a organização das atividades precisam ser realizadas, não de textos desconexos, palavras, letras ou frases isoladas, como nos afirma Jolibert (1994, p. 149) “[...] aprender a ler/escrever é aprender/ler produzir textos (e não só palavras, frases, ou justaposições de frases)”.

Da mesma forma, o ensino das estratégias de leitura está vinculado ao propósito da formação de leitores na escola, pois elas

[...] devem permitir que o aluno planeje a tarefa geral de leitura e sua própria localização – motivação, disponibilidade – diante dela; facilitarão a comprovação, a revisão, o controle do que lê e a tomada de decisão adequada em função dos objetivos perseguidos. (SOLÉ, 1998, p. 71).

Para o alcance desses objetivos será necessário a organização de situações que permitam seu desenvolvimento, assim “[...] refletir, planejar e avaliar a própria prática em torno da leitura constituem requisitos para otimizá-la, para modificá-la quando for necessário e sentido conveniente”. (SOLÉ, 1998, p. 171).

Ao construir sua prática o professor deve sempre levar em consideração que a intencionalidade das suas ações são originárias de um processo intenso de reflexão,

mesmo diante da possibilidade da flexibilização do planejado, existe um todo muito bem articulado para tomada de decisões provenientes da ponderação sobre a importância das mudanças diante do projetado, não sendo fruto de atitudes irrefletidas e sem levar em consideração que os educandos estão no centro da prática educativa, todo objetivo de aprendizagem deve ser elaborado a partir das reais necessidades dos leitores em formação, portanto:

São as atividades de 'leitura em situação' as que permitem ao professor e às crianças localizar e identificar as necessidades do aprendiz. A partir dessa localização, e com suportes adaptados ao objetivo almejado, o professor organiza atividades que objetivam fazer aprender a ler as crianças. (JOLIBERT, 1994, p. 150).

No cerne da prática educativa voltada para formação de leitores autônomos estão as crianças, são suas necessidades que devem ser levadas em consideração, suas potencialidades para realizar as proposições do professor, as aprendizagens que trazem para escola, seus conflitos diante das dificuldades para aprender a ler e a escrever, para efetivação da organização de situações didáticas capazes de os desafiar a ir mais além, na aquisição da linguagem escrita, como produto da evolução histórico-social da humanidade.

2.4 Vivências leitoras: o valor das experiências em sala de aula

As vivências podem nos afetar significativamente por desempenharem um papel importante no processo do desenvolvimento humano. De acordo com as situações vivenciadas e como respondemos a elas, teremos condições de avançar, ou não, em nossas aprendizagens. Para que ocorram progressões será necessário que nos apropriemos da cultura em nosso entorno, porque nela estão presentes os elementos que ao “[...] longo da história constituem a fonte das qualidades humanas [...]”. (MELLO, 2021, p. 63), portanto no decurso da vida nossas experiências contribuirão para apreendermos uma dada realidade circunscrita não somente pelo meio natural e seus fenômenos, mas também pelo ambiente social.

Segundo os postulados elaborados por Vigotski, teremos a compreensão do conceito de vivência na perspectiva histórico-cultural, ao advogar que “[...] a vivência de uma situação qualquer do meio define como será a influência dessa situação sobre a criança [...]”. (VIGOTSKI, 2018, p. 75). Dessa forma, é a partir daquilo que vivencia

no espaço em que está inserida que as pessoas terão a possibilidade de aprenderem as aptidões humanas presentes nos objetos materiais e culturais criados pela humanidade, pois “[...] a grande maioria dos conhecimentos e habilidades do homem se forma por meio da *assimilação da experiência de toda a humanidade*, acumulada no processo da história social e transmissível no processo de aprendizagem”. (LURIA, 1991, p. 73, grifo do autor).

Por essa linha, a educação nos postulados da Teoria Histórico-Cultural é um processo que potencializa a formação das qualidades humanas, deixando patente que “[...] quanto mais progride a humanidade, mais rica é a prática sócio-histórica acumulada por ela, mais cresce o processo específico da educação e mais complexa é a sua tarefa [...]”. (LEONTIEV, 2004, p. 291). Assim, a escola enquanto instituição responsável por ensinar o saber sistematizado quando objetiva formar leitores autônomos precisa considerar as vivências das crianças e como a partir delas os educandos constroem suas experiências.

Sobre o significado das experiências para aprendizagem da leitura nas instituições escolares, não podemos desconsiderar as contribuições do educador francês Freinet, um defensor da escola para as classes populares, pois acreditava que por meio da educação era possível transformar a sociedade. Seus postulados estão pautados no ensino que reconhece o valor da experiência para aprendizagem dos sujeitos, defendia o método natural da escrita opondo-se à utilização de manuais e cartilhas em sala de aula, pois o ensino da escrita não pode ser concebido de forma mecanizada, comprometendo grandemente a relevância de sua aprendizagem, no contexto que formulou suas ideias já tecia críticas veementes contra o ensino da leitura distanciado do viver das crianças, afirmando que:

[...] apesar da generalização da Escola, um facto continua a ser tragicamente lamentável: a grande maioria dos jovens chegam a homens sem saber ler nem escrever. Isto é, são incapazes de ler corretamente um texto que percebam e sintam à medida que o leem. (FREINET, 1977, p. 16).

Desse modo, suas proposições não coadunam com o ensino da leitura pautado na codificação e decodificação, distante da vida das crianças, ao contrário enfatizava o valor das descobertas, novidades e conteúdo que fossem relevantes para os estudantes. O trabalho cooperativo constitui-se como um dos princípios basilares da sua pedagogia, por considerar que por meio dele ocorre a produção do

conhecimento e a transformação da realidade social dos sujeitos, por isso asseverava que muitas vezes a escola, numa proposta equivocada contribuía para que:

Crianças que leem perfeitamente, por vezes mesmo com uma entonação que valoriza o sentido e a sensibilidade das palavras e que, se formos averiguar, não compreendem nada do texto que leram aparentemente com maior facilidade. Aprenderam a mecânica, porém uma mecânica desligada da vida, que por vezes jamais conseguiríamos despertar. (FREINET, 1977, p. 16).

Por essa linha, temos o entendimento que a criança ao chegar na escola, por mais que já tenha algum entendimento sobre o uso da linguagem escrita no meio social, necessita vivenciar situações de leitura que propiciem o avanço na compreensão sobre a real necessidade da leitura para nossas vidas, não como mera decifração de letras ou sílabas, mas como uma atividade revestida de sentido e significado, pois serão elas que alavancarão seu desenvolvimento psíquico, social e cultural.

Segundo Jolibert (1994), é necessário que crianças participem de situações de leitura *para valer* na escola, pois a vida naturalmente está repleta de oportunidades de leitura, porque lê-se a todo momento, na escola e fora dela. Tais situações possibilitarão experiências mais desafiadoras e que despertem o interesse das crianças para participarem ativamente das atividades, com vivências a partir de textos que circulam na sociedade em situações reais de comunicação.

Nesse sentido, para trabalharmos com situações de leitura na sala de aula com as crianças da fase inicial da escolarização precisamos sempre ter em mente que a aprendizagem também pode acontecer a partir do que vivenciamos, nossas experiências cotidianas podem nos ajudar na aquisição do conhecimento científico sistematizado no contexto escolar, pois “[...] aprendemos estudando e aprendemos com a experiência”. (GONÇALVES, 2015, p. 46), portanto as crianças podem contribuir nesse processo de ensino e aprendizagem de maneira substancial, quando suas vivências fora da escola são consideradas como ponto de partida nas situações didáticas propostas pelos professores.

Por estarem inseridas na dinâmica das relações sociais a aprendizagem da linguagem escrita também deve levar em consideração que as crianças são produtoras de enunciados, nos quais habitam muitas vozes sociais, que se completam, polemizam, respondem umas às outras. (GOULART, 2015b), portanto tê-los como subsídios para organização do trabalho docente transformará a sala de aula

em um ambiente rico de situações enunciativas, trazendo vivacidade para o contexto escolar e mobilizando as crianças a terem uma postura mais curiosa diante dos textos e na produção de sentidos possível a partir deles, porque:

[...] a aprendizagem da leitura e da escrita com base em textos gerados nos muitos meandros da cultura escrita, e para esta mesma cultura, se fortalece com a possibilidade de os alunos mergulharem nos sentidos dos textos que falam, ouvem e leem, para inventarem novos sentidos para os textos que escrevem. (GOULART, 2015b, p. 20).

Destacamos que nesse percurso, tendo o texto como unidade de sentido, não significa dizer que as outras unidades da língua não serão ensinadas, principalmente no Ciclo de Alfabetização, porém precisamos concebê-las dentro de um contexto, não de forma desconexa, principalmente quando falamos de relações discursivas, onde toda palavra emerge do texto, possuindo um significado, porque “[...] a palavra é orientada para um interlocutor, ou seja, é orientada para quem é esse interlocutor [...]”. (VOLÓCHINOV, 2018, p. 205). Assim, para termos experiências significativas com a linguagem escrita na escola devemos levar esse fato em consideração, tendo em vista que ao enfatizarmos um trabalho pautado apenas nas letras, fonemas, sílabas, palavras ou frases isoladas corremos o risco de termos um ambiente de aprendizagem enfadonho e vazio de sentido.

2.5 O ato de ler numa perspectiva dialógica

Ler deveria ser uma prática constante na vida das pessoas, mas, infelizmente, nem todas conseguem tê-la como relevante, os motivos são os mais variados possíveis. Uns por não terem tido acesso à educação formal ou por ter necessidade de abandoná-la antes de concluir os estudos, outros por não terem aprendido a dar o devido valor para esse ato em suas vidas. Alguns ainda por limitações de ordem cognitiva não conseguem interagir adequadamente com os textos, por certo temos que todos àqueles que reconhecem a devida importância da leitura sabe o quanto ela trará contribuições para o seu aprendizado.

No decurso da História iremos nos apropriando dos fenômenos da cultura material e intelectual (LEONTIEV, 2004) que nos permitirão ascendermos em conhecimento e desenvolvimento, porque “[...] o mesmo pensamento e o saber de uma geração formam-se a partir da apropriação dos resultados da atividade cognitiva

das gerações precedentes [...]”. (LEONTIEV, 2004, p. 284). Dessa forma, o aprendizado da leitura se dá no interior das práticas sociais realizadas pela humanidade e que se aprimora ao longo dos anos, portanto ler é uma atividade produzida nas interações sociais “[...] é com rigor, buscar compreender o enunciado produzido pelo outro que está à espera dessa atitude responsiva do leitor [...]” (ARENA, 2010a, p. 19).

Nessa lógica, subjacente à concepção sobre leitura encontra-se a de linguagem, que se constitui “[...] não apenas um meio de comunicação, mas também o veículo mais importante do pensamento que assegura transição do sensorial ao racional na representação do mundo [...]”. (LURIA, 1991, p. 81), portanto sua significância está na construção do raciocínio mais elaborado, culminando com formação da consciência, pois “[...] penetra em todos os campos da atividade consciente do homem, eleva a um novo nível o desenrolar dos seus processos psíquicos [...]”. (LURIA, 1991, p. 81-82).

Corroborando com o princípio existente no postulado de Luria (1991), Volóchinov advoga que a formação da consciência só pode acontecer no “[...] processo de interação social [...]” (VOLÓCHINOV, 2018, p. 95), por isso a importância da linguagem como elo catalisador para aprendizagem humana, porque ela se configura como “[...] o lugar de constituição de relações sociais, onde falantes se tornam sujeitos [...]”. (GERALDI, 2011, p. 35), portanto no processo de ensino-aprendizagem da linguagem escrita são cruciais para a elevação da compreensão sobre o mundo os processos que possibilitam às crianças viver e conviver com outros.

Desse modo, a linguagem é concebida basicamente como dialógica que ocorre no cerne das interações sociais, concretizadas por meio de atos discursivos entre o eu e o outro, os quais se constituem como produtores de enunciados que sempre são construídos, tendo como objetivo uma atitude responsiva de um interlocutor, portanto:

[...] a realidade efetiva da linguagem não é o sistema abstrato de formas linguísticas nem o enunciado monológico isolado, tampouco o ato psicofisiológico de uma realização, mas o acontecimento social da interação discursiva que ocorre por meio de um ou de vários enunciados (VOLÓCHINOV, 2018, p. 218, grifo do autor).

Nessa linha, a linguagem se configura no contexto onde é produzida tendo a presença do outro como um aspecto fundamental, que responde a enunciados (orais

ou escritos), ou seja, numa atitude responsiva, pois “[...] todo enunciado tem sempre um destinatário (de índole variada, graus variados de proximidade, de concretude, etc.), cuja compreensão responsiva do autor da obra de discurso procura e antecipa [...]”. (BAKHTIN, 2011, p. 333), portanto trata-se uma concepção dialógica, na qual os sujeitos estão num movimento vivo e interrupto de comunicação, neste viés “[...] a compreensão é inseparável da posição ativa em relação ao dito e ao compreendido [...]”. (VOLÓCHINOV, 2018, p. 186).

Nesse entendimento, a língua está em constante transformação, portanto é viva, não se apresenta como imutável, ao contrário “[...] os indivíduos não recebem em absoluto uma língua pronta [...]”. (VOLÓCHINOV, 2018, p. 198), mas ela está inserida dentro da cadeia da comunicação discursiva, permeada pela realidade histórico-cultural, portanto “[...] a língua vive e se forma no plano histórico justamente aqui, na comunicação discursiva concreta, e não no sistema abstrato das formas da língua nem no psiquismo individual dos falantes [...]”. (VOLÓCHINOV, 2018, p. 221, grifo do autor).

Dada essa dimensão da língua, enquanto um objeto real e vivo, Volóchinov (2018), elabora críticas veementes contra duas tendências linguísticas: uma o subjetivismo individualista, a outra o objetivismo abstrato. A primeira, tem como um dos principais representantes Humboldt, um dos princípios basilares dessa vertente será que a língua “[...] é atividade, um processo ininterrupto de criação [...] realizados por atos discursivos individuais [...]”. (VOLÓCHINOV, 2018, p. 148, grifo do autor), ou seja, constitui-se em uma criação individual.

Por outro lado, a segunda tem como um dos principais representantes Saussure, para essa tendência é o sistema de regularidades fonéticas, gramaticais e lexicais que garantem a unidade da língua, assim sendo são esses elementos “[...] normativos para todos os enunciados que proporcionam a unicidade da língua e sua compreensão por todos os membros de uma dada coletividade [...]”. (VOLÓCHINOV, 2018, p. 155), portanto nessa perspectiva não há lugar para atos criativos, forjando um sistema linguístico imutável, “[...] o indivíduo precisa aceitar e assimilar esse sistema por inteiro, como ele é; dentro dele não há lugar para quaisquer avaliação ideológicas: pior, melhor, bonito, feio e assim por diante [...]”. (VOLÓCHINOV, 2018, p. 157).

O resultado das interações sociais entre as pessoas, será a enunciação, um ato comunicativo que tem como produto o enunciado. Ele expressa modos de pensar

e sentir dos sujeitos, pois “[...] o enunciado como tal é inteiramente um produto da interação social [...]”. (VOLÓCHINOV, 2018, p. 216). Assim, ocorre um movimento incessante e socialmente organizado, porque:

Os enunciados, ao mesmo tempo que respondem ao já dito (‘não há uma palavra que seja a primeira ou a última’) provocam continuamente as mais diversas respostas (adesões, recusas, aplausos incondicionais, críticas, ironias, concordâncias ou discordâncias, revalorizações, etc. – ‘não há limites para o contexto dialógico’). O universo da cultura é intrinsecamente responsivo, ele se move **como se** fosse um grande diálogo. (FARACO, 2009, p. 58-59, grifo do autor).

Nessa ótica, devido à constante movimentação das interações verbais provenientes das enunciações, a língua se constituirá um objeto em constante transformação, explicitando seu caráter dialógico. Nesse universo, brotam diálogos que são os substratos das relações dialógicas. Elas são

[...] de índole específica: não podem ser reduzidas a relações meramente lógicas (ainda que dialéticas) nem meramente linguísticas (sintático-composicionais). Elas só são possíveis entre enunciados integrais de diferentes sujeitos do discurso [...]. (BAKHTIN, 2011, p. 323).

Na esteira desses pressupostos, entendemos que o ato de ler ocorre no bojo das interações verbais, na atividade discursiva entre os sujeitos, daí a relevância do ensino da leitura ser revestida por atitudes e ações que conduzam as crianças a concebê-la como imprescindível para suas aprendizagens. Ao nos alicerçarmos nos fundamentos de Vygotsky, por considerarmos convergentes com alguns princípios presentes nos aportes teóricos do Círculo de Bakhtin, o processo de aquisição da linguagem pelas crianças ratifica como crucial as interações sociais entre os sujeitos.

Na perspectiva vigotskiana todas as funções psicológicas superiores, tipicamente humanas, aparecem nas crianças em dois momentos distintos, inicialmente nas atividades sociais, denominadas de funções interpsíquicas; a segunda nas atividades individuais, como características internas do pensamento infantil (VIGOTSKI, 2001), ao tomar o desenvolvimento da linguagem como parâmetro, Vigotski esclarece que:

A linguagem origina-se em primeiro lugar como meio de comunicação entre as crianças e as pessoas que a rodeiam. Só depois convertido em linguagem interna, transforma-se em função mental que fornece meios fundamentais ao pensamento da criança. (VIGOTSKI, 2001, p. 114).

Desse modo, os pressupostos defendidos por Vigotski (2001) explicitam que ao participar ativamente das práticas de linguagem a criança consegue desenvolver seu pensamento, porque inicialmente ela acontece por meio das relações estabelecidas com o outro, na dinâmica das interações sociais, portanto “[...] o discurso interior traz as marcas do discurso social [...]”. (SMOLKA, 2012, p. 89). Assim, a aquisição do pensamento verbal não acontece de forma inata, mas procede do desenvolvimento histórico-cultural da humanidade. (SMOLKA, 2012).

Nessa lógica, no processo de aquisição da linguagem escrita não podemos desconsiderar a importância das atividades coletivas, nas quais os discursos do eu/outro se encontram, não meramente num ato alheio, mas como eventos nos quais acontece aceitação, impugnação, e reformulações de ideias, porque “[...] a experiência discursiva individual de qualquer pessoa se forma e se desenvolve em uma interação constante e contínua, com os enunciados individuais dos outros. [...]”. (BAKHTIN, 2011, p. 294).

No ensino da leitura todo esse movimento é importantíssimo para que as crianças possam ter experiências capazes de conduzi-las para aprendizagem da leitura com significado, distante das meras decifrações, porque nesse processo ela “[...] não meramente ‘grava’ fonemas e grafemas, não meramente copia ou repete, mas ela processa, elabora esse conhecimento dinamicamente, discursivamente [...]”. (SMOLKA, 2012, p. 116), portanto são nas relações dialógicas nas quais os educandos participam ativamente, o processo de aprendizagem da leitura e da escrita estarão permeados com as vivências e as vozes dos falantes e seus interlocutores.

3 O PERCURSO METODOLÓGICO

O papel do pesquisador é justamente o de servir como veículo inteligente e ativo entre esse conhecimento construído na área e as novas evidências que serão estabelecidas a partir da pesquisa.

(LÜDKE; ANDRÉ, 2018, p. 5).

O trabalho de pesquisa nos desafia a trilharmos um caminho em busca de respostas para nossas inquietações provenientes de problemas presentes em nosso em torno. São questões que nos mobilizam a pensarmos detidamente sobre como alguns fenômenos ou situações podem ser explicadas ou até mesmo solucionadas, é um movimento intermitente em “[...] busca de conhecimentos, apoiando-nos em procedimentos capazes de dar confiabilidade aos resultados [...]”. (PRODANOV; FREITAS, 2013, p. 44).

Ao circunscrevermos essa conceituação para a pesquisa científica podemos compreendê-la como “[...] uma forma de observar, verificar e explicar fatos a respeito dos quais o homem necessita ampliar sua compreensão, ou testar a compreensão do que já possui [...]”. (GRESSLER, 2003, p. 42). Portanto, é uma atividade que se desenvolve com intencionalidade, obedecendo os princípios previstos pelo método científico, em outras palavras, pesquisar é fazer ciência, é buscar e transformar o conhecimento produzido pela humanidade.

No campo educacional a pesquisa tem se ampliado consideravelmente ao longo dos anos, são várias as temáticas que emergem do contexto escolar que necessitam ser investigadas para conhecermos as razões da permanência ou descontinuidade de alguns fenômenos, que inseridos num cenário social são influenciados por várias determinações (LÜDKE; ANDRÉ, 2018); portanto, torna-se desafiador para o pesquisador “[...] tentar captar essa realidade dinâmica e complexa do seu objeto de estudo, em sua realidade histórica [...]”. (LÜDKE, ANDRÉ, 2018, p. 6).

No cerne dessa realidade dinâmica e mutável estão pessoas em vivências que propiciam um aprendizado permanente. Como participantes da história suas apropriações da cultura existente será um fator proeminente para desenvolverem suas capacidades humanas, impulsionadas também pelas relações que são estabelecidas com os outros, ou seja, são a partir das experiências vividas no meio social que as

sociedades se humanizam. Nesse sentido, em nosso percurso investigativo tentamos evidenciar interações que privilegiassem o ato dialógico, no qual o pesquisador “[...] abandona seu território, desloca-se em direção ao país do outro [...]”. (AMORIM, 2004, p. 26).

Desse modo, realizamos uma pesquisa qualitativa, por privilegiar a “[...] compreensão dos comportamentos a partir da perspectiva dos sujeitos da investigação [...]” (BOGDAN; BIKLEN, 1994, p. 16), utilizando como abordagem teórico-metodológica a Teoria Histórico-Cultural, que nos auxilia a concebemos o desenvolvimento humano por meio da tríade criança, cultura e professores, no contexto das interações ocorridas na escola, uma vez que se visa “[...] compreender os eventos investigados descrevendo-os, mas procura[ndo] também suas possíveis relações, integrando o individual com o social, focalizando o acontecimento nas suas mais essenciais e prováveis relações”. (FREITAS, 2009, p. 4).

No percurso metodológico para elucidarmos como as práticas de leitura são desenvolvidas na escola em estudo para formação de leitores no Ciclo de Alfabetização utilizamos alguns métodos de pesquisa. Para nos ajudar na definição do que sejam métodos científicos recorreremos a Gressler quando afirma que “[...] pode ser definido como uma sucessão de passos estruturados e orientados no sentido de imprimir alta probabilidade de precisão e validade aos resultados da pesquisa [...]”. (GRESSLER, 2003, p. 44).

Nessa lógica, utilizamos o Método Histórico por compreendermos que a construção social de um fato é dinâmica e muda com o decorrer do tempo, saber suas origens e como ele vem se modificando é de suma importância para entendê-lo hoje. Assim, estudamos a evolução histórica da leitura no contexto da educação brasileira, recorrendo a fatos ocorridos no passado e sabermos como eles foram se configurando ao longo do tempo e sobre as concepções de leitura subjacentes nas práticas de ensino presentes no Ciclo de Alfabetização.

Recorremos ainda ao Método Comparativo em nosso percurso com a finalidade de estudarmos as semelhanças e diferenças do nosso objeto de estudo. Sua importância reside na verificação, por meio de fontes, dados e informações as relações existentes entre as práticas de leitura atuais com as que existiam anteriormente. De acordo com Gil esse método “[...] procede pela investigação de indivíduos, classes, fenômenos ou fatos, com vistas a ressaltar as diferenças e similaridades entre eles [...]”. (GIL, 2008, p. 16). Por meio dele foi possível verificar a

organização de ações de incentivo à leitura no contexto local; o entendimento das educadoras sobre práticas de leitura e como as crianças aprendem; na análise do perfil do professor alfabetizador no município e do nível socioeconômico dos estudantes.

Ao estudarmos sobre uma determinada temática precisamos respaldar-nos num referencial que a sustente teórica e metodologicamente para permitir que as análises sejam fundamentadas em uma visão de mundo que coadune com nossa perspectiva de investigação. Portanto, utilizamos a pesquisa bibliográfica para apoiar-nos em autores que nos ajudaram a compreender nosso objeto e termos possibilidades de lermos a realidade inquirida de forma coerente. Portanto, foi imprescindível para aprofundar as análises a partir da seleção de diversos materiais que versam sobre o tema. Assim, a pesquisa bibliográfica tem por finalidade “[...] colocar o pesquisador em contato com o que já se produziu e registrou a respeito do seu tema de pesquisa [...]” (PÁDUA, 2016, p. 60); logo, é de suma importância, pois “[...] todas as pesquisas precisam de um referencial teórico [...]”. (PRODANOV; FREITAS, 2013, p. 55).

Na esteira desses pressupostos, nos auxiliamos em autores, tais como: Mortatti (2000) quando discorre em *Os sentidos da alfabetização: (São Paulo/1876-1994)* sobre a história dos métodos de ensino da leitura e da escrita nos anos iniciais da escolarização; Smolka (2012) quando advoga em *A criança na fase inicial da escrita: a alfabetização como processo discursivo*, que a aquisição da leitura e da escrita pode ocorrer em momentos sucessivos de interlocução e interação; e em Jolibert (1994), ao abordar sobre os caminhos que podem favorecer a formação de leitores e escritores de forma mais significativa em Formando Crianças Leitoras. Por outro lado, nos apoiamos em Vygotsky (2007), já que postula em “*A formação Social da mente*”, sobre como o processo de humanização ocorre a partir das relações que os sujeitos estabelecem com a cultura criada pelas gerações anteriores; em Solé (1998) ao explicar em *Estratégias de Leitura*, que para ler e compreender um texto podemos fazer uso de estratégias, sendo possível ensiná-las na escola, assim como em Goulart; Souza (2015), em *Como alfabetizar? Na roda com professoras dos anos iniciais?* Quando defendem o processo de alfabetização como processo discursivo, abordando aspectos teóricos e metodológicos sobre a aquisição da linguagem escrita no contexto das interações sociais dos sujeitos. Em Volóchinov (2018) também procuramos suporte, quando elabora críticas as tendências linguísticas do

subjetivismo individualista e do objetivismo abstrato, propondo uma perspectiva dialógica da linguagem em *Marxismo e filosofia da linguagem: problemas fundamentais do método sociológico na ciência da linguagem* e em Bakhtin (2016), para apreendermos a concepção de gêneros discursivos em *Os gêneros do discurso*.

Para analisarmos alguns documentos que respaldam a política educacional e estão presentes no cotidiano escolar utilizamos a Pesquisa Documental, este tipo de investigação que se respalda em “[...] materiais que ainda não receberam tratamento analítico ou que podem ser reelaborados de acordo com os objetivos da pesquisa [...]”. (PRODANOV; FREITAS, 2013, p. 55). A partir de seu uso foi possível verificarmos como as práticas de leitura são concebidas, como elas se configuram no Projeto Político Pedagógico da escola, como são analisadas e suas relações com outros documentos da gestão escolar e da política educacional.

Por meio da pesquisa documental analisamos os seguintes documentos:

- a) Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Lei n.º 9394/96** – Lei que regulamenta toda a política da educação no Brasil;
- b) Base Nacional Comum Curricular (BNCC)** – Documento normativo norteador dos currículos dos Sistemas e Redes de Ensino no Brasil;
- c) Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN’S)** – Documentos referenciais para Ensino Fundamental, com vistas a organização curricular e didática das ações pedagógicas nas Redes de Ensino do país;
- d) Projeto Político Pedagógico da escola (PPP)** – Documento norteador das ações desenvolvidas na instituição escolar, a partir do qual fizemos uma análise com vistas a constatarmos quais foram as concepções de leitura e escrita adotadas pela escola, as diretrizes para projetos de leitura e como se deu o acompanhamento do desenvolvimento dos estudantes, na medida em que foi elucidativo para sabermos como as práticas de leitura e escrita são prescritas na documentação e se as prescrições se materializam na sala de aula, evidenciando consonância ou não entre eles.

Além das pesquisas bibliográfica e documental realizamos a pesquisa de campo. Em decorrência da pandemia e para atender aos protocolos de segurança sanitária, os procedimentos de coleta de dados foram executados remotamente via entrevista semiestruturada (Apêndices A e B), as quais foram aplicadas via Ferramenta Executiva de Vídeo *Google Meet*, intercalando-se perguntas secundárias

in lócus na entrevista original, no intuito de obter maiores informações possíveis sobre a formação/práticas pedagógicas das interlocutoras.

Por conta das consequências irreparáveis da COVID-19 tivemos algumas alterações em nosso percurso metodológico, que inicialmente foi planejado para ser uma pesquisa-ação, com intervenção junto à professora do 3.º ano do Ciclo de Alfabetização e aos alunos da turma. Devido ao nível elevado de contágio no início do ano de 2020 e a necessidade de conter o avanço do vírus, o afastamento social foi a alternativa mais coerente encontrada pelas autoridades em vários âmbitos em nosso país e no mundo para frear o número de óbitos, conseqüentemente as escolas foram impedidas de funcionarem normalmente, com os estudantes, professores, gestores, coordenadores pedagógicos e demais funcionários na forma presencial.

Em abril de 2020 as escolas de Paço do Lumiar retomaram suas atividades de forma remota, porém devido a muitas dificuldades e necessidades de adaptações, foi um processo construído aos poucos para que os docentes conseguissem dar continuidade em suas atividades e os alunos se envolvessem nessa nova maneira de aprender a ler. Diante desse cenário ficamos impossibilitados de adentrarmos no campo de pesquisa e realizarmos os procedimentos pertinentes para a coleta de dados, que seria: a aplicação do Diagnóstico Piloto, a Intervenção Colaborativa e Diagnóstico Pós-Intervenção e a Fase de repensar a prática com a professora alfabetizadora.

Desta forma, após reformulação em nosso planejamento realizamos nossa pesquisa com as professoras do Ciclo de Alfabetização e a Coordenadora Pedagógica. Optamos por desenvolver nossa investigação com as alfabetizadoras por atuarem nos anos iniciais do Ensino Fundamental, na medida que nesta fase inicial da escolarização várias ações são planejadas e direcionadas para aprendizagem da leitura com mais intensidade, apesar de muitas crianças chegarem ao final desta etapa de ensino sem saber ler nem escrever. Além disso, de acordo com a Base Nacional Comum Curricular, no segundo ano as crianças já deveriam estar alfabetizadas. Quanto à coordenadora, a nossa escolha se sustentou, por estar sob sua responsabilidade o planejamento, orientação e execução das ações didático-pedagógicas desenvolvidos na escola, a organização e efetivação das formações continuadas serem direcionadas por ela, além de ser uma das interlocutoras entre a gestão escolar, as docentes, os estudantes e as famílias.

Nessa lógica, utilizamos como instrumento de coleta de dados a entrevista, pois pode ser “[...] utilizada para recolher dados descritivos na linguagem do próprio sujeito, permitindo ao investigador desenvolver intuitivamente uma ideia sobre a maneira como os sujeitos interpretam aspectos do mundo [...]”. (BOGDAN; BIKLEN, 1994, p. 134). Existem vários tipos de entrevista, mas aqui optamos por utilizar a semiestruturada: “[...] constituída em torno de um corpo de questões do qual o entrevistador parte para exploração em profundidade [...]”. (GRESSLER, 2003, p. 165).

As entrevistas com as docentes nos permitiram captar seus principais entendimentos sobre as práticas de leitura na escola, suas concepções sobre leitura, estratégias de leitura e atividades, como as crianças vivenciam atividades e situações de leitura, as percepções delas sobre o ensino remoto e seus impactos nas turmas de alfabetização. Por outro lado, a interlocução com a coordenadora pedagógica nos permitiu perceber como consegue realizar o trabalho de acompanhamento e intervenção junto às educadoras, para contribuir com a aprendizagem das crianças, sua concepção sobre leitura e os principais autores que sustentam suas ações ao coordenar o trabalho pedagógico.

Desse modo, foi a partir das entrevistas semiestruturadas (Apêndices A e B), aplicadas junto às professoras e à coordenadora pedagógica que conseguimos destacar aspectos que sustentam nossa proposta de produto educacional, Amparados na Instrução Normativa Nº 04/2020/PPGEEB/UFMA, que regulamenta Formas Metodológicas de Apresentação do produto educacional na dissertação durante o período de distanciamento social do novo Coronavírus (SARS-COV-2/COVID-19), em seu Artigo 1.º delibera que todos os discentes da Turma de 2019 poderão, facultativamente, fazer a intervenção do produto educacional na escola. Desse modo, sugerimos às docentes como produto educacional um Caderno de Sugestões Metodológicas, contendo sequências didáticas para serem utilizadas nas turmas do Ciclo de Alfabetização.

O universo delimitado nesta investigação foi a Unidade de Educação Básica Poeta Gonçalves Dias, situada no bairro do Maiobão, localizada na Avenida 13 X Avenida 03, S/N.º, no município de Paço do Lumiar, uma escola dos anos iniciais do Ensino Fundamental (do 1.º ao 5.º), funcionando nos turnos matutino e vespertino. A equipe gestora é composta de uma gestora geral, um adjunto e uma Coordenadora Pedagógica, conta também com três pessoas trabalhando no administrativo. A escola

possui uma área construída de 4000 m² (quatro mil metros quadrados), contando com 15 (quinze) salas de aula, com 9 (nove) funcionando no turno matutino e 6 no vespertino, uma sala de recurso, a sala da secretaria, um refeitório, uma cozinha, uma quadra poliesportiva e um pátio externo coberto.

No primeiro semestre de 2021 a escola possuía 214 (duzentos e quatorze) alunos matriculados, assim distribuídos:

Quadro 1 – Alunos Matriculados em 2021 (1.º semestre)

TURNO MATUTINO		TURNO VESPERTINO	
Ano	Quantidade	Ano	Quantidade
1.º ano	26	1.º ano	00
2.º ano	20	2.º ano	13
3.º ano	23	3.º ano	12
4.º ano A	18	4.º ano	15
4.º ano B	16	4.º ano B	00
5.º ano A	21	5.º ano A	14
5.º ano B	22	5.º ano B	14
Totais.....	146	Totais.....	68

Fonte: A autora (2021)

De acordo com o Projeto Político Pedagógico da escola, a UEB Poeta Gonçalves Dias atende alunos principalmente do bairro Maiobão, mas também de áreas adjacentes como: Tambaú, Upaon-Açu, Paranã, Jaguarema, Vila São José, Vila Cafeiteira, Vila Operária. A amostra constituiu-se das professoras do Ciclo de Alfabetização do turno matutino e da Coordenadora Pedagógica da escola.

Posto isto, compreendemos que nossa investigação traz muitas contribuições para a prática pedagógica das alfabetizadoras, porque foi a partir de suas falas que podemos apreender algumas de suas dimensões sobre a aprendizagem da leitura, sinalizando como as crianças têm aprendido a ler. A presente pesquisa traz subsídios para reflexões sobre a formação de leitores no Ciclo de Alfabetização e considerações importantes sobre a relevância da atuação do coordenador pedagógico na escola.

3.1 Aproximações com o Campo de Pesquisa

O processo de pesquisa em sua fase inicial, quando nos aproximamos dos possíveis interlocutores nessa jornada é crucial para que os demais procedimentos

planejados possam ser materializados. É uma vivência que pode auxiliar em mudanças de posturas, suscitar reflexões e impulsionar outros movimentos que cunhem novas investigações. No interior dinâmico desse percurso sempre houve espaço para ir mais adiante, enveredar por trajetos que ampliassem as possibilidades de conhecermos novos fenômenos que são moldados pela capacidade humana de aprimorar os conhecimentos.

Assim, nossas aproximações começaram no segundo semestre de 2020. Iniciamos com uma conversa com a gestora geral da escola no dia 05 de novembro de 2020, via *WhatsApp*, pois não sabíamos como estava acontecendo o atendimento na UEB. Fomos muito bem atendidos, ela nos falou sobre algumas dificuldades para realizarmos a pesquisa, devido ao cenário que estávamos vivenciando. Informamos que estávamos na fase de elaboração do projeto de dissertação e como se daria a efetivação da pesquisa, devido à pandemia. Assim, ela concordou e no dia seguinte (06.11.2020), nos encaminhou alguns dados que solicitamos sobre a escola.

Em 11 de novembro de 2020 nos reunimos com a secretária adjunta de educação de Paço do Lumiar. Agendamos para essa data porque no primeiro semestre ainda estávamos sob o impacto decorrente do COVID-19. No ensejo, apresentamos o nosso projeto de dissertação e o desejo de realizarmos a pesquisa na UEB Poeta Gonçalves Dias; lugar onde fomos bem recebidos e prontamente tivemos nossa solicitação atendida, porém fomos alertados das condições de ensino: todas as escolas estavam em atividade remota e esta escola estava passando por uma reforma.

Após aprovação pela Secretaria de Educação, no mesmo dia fomos nos apresentar e conversarmos com a gestora geral. Fomos bem recebidos, ela conversou sobre as condições da escola e, também, enfatizou sobre as atividades em ensino remoto, destacando que naquele momento “*seria inviável uma atividade de pesquisa*”. Em seguida, nos encaminhou para o setor administrativo para coletarmos os dados iniciais, como a estrutura da escola, a organização administrativa, dentre outros.

No dia 18 de dezembro de 2020 entramos em contato com a coordenadora pedagógica para obtermos algumas informações sobre a organização do Ciclo de Alfabetização e de como as professoras estavam desenvolvendo as atividades.-Nesse momento nos informou que o trabalho era remoto, mas que as professoras já haviam encerrado as atividades com os alunos, já que o calendário escolar estava finalizando e as docentes entrariam de recesso. Em 22 de fevereiro de 2021, quando as aulas

iniciaram em Paço do Lumiar, entramos em contato novamente com a escola e fomos informados que houve uma mudança na gestão escolar no início do ano. Entramos em contato com o gestor adjunto que mediou um novo encontro com a nova gestora para que conhecesse o projeto de dissertação.

Em 24 de fevereiro de 2021 tivemos um encontro com a nova gestora da escola, conversamos sobre os encaminhamentos que realizamos anteriormente sobre a pesquisa naquela unidade de ensino. Ela nos recebeu muito bem, falando juntamente com o gestor adjunto, sobre o projeto e nossas intenções de pesquisa. A mesma nos solicitou o parecer emitido pela Secretaria de Educação que autorizasse a investigação e nos repassou os contatos das professoras e da coordenadora pedagógica para começarmos os primeiros contatos.

4 LER NO CICLO DE ALFABETIZAÇÃO: análises e reflexões

“Pesquisa para conhecer o que ainda não conheço e comunicar ou anunciar a novidade [...]”.

(FREIRE, 1996, p. 14)

O ato de pesquisar possui um movimento intencionalmente estruturado e organizado, constituído por um processo de fases interdependentes, apoiadas em técnicas, métodos e conceitos que a caracterizam como uma ação rigorosamente definida e elaborada. Trata-se de uma atividade inquestionavelmente necessária para compreendermos como determinados fenômenos transformam-se no decursar da História e como outros emergem necessitando serem estudados para sabermos seus impactos para a humanidade. Nessa trajetória, em busca de respostas para questionamentos que nos movem, adentramos ao exame dos dados levantados, para sabermos como o ensino inicial da leitura é compreendido pelas professoras alfabetizadoras atuantes nos anos iniciais ou por outras professoras, que embora não atuem diretamente, mesmo assim lidam com a alfabetização no cotidiano do contexto escolar.

Desse modo, chegamos à fase de análise de dados, que é vital para compreendermos como os sujeitos participantes da pesquisa concebem a leitura e colaboram para a formação de leitores. Suas falas, seus modos de ver e compreender o ato de ler foram nosso substrato para direcionar as discussões e redimensionarmos o nosso entendimento e o das professoras sobre a leitura e da sua importância para o desenvolvimento humano em seus aspectos históricos e sociais, já que “[...] é a pesquisa que alimenta a atividade de ensino e a atualiza frente a realidade humana” (MINAYO, 1994, p.17) e, o dado é “[...] todo tipo de informações que o pesquisador reúne e analisa para entender determinado fenômeno social”. (TRIVIÑOS, 1987, p. 141). Portanto, utilizamos como parâmetros, as entrevistas semiestruturadas aplicadas às professoras do Ciclo de Alfabetização do turno matutino e à coordenadora pedagógica da Unidade de Educação Básica Poeta Gonçalves Dias, via plataforma de videoconferência *Google Meet* em abril de 2021, devido à necessidade de nos resguardarmos diante do cenário pandêmico que vivenciamos desde 2019.

O inesperado sempre nos assusta, mas em algumas situações ele potencializa novos rumos e direcionamentos. Desde o final de 2019 o mundo tem passado por transformações profundas, que modificaram a nossa relação com outro, a humanidade tem vivido dias muito difíceis por conta da ação devastadora do vírus SARS-CoV-2. Isto não poderia ser diferente na pesquisa educacional, na qual temos sentido seus impactos, principalmente no que se refere à necessidade de repensarmos formas de adentrarmos no campo de investigação e de estabelecermos novas formas de interações com os sujeitos envolvidos. Dada a necessidade do distanciamento social, ficou inviável o desenvolvimento de algumas atividades na escola com as professoras escolhidas.

Assim, após termos autorização da Secretaria Municipal de Educação de Paço do Lumiar e da gestora geral da escola, entramos em contato com a coordenadora pedagógica (a pedido da própria diretora) para mediar a conversa com as docentes, além de convidá-la também para ser uma das participantes, tendo em vista que inicialmente teríamos como colaboradores a professora e os próprios alunos do terceiro ano do Ciclo de Alfabetização; porém com o agravamento da crise sanitária e as aulas permanecerem remotas no município, tornou-se inexecutável a investigação ser executada como inicialmente planejamos.

Diante disso, reconfiguramos algumas etapas e lançamos a proposta para as professoras do Ciclo de Alfabetização, juntamente com a coordenadora pedagógica para serem nossas parceiras de pesquisa no processo. No dia 24 de fevereiro de 2021, após conversa com a gestora da escola, entramos em contato com a coordenadora pedagógica para ela fazer contato com as professoras e agendarmos uma reunião para a apresentação do projeto. A interlocução realizada pela coordenadora foi de suma importância para a concretização da parceria.

Como os primeiros passos de aproximação com o campo e as pessoas presentes nele é uma caminhada de conquista, construída processualmente e tendo em vista que muitos docentes têm algumas ressalvas em participarem destes processos, aguardamos a resposta, sem qualquer interferência. Nesse percurso, alguns entraves aconteceram: a coordenadora teve um problema de comunicação e ficou sem aparelho de celular, por isso recebi a resposta de que todas as docentes do Ciclo de Alfabetização do turno matutino aceitaram a proposta de participarem em março de 2021. No mesmo dia os números de telefones me foram repassados e comecei a conversar para agendarmos um encontro.

Nessa etapa tivemos algumas dificuldades, pois todas estavam em atividades remotas, além de terem, algumas delas, outra matrícula em outro município. Foram vários dias de tentativas para articularmos o encontro. A coordenadora também justificou sua dificuldade em participar porque as atividades de acompanhamento do trabalho remoto estavam muito intensas. Depois de várias tentativas, agendamos nosso encontro para o dia 17 de março de 2021, às 15 horas, de forma virtual utilizando o aplicativo *Google Meet*.

Nesse dia, tendo como objetivo apresentar a temática da pesquisa, seus objetivos e a metodologia a ser seguida para alcançá-los fizemos a reunião. Embora a coordenadora não tivesse condições para participar, colocou-se à disposição para que lhe apresentasse o projeto em outra oportunidade, mesmo assim foi realizado e a professora do terceiro ano sugeriu que criássemos um grupo no *WhatsApp*, para que nos comunicássemos melhor e trocássemos informações. Desta forma, no dia 18 de março de 2021 criamos nosso grupo de *WhatsApp*.

Nesse sentido, no dia 19 de abril de 2021, no nosso grupo de *WhatsApp*, após acordarmos com as professoras elaboramos um cronograma para aplicação das entrevistas em dia e horários convenientes. Iniciamos com a professora do 1.º ano (em 22 de abril) e finalizamos com a coordenadora pedagógica, em 27 do mesmo mês, como mostramos em planejamento a seguir.

Quadro 2- Cronograma para aplicação das entrevistas

Colaboradores	Dia	Horário
Professora do 1.º ano	22.04.2021	8h30min
Professora do 2.º ano	23.04.2021	14h15min
Professora do 3.º ano	22.04.2021	10h00min
Coordenadora Pedagógica	27.04.2021	10h00min

Fonte: Autora (2021)

A entrevista pode ser um instrumento de coleta de dados valioso por possibilitar uma maior interação entre o pesquisador e o entrevistado, além de oportunizar apreendermos detalhes nas falas e nas maneiras de agir dos participantes; isto é, “[...] um excelente instrumento de pesquisa por permitir a interação [...] e a obtenção de descrições detalhadas sobre o que se está pesquisando”. (OLIVEIRA, 2016, p. 86). Nesse sentido, se privilegiou porque, ao

mesmo tempo em que “[...] valoriza a presença do investigador, oferece todas as perspectivas possíveis para que o informante alcance a liberdade e a espontaneidade necessárias, enriquecendo a investigação”. (TRIVIÑOS, 1987, p. 146).

Assim sendo, iniciamos as entrevistas conscientes da necessidade de um processo adaptativo sem perder de vista, que ao fazê-las na forma *online*, encontraríamos alguns entraves que exigiram de nós uma atenção redobrada para fazermos um uso adequado deste instrumento na mediação dos encontros. Dentre as dificuldades destacamos as interrupções na comunicação, devido às falhas nas conexões. Por serem encontros não presenciais, o fator tempo também influenciou, tendo em vista que as professoras estavam em outras atividades remotas.

A identificação das professoras foi preservada, por isso criamos nomes fictícios. Os nomes fazem alusão a algumas autoras da literatura infantil brasileira. Assim, a partir de agora a professora do primeiro ano será chamada de Ruth, em referência a Ruth Rocha; a do segundo ano será Eva, para nos reportar a Eva Furnari; a do terceiro Tatiana, aludindo à Tatiana Belinky e a coordenadora pedagógica será Marina, em referência à Marina Colasanti.

Os dados iniciais das entrevistas referem-se à identificação pessoal das entrevistadas, conforme apresentamos a continuação:

- Ruth, que atua no primeiro ano: É formada em Licenciatura Plena em Pedagogia, possui especialização em Psicopedagogia e iniciou aos 16 anos o magistério antes de ser formada. A partir de 2009 começou a atuar formalmente, por meio dos estágios supervisionados que realizava. Está na UEB Poeta Gonçalves Dias a um ano, pois estava de licença maternidade. Nos últimos dois anos, lecionou na turma do 3.º ano (2019) e, em 2020 no primeiro. Não exerce outra atividade profissional além de ser professora. Nunca fez um curso direcionado para a alfabetização, mas participa das formações continuadas ofertadas pela Secretaria Municipal de Educação de Paço do Lumiar.
- Eva, do segundo ano: Possui, 34 anos e é Pedagoga, com especialização em Supervisão e Gestão Escolar. Atualmente cursa outra pós-graduação em Psicologia da Educação. Atua como professora desde 2014 e, na UEB Poeta Gonçalves Dias, desde 2018. Nos últimos dois anos, atuou nas turmas do segundo ano. Não exerce outra atividade profissional. Sobre

curso de formação continuada voltados para a alfabetização, já participou do *Projeto Alfaletando* e, atualmente, do *Libertar pelo Saber*, todos ofertados pela Secretaria Municipal de Educação de Paço do Lumiar.

- Tatiana do terceiro ano: Tem 43 anos e é licenciada em Pedagogia, possuindo especialização em Psicopedagogia, Pedagogia Empresarial e Atendimento Educacional Especializado. Atualmente cursa uma pós-graduação *lato sensu* em Psicologia da Educação. Leciona há mais de dez anos, mas na UEB Poeta Gonçalves Dias, está há 4. Nesta escola nos últimos 2 anos atuou nas turmas do terceiro. Não exerce outra atividade profissional. Não fez nenhum curso de formação continuada voltado para a alfabetização.
- Marina: Tem 38 anos e é formada em Letras, com especialização em Gestão e Coordenação. Atua como coordenadora pedagógica desde 2010, e na UEB Poeta Gonçalves Dias, desde 2015. Já ministrou aula de 2000 até 2009 nas turmas da Educação Infantil, Fundamental I (Anos Iniciais), Fundamental II (Anos Finais), Ensino Médio, Educação de Jovens e Adultos - EJA, no Projeto Saberes da Terra, utilizando a Pedagogia da Alternância. Não exerce outra atividade profissional.

Quadro 3 - Perfil das colaboradoras da pesquisa

Colaboradoras	Idade	Formação Acadêmica	Anos de atuação profissional
Ruth	36 anos	Pedagogia	12 anos
Eva	34 anos	Pedagogia	06 anos
Tatiana	43 anos	Pedagogia	Mais de 10 anos
Marina	38 anos	Letras	11 anos

Fonte: Elaborado pela autora, 2021

A partir deste quadro percebemos que Marina tem maior tempo de exercício profissional, em relação às professoras, tendo em vista que atuou como docente em várias etapas da Educação Básica antes de exercer a função de coordenadora. Já a Tatiana não explicitou com exatidão quantos anos ela exerce o magistério. Outro aspecto a considerar é que todas possuem especialização, tendo concluído Tatiana três pós-graduações *lato sensu* e estar cursando uma quarta.

As entrevistas com as colaboradoras trouxeram elementos pertinentes que foram organizados em categorias empíricas, na medida em que evidenciaram não só

como tem se constituído o processo de formação de leitores neste Ciclo, os entendimentos, concepções e as maneiras de ver e fazer na sala de aula, como também quem são as crianças e o que estão aprendendo sobre a leitura. Esta dinâmica de trabalho nos permitiu vários procederes, entre eles: analisar as concepções de leitura em uso e quais perspectivas têm as educadoras segundo as bases teórico-metodológicas em que se ancoram; apontar para o planejamento de atividades e para as situações de leitura em função dos aspectos que são considerados essenciais nas proposições. Logo após, verificarmos o ponto de vista das professoras e da coordenadora sobre as estratégias de leitura; averiguarmos como as docentes as incluem em suas propostas de ensino/atividades, de que maneira a coordenadora pedagógica as auxilia nesta escolha/inclusão e quais estão sendo usadas ou reprovadas. Por outro lado, identificarmos quais atividades são propostas, que concepções as norteiam e como possibilitam a participação das crianças de forma significativa.

4.1 Concepções de leitura na formação de leitores no Ciclo de Alfabetização

As práticas de leitura presentes na sala de aula estão impregnadas por concepções que respaldam a atuação docente. Nesse sentido, compreendemos que no desenvolvimento do trabalho pedagógico o professor traz implicitamente maneiras e formas de conceber como uma pessoa aprende a ler. Historicamente, surgiram diversas conceituações referentes à leitura (MICOTTI, 2019), que ao longo do tempo foram adotadas, abandonadas ou até mesmo efetivadas concomitantemente na escola; concepção de leitura que precede “[...] da concepção de **sujeito**, de **língua**, de **texto** e de **sentido** que [se] adote. [...]” (KOCH, ELIAS, 2018, grifo do autor), fundamentos estes que poderão subsidiar o trabalho para a formação de leitores na fase inicial da escolarização.

Sendo assim, concebemos a criança do Ciclo de Alfabetização como um sujeito capaz de protagonizar sua aprendizagem, interagindo com os diversos gêneros discursivos presentes em várias esferas sociais, porque são inesgotáveis as possibilidades “[...] da multiforme atividade humana e porque em cada campo dessa atividade é integral o repositório de gêneros do discurso, que cresce e se diferencia à medida que se desenvolve e se complexifica determinado campo [...]” (BAKHTIN, 2011, p. 282); também por meio das relações discursivas vivenciadas com seus pares

que impulsionarão à aquisição da linguagem escrita, pois conhecemos a língua materna por meio “[...] de enunciações concretas que nós mesmos ouvimos e nós mesmos reproduzimos na comunicação discursiva viva com as pessoas que nos rodeiam [...]” (BAKHTIN, 2011, p. 283).

Nessa lógica, o fazer pedagógico em seus aspectos metodológicos está pautado em aportes teóricos que dão sustentação à prática das professoras em sala de aula. Nesse sentido, para toda ação docente é necessário um estudo baseado em teorias que podem lapidar a atividade de ensino. Assim, questionamos às professoras e coordenadora pedagógica sobre quais concepções de leitura e quais autores as fundamentam, uma vez que são as teorias que podem contribuir para dimensionar o ensino e aprendizagem, por meio de ações intencionais carregadas de sentido e construídas por um pensamento reflexivo.

Nesse sentido, nos responderam que:

Olha, é eu tenho vários autores que auxiliam, mas ultimamente eu estou usando os pressupostos de Emília, de Emília Ferreiro, inclusive é um livro que é do PNAIC que foi até um colega nosso que me deu ele. Eu gosto muito. Que é trabalhar com as palavras geradoras também. Então, eu gosto muito de seguir essa linha. Em relação à leitura eu tenho para mim que leitura realmente é isso, é uma forma da pessoa ler o mundo como já dizia Paulo Freire mesmo e ela pode acontecer de diversas formas. Eu não considero que a leitura, que a criança, ela propriamente sabe ler apenas quando aprende a decodificar; ela aprende a ler muito antes disso. Então, é assim no meu ver a leitura é uma coisa bem ampla, ela vai muito além do simples fato de decodificar.

E, por isso que eu tenho basicamente esses dois, esses dois teóricos, Paulo Freire e a Emília Ferreiro. Agora, tem outros autores que eu gosto muito, que são autores que me ajudam em relação à produção textual, mesmo das crianças. Eu gosto muito de trabalhar esse incentivo da criança, fazer produções pequenas mesmo no ensino, no primeiro ano, que geralmente eles ainda não adquiriram esse conhecimento de escrita. E eu gosto muito de trabalhar com esses assuntos. Então, leitura para mim é uma coisa bem, vai muito além de decodificar. É um meio da criança também se comunicar né, e interpretar o mundo. (RUTH, 2021, grifo nosso).

Bom, a gente sabe que a leitura ela é indispensável para a formação de qualquer indivíduo, e nós como alfabetizadoras é ... a nossa missão principal é fazer com que as nossas crianças se tornem leitoras, né? A partir de projetos, a partir de oficinas e tudo o que nos permite, colocar em prática. Então, a leitura ela é essencial para nós alfabetizadoras. Devemos ter que colocar em prática e, às vezes, não é fácil, né? Colocar isso em prática, porque as nossas crianças, às vezes, não entendem, até porque elas não fazem parte de um ambiente leitor, porque a cultura dos nossos pais, infelizmente... assim, eu não vou generalizar, mas a cultura de muitos pais das nossas crianças não é de fazer com que a criança tenha o gosto pela leitura mesmo, de fato, né. Então nós como professoras geralmente a gente possibilita isso para elas.

Por exemplo, no ano retrasado eu executei um projeto de leitura com eles. Inclusive, foi um projeto que eu pude perceber que eles obtiveram bastante

êxito, êxito principalmente, na escrita, né. Alguns na leitura, mas assim *foi, foi um ano que eu fiquei muito feliz porque eu percebi que a partir de um projeto de leitura, percebi que as minhas crianças avançaram bastante*, né. *Eu, eu sigo as bases metodológicas da Emília Ferreiro e eu levava em consideração as fases de escrita dela.* Então, eu pude perceber o avanço das minhas crianças; crianças que estavam praticamente na fase silábica sem valor sonoro e saíram praticamente alfabetizadas. *Crianças que já sabiam ler, né, crianças que já sabiam escrever palavras simples, palavras complexas e, por mais que eu tivesse uma turma heterogênea, as crianças que já sabiam ler e já sabiam escrever palavras simples, palavras complexas*, e a partir disso eu avançava com elas, né para já, para os *textos, para a construção dos textos* e para mim foi, foi maravilhoso porque eu pude perceber o avanço. *Nós tínhamos um caderno, caderno onde cada dia eu lia uma leitura para eles dos paradidáticos e a partir dessa leitura depois eu fazia as indagações*, né. Claro que além da escrita eu possibilitava para eles a oralidade, né. *A questão da interpretação de texto, da compreensão e logo após fazer, todo esse processo da rodinha de conversa, da leitura. Depois a gente, eu perguntava para eles, buscava as intervenções deles, sobre o entendimento, sobre a compreensão, sobre a interpretação e em seguida, nós partíamos para a parte prática que era, eu perguntava para eles quais palavras eles lembravam do texto, da história. Eles lembravam que tinha chamada atenção, palavras que eles tinham gostado e a partir do momento que eles diziam: ah, tia eu lembro que tinha palavra bola. Ah, então vamos escrever a palavra bola e aí, eu pude perceber que alunos que estavam no nível muito abaixo, né ao final do projeto eu pude perceber que elas avançaram bastante.* A gente sabe que a Emília Ferreiro deu continuidade no trabalho do Jean Piaget, né. Então, eu acabo também trazendo como norte para minha prática pedagógica o Jean Piaget. Além do Vygotsky que ele, que uma das bases para a aprendizagem da criança também, a interação social. Acredito que sim, que esses três. Têm também as bases, a gente também, eu costumo também me basear, pelas bases metodológicas também do Bakhtin né, pelo dialogismo e que a gente percebe que se não houver diálogo nesse processo, infelizmente, o processo ensino-aprendizagem ele não acontece. (EVA, 2021, grifo nosso).

Olha, eu gosto muito da questão da leitura porque como eu te falei naquela outra reunião que nós fizemos né. É uma, *é uma prática que eu tenho com a turma, a leitura diária* né, de trabalhar é, essa questão da leitura com eles e, eu vejo quanto eles melhoram a cada dia com relação a essa leitura. Então, desde o início do ano para cá, mesmo remotamente, eu observo o avanço que eles já tiveram relacionado a essa leitura, entendeu? Por exemplo, eu estava trabalhando a Graça Batituci. Essas leituras iniciais, entendeu? Porque os textos dela que são textos curtos e eles conseguem se adaptar a leitura a partir desses textos mais curtos. Em relação a... *como assim tu, está perguntando. Tipo teorias? Eu acho que muito é a questão construtivista, que a gente trabalha a questão do aluno? Tem a questão da criticidade também, um autor específico que você fala? Meio que me perdi...* (TATIANA, 2021, grifo nosso).

Olha, eu costumo ler muito não só sobre coordenação, mas também sobre outros assuntos que envolvem a educação ou não, né? Eu gosto muito de ler sobre práticas pedagógicas atuais, né? A coordenação pedagógica na prática, não sou tão ligada assim somente a teoria, entende? Eu costumo estudar mais sobre práticas, entende? Não tenho assim um autor específico para te dizer, um autor que eu me baseio só naquele, entende? Minhas leituras são bem variadas, assim. No campo da leitura tu falas voltadas para educação? *Montessori. Eu gosto muito de ler sobre Montessori. Paulo Freire um pouco*, esses autores mais novos, né? Também que eu gosto... né?

Olha, leitura ela é uma ferramenta importantíssima para desenvolver pessoas. Acredito muito no poder da leitura, acredito que *é uma ferramenta que auxilia muito as pessoas no desenvolvimento delas, mas não só pessoal, mas também no desenvolvimento profissional, acadêmico*, amplia a nossa visão de mundo, nosso conhecimento, nosso vocabulário. Acredito muito nesse poder que a leitura nos proporciona, inclusive eu gosto mais de ler livros físicos, físicos mesmo. Não costumo ler e-book eu não sou muito adepta né desse, desse tipo... eu prefiro o livro físico mesmo. Minha estante aqui, ó repleta, né? (MARINA, 2021, grifo nosso).

No dizer da primeira alfabetizadora, a leitura é uma forma de ler o mundo, considerando que as crianças não leem apenas quando aprendem a decodificar e que a leitura pode “[...] acontecer de diversas formas”. (RUTH, 2021). Um primeiro aspecto evidenciado em sua fala é que sua concepção está pautada nos pressupostos de Paulo Freire. Outro aspecto a ser destacado, foi advogar que a leitura não ocorre somente por meio da decodificação, pois não considera “[...] que a criança, [...] propriamente sabe ler apenas quando aprende a decodificar; ela aprende a ler muito antes disso”. (RUTH, 2021). Tal afirmativa dá indícios de que no processo de aprendizagem da leitura tal procedimento pode ser utilizado. Nesse viés de ensino da linguagem escrita a ênfase recai sobre a decifração dos fonemas e grafemas; fato evidenciado pelos métodos de alfabetização, materializados principalmente pelas cartilhas. (MORTATTI, 2000).

Não fica evidente em seu enunciado se a professora faz uso de tais métodos em sua prática pedagógica; por outro lado, afirma que utiliza as palavras geradoras para ensinar a ler, tendo em vista que gosta muito “[...] de seguir essa linha”. (RUTH, 2021), apontando para o uso do Método Paulo Freire, que foi idealizado para alfabetizar adultos, arraigado numa perspectiva de conscientização política e social dos alfabetizandos. Portanto, “[...] no ‘método Paulo Freire’ estão sintetizados seu pensamento sobre educação e as implicações para a alfabetização como processo de conscientização e ação política para a transformação social”. (MORTATTI, 2019b, p. 40); ou seja, Paulo Freire pensou um método de alfabetização construído em cima da ideia de diálogo entre educador e educando, “[...] onde há sempre partes de cada um no outro, não poderia começar do educador trazendo pronto, do seu mundo, do seu saber, o seu método e o material da fala dele” (BRANDÃO, 1985, p. 21), porque diferentemente dos métodos tradicionais para alfabetizar, esta proposta está pautada na valorização do universo vocabular dos alunos e na ideia de que o outro sempre tem algo a nos ensinar.

No que se refere aos teóricos que respaldam sua concepção de leitura, disse ter vários; porém, ultimamente, além de Paulo Freire faz uso dos aportes de Emília Ferreiro, sinalizando também para uma perspectiva construtivista do ensino da leitura, quando afirma que tem “[...] basicamente esses dois teóricos [...]”. (RUTH, 2021). Nessa perspectiva a representação da linguagem é compreendida a partir do sistema de escrita alfabética. (FERREIRO, 2003).

Nesse sentido, não podemos desassociar suas asserções sem considerar o contexto em que desponta sua fala, pois na entrevista afirma que tem utilizado as orientações de um caderno do PNAIC para ajudá-la no ensino da leitura e da escrita em sua turma, uma vez que o Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa, como programa de formação continuada para professores alfabetizadores, tinha como um dos seus objetivos formar os docentes para “[...] entender a concepção de alfabetização na perspectiva do letramento [...]”. (BRASIL, 2012, p. 31). No entanto ao declarar fazer uso de um caderno do PNAIC, consideramos que houve um equívoco da professora ao tentar associar Paulo Freire e o uso de palavras geradoras ao programa, uma vez que tal aporte está vinculado ao Método Sociolinguístico, que tem suas bases teóricas no Método Paulo Freire e na Psicogênese da Língua Escrita. Esse método foi utilizado no programa de formação continuada Projeto *Alfaletando*, ofertado pela Secretaria Municipal de Educação de Paço do Lumiar aos professores dos anos iniciais em 2015 e 2016.

Apesar, de tentar conceber leitura e até citar autores que estão ajudando-a na organização do ensino, percebemos certa contradição em sua fala, pois situa a leitura como algo amplo e que vai além de decodificar, configurando a leitura em vários momentos, a partir desses dois aspectos, o que aponta para uma concepção de leitura teoricamente fragilizada. Além disso, mesmo que nosso objeto de estudo aqui, primordialmente, não seja a escrita, em dado momento sinaliza para a ausência de um arcabouço teórico para respaldar sua atuação, no que se refere às produções escritas com os alunos, quando afirma gostar “[...] de autores que [a] ajudam em relação à produção textual, mesmo das crianças”. (RUTH, 2021, grifo nosso).

Ainda no que tange à escrita a primeira alfabetizadora declarou que gostava de incentivar as produções escritas, pois os alunos “[...] não adquiriram esse conhecimento [...]”. (RUTH, 2021). Destarte, percebemos, por meio do seu discurso, preocupação com a aprendizagem dos seus alunos; no entanto, discordamos do seu ponto de vista, porque mesmo que a criança chegue à escola sem ter um

conhecimento sistematizado sobre a escrita, não significa que estejam vazias, suas interações com o ato de escrever antecedem à entrada na escola.

Ao dirigirmos para Eva e Tatiana podemos apreciar, como seus enunciados são elucidativos. A primeira sintetiza leitura como indispensável para a formação de qualquer pessoa, enquanto a segunda argumenta ser uma prática muito importante a ser desenvolvida diariamente em sala aula. Suas falas convergem ao dimensionarem a leitura apenas em seus aspectos mais básicos, bem próximos ao senso comum, conceitos muito presentes nos discursos pedagógicos que apontam para a aquisição da linguagem escrita como fator essencial para o desenvolvimento de uma pessoa, em algumas situações desvinculadas da complexidade que envolve o ensino e a aprendizagem dessa prática cultural, pois, concordando com Arena (2010b, p. 242):

[...] mais que pensar em galgar degraus acadêmicos ou postos de trabalho, [acredita] que aprender a ler é necessário para a transformação contínua, progressiva, para um modo cada vez mais abstrato e profundo de pensar, que somente a relação com essa tecnologia chamada escrita pode proporcionar ao homem.

As professoras dão indícios que *o fazer* sobrepõe *o saber*, pois elas tendem a associar a leitura apenas ao aspecto prático, constatando-se quando a professora Eva, advoga por uma formação de leitores como missão dos alfabetizadores, os quais deverão utilizar os mais variados procedimentos didáticos. Tal posicionamento sinaliza um reducionismo da função do professor-alfabetizador (neste caso) a um sacerdócio, descaracterizando seu papel de mediador do conhecimento; enquanto Tatiana não apresenta uma definição consistente sobre ler, focalizando apenas na prática da leitura. As declarações desta última professora, não evidenciam, de fato, as concepções de leitura em uso, embora em alguns momentos no transcorrer da entrevista aponte para o Método Fônico e para metodologias associadas ao método sintético de alfabetização na sua prática pedagógica. Outro ponto em destaque na fala da primeira docente é que em seu entendimento “[...] a leitura ela é essencial para nós alfabetizadoras”. (EVA, 2021). Sua assertiva está centrada apenas na perspectiva do educador desconsiderando a ótica do aprendiz, esquecendo-se que no processo de ensinar e aprender a ler tanto o aluno quanto o professor são transformados histórica e socialmente.

Ao falar sobre ensinar a ler, nos alertou que às vezes se torna muito difícil colocar em prática, porque as crianças “[...] não fazem parte de um ambiente leitor”

(EVA, 2021); as famílias não demonstram muito interesse em fazer com que seus filhos se tornem leitores, porque “[...] a cultura de muitos pais [...] não é de fazer com que a criança tenha o gosto pela leitura mesmo, de fato”. (EVA, 2021). Suas asserções apontam para a dificuldade de algumas famílias incentivarem os filhos a se tornarem leitores, embora compreendamos que haverá circunstâncias nas quais isso não será possível, infelizmente, com maior recorrência no contexto das escolas públicas. Assim, se torna preponderante o trabalho intencional e sistematizado realizado pela escola porque, “[...] no processo de alfabetização é necessário levar em consideração o processo de construção, interação e interlocução das crianças, suas necessidades e condições de vida fora da escola”. (SMOLKA, 2012, p. 63).

Outro aspecto a considerar é que ao chegar à escola a criança já teve contato e experiência, de alguma forma com a linguagem escrita; o aprendizado da criança inicia antes dela chegar à escola (VIGOTSKI, 2001). Assim:

[...] as crianças chegam na escola com um corpo de conhecimentos, aprendido com a família, com amigos, com a TV, entre outras fontes. Este corpo de conhecimentos é chamado, de modo geral, de conhecimentos de mundo – é o conhecimento sobre pessoas, objetos atividades, valores, habilidades, atitudes, entre outras coisas, conhecimento de base da constituição das pessoas, fundamental para novos saberes. (GOULART, 2019, p. 65).

Por esse ponto de vista, compreendemos que as ponderações de Eva são legítimas, inegavelmente, termos a colaboração das famílias no processo de aquisição da linguagem escrita é um fator de grande valia para que as crianças se tornem leitoras; no entanto, em circunstâncias nas quais isso não for possível, a mediação realizada pelo professor deve levar em consideração os conhecimentos, mesmo que escassos, que trazem para a escola, pois como afirma Melo (2010, p. 334):

[...] Na perspectiva histórico-cultural, as relações que a criança estabelece com a cultura são sempre mediadas socialmente e, dessa forma, são condicionadas também pelo mediador e pela relação que ele tem com a cultura – assim como por sua concepção de criança, de educação, de escola.

Ao responder ao primeiro questionamento Eva trouxe o relato de uma experiência que teve em uma de suas turmas, em anos anteriores, manifestando contentamento ao expor sobre a aprendizagem das crianças a partir de um projeto de leitura planejado e executado por ela, quando afirma que “[...] foi um ano que [ficou] muito feliz porque [percebeu] que a partir de um projeto de leitura, [...] as [...] crianças

avançaram bastante” (EVA, 2021, grifo nosso), demonstrando a sua declaração certo comprometimento ao fazer o encaminhamento de situações de leitura para os alunos. Além de declarar, nesse ensejo, usar os fundamentos teóricos da Psicogênese da Língua Escrita, pois segue “[...] as bases metodológicas da Emília Ferreiro” (EVA, 2021), explicando de que maneira tem acompanhado o avanço dos seus alunos na leitura e escrita, quando declara que leva em “[...] consideração as fases [da] escrita. Então, [percebeu] o avanço das [suas] crianças” (EVA, 2021, grifo nosso). Como podemos apreciar seu dizer prenuncia que sua concepção de leitura está alicerçada nos estudos de Emília Ferreiro. Por outro lado, ao acompanhar a aprendizagem da leitura por seus alunos não só destaca que ao final do projeto todas estavam alfabetizadas e aprenderam a ler, quando afirma que “[...] crianças que já sabiam ler, né, crianças que já sabiam escrever palavras simples, palavras complexas” (EVA, 2021), como também aponta para o ensino centrado na leitura de palavras; concepção de leitura centrada na codificação e decodificação.

Percebemos ainda de que maneira a educadora desenvolvia algumas atividades de leitura com a turma quando diz que “[...] nós tínhamos um caderno, caderno onde cada dia eu lia uma leitura para eles dos paradidáticos e a partir dessa leitura depois eu fazia as indagações”. (EVA, 2021). Nesse trecho podemos apreender que a alfabetizadora realizava questionamentos sobre o texto lido para os alunos, buscando a interpretação e compreensão deles; estratégia que dá indícios de uma leitura direcionada nas ideias do autor, pois “[...] o foco de atenção é, pois, o autor e suas intenções, e o sentido está centrado no autor, bastando tão-somente ao leitor captar essas intenções”. (KOCH; ELIAS, 2018, p. 10).

Ainda no que se refere à primeira questão, apesar da declaração da docente sobre ter Emília Ferreiro como uma das autoras que sustenta seu fazer pedagógico, fizemos uma intervenção para saber se tinha outros teóricos que a auxiliava na sustentação dos seus argumentos. Sua assertiva foi que faz uso do referencial de Jean Piaget, “[...] além do Vygotsky que [é] uma das bases para a aprendizagem da criança [tendo em conta] a interação social”. (EVA, 2021, grifo nosso). Ressaltou também utilizar as bases metodológicas de Bakhtin, destacando o diálogo como essencial no processo de ensino e aprendizagem, apesar de percebermos que reduziu esse referencial apenas ao aspecto do diálogo, indiciando compreendê-lo apenas, como aquele que ocorre face a face. No entanto “[...] o diálogo pode ser compreendido de modo mais amplo não apenas como a comunicação direta entre

peças face a face, mas como qualquer comunicação discursiva”. (VOLÓCHINOV, 2018, p. 348). Pontuamos ainda que no transcorrer de toda entrevista não conseguimos captar fazer-se novamente qualquer menção a esse pressuposto.

Em conexão ainda com a primeira pergunta referente às concepções de ensino da leitura/autores que as sustentam, podemos perceber que Tatiana teve muitas dificuldades para citar os nomes dos autores que utiliza para alicerçar sua prática pedagógica para o ensino da leitura, evidenciado ao questionar, “[...] em relação a..., como assim tu, estás perguntando?” Ou quando interroga “[...] tipo teorias? Que você trabalha?”. (TATIANA, 2021). Suas indagações aludem para lacunas em seus referências, melhor dizendo, elas evidenciam argumentos fragilizados teoricamente, perceptível quando afirma que acha “[...] muito [que seja] a questão construtivista, que a gente trabalha a questão da criticidade do aluno?”. (TATIANA, 2021, grifo nosso).

Em sua exposição Marina afirmou gostar muito de ler sobre assuntos referentes à coordenação pedagógica e educação; no entanto sua asseveração indica uma concepção que distancia a teoria da prática, ao declarar que não é “[...] muito ligada em teoria [...] [e] costum[a] estudar mais sobre práticas [...]”, (MARINA, 2021, grifo nosso), podendo perceber-se um posicionamento equivocado ao defender tal distanciamento, pois são as teorias que alicerçam o fazer pedagógico. Além disso, diz não ter um autor específico que embase seus estudos, pois suas “[...] leituras são variadas”. (MARINA, 2021).

Nesse sentido, podemos constatar que inicialmente a coordenadora pedagógica não atentou para a pergunta que lhe foi formulada, por não evidenciar sua concepção de leitura, apenas pontuou apreciar fazer leituras diversificadas e ser uma leitora contumaz de livros. Por isso, fizemos uma segunda intervenção, no intuito que completasse sua fala trazendo os teóricos que estão subsidiando suas reflexões sobre o ensino da leitura, para a qual declarou gostar de “[...] Montessori [e] Paulo Freire um pouco, esses autores mais novos, né? Também que eu gosto [...]”. (MARINA, 2021).

Em nossa ingerência sobre a concepção de leitura lhe solicitamos que a definisse, enfatizando em sua afirmativa que

[...] é uma ferramenta que auxilia muito as pessoas no desenvolvimento delas, mas não só pessoal, mas também no desenvolvimento profissional, acadêmico, [e] amplia a nossa visão de mundo, nosso conhecimento, nosso vocabulário. (MARINA, 2021).

Sua asseveração coaduna com as falas de Eva e Tatiana, quando configuram a leitura em seus aspectos mais simples, a partir de uma ótica reducionista da função da linguagem escrita, pois “[...] o processo de aquisição da leitura e da escrita é, também, processo de formação da inteligência, formação da disposição e das atitudes em relação ao conhecimento”. (MELLO, 2010, p. 237).

Ao analisarmos as falas das educadoras percebemos indícios da presença da forma clássica de ensinar a ler, por meio da decifração de código, ainda muito presente nas turmas de alfabetização, que ocorre a partir de associações grafofônicas (COLLELO, 2010), evidenciada implicitamente nas declarações das entrevistadas, as quais, apontam também para alguns fundamentos da teoria construtivista, principalmente, para o ideário de Emília Ferreiro, assim como de Montessori e Paulo Freire, segundo Marina, como autores que embasam sua prática.

Suas declarações são elucidativas por trazerem indícios da concomitância dessas duas vertentes nas turmas de alfabetização, porque em nossas escolas, segundo Micotti (2019, p. 25), duas grandes orientações pedagógicas marcam os discursos dos profissionais da educação “[...] o ensino tradicional que ainda predomina nas práticas das alfabetizadoras e o construtivismo que se destaca como proposta pedagógica para inovação do ensino desde a década de 1980”. Não ficou evidente nas afirmativas das educadoras a concepção de leitura pautada no letramento, na qual alfabetizar e letrar são processos interdependentes, ocorrendo em momentos distintos. Nessa lógica, por considerarmos que a aquisição da linguagem escrita se dá no cerne das interações sociais, de forma dinâmica, viva e com relevância para vida, assumimos nesse trabalho a concepção de leitura pautada na perspectiva dialógica de linguagem, na qual o sujeito se constitui na relação com o outro, porque “[...] o papel do ‘outro’ como constitutivo do conhecimento é de maior relevância e significado (o que o outro me diz ou deixa de me dizer é constitutivo do meu conhecimento) [...]”. (SMOLKA, 2012, p. 83).

As declarações das alfabetizadoras dão indícios que suas concepções de leitura estão pautadas em bases construtivistas, tendo em vista que em vários momentos os aspectos metodológicos do ensino da leitura evidenciam fundamentos da Psicogênese da Língua Escrita. Se a professora do segundo ano (EVA, 2021), faz uso das hipóteses da língua escrita estudadas por Emília Ferreiro, Ruth (professora do primeiro ano), afirma se respaldar nesta autora para basear seus argumentos. No

entanto, apesar de suas assertivas se encaminharem para um viés de ensino neste ideário construtivista, mesmo assim é possível percebermos fragilidades no que se refere ao entendimento do que de fato seja a leitura e às concepções em uso de forma consciente ou não; indícios que apontam para um outro aspecto a ser considerado: o comprometimento da prática das alfabetizadoras calcadas em uma formação inicial incipiente, que não consegue abarcar toda a profundidade do ato educativo, pois “[...] uma formação deve propor um processo que dote o professor de conhecimentos, habilidades e atitudes para criar profissionais reflexivos e investigadores”. (IMBÉRNON, 2011, p. 55). Além disso, por decorrência das deficientes formações continuadas que não estão dando conta de aprimorar os saberes necessários ao exercício da atividade docente, trazendo reflexos negativos para o processo de ensino-aprendizagem. Portanto, entendemos, que existem determinantes históricos e sociais que interferem também na atividade docente, no ato de ensinar a ler e a escrever na escola.

O planejamento, por outro lado, é um instrumento de organização da prática educativa, por meio do qual se “[...] projeta, organiza e sistematiza o fazer docente no que diz respeito aos fins, meios, formas e conteúdo [...]”. (FARIAS *et al*, 2011, p. 111). Portanto, ao delinear sua ação pedagógica o professor precisa cogitar sobre a significância das atividades de leitura a serem propostas aos alunos, já que mediados por ela “[...] processamos, criticamos, contrastamos e avaliamos as informações que nos são apresentadas, produzindo sentido para o que lemos [...]”. (KOCH; ELIAS, 2018, p. 18). Assim, as atividades de leitura originam-se na dinâmica das interações sociais, já que são de natureza dialógica. (SMOLKA, 2012). Por outro lado, consideramos ainda, que as crianças terão condições de experienciar situações reais de leitura na escola, nas quais “[...] lê-se sempre por um interesse imediato [...]”. (JOLIBERT, 1994, p. 31). Nesse contexto, é oportunizado aos pequenos leitores “[...] uma grande diversidade de práticas reiteradas de leitura-compreensão e de escrita-produção, pessoais ou coletivas [...]”. (JOLIBERT; SRAÏKI, 2008, p. 55), em verdadeiros momentos de confrontação com escritos diversos. (JOLIBERT, 1994).

Deste modo, a organização do trabalho pedagógico para formação de leitores na escola requer dos docentes um olhar atento para as reais necessidades das crianças em processo de aquisição da linguagem escrita, considerando o percurso a ser seguido e o que será relevante para aprendizagem. Assim, perguntamos às alfabetizadoras sobre o que consideram importante quando traçam os objetivos da

aprendizagem no planejamento de atividades e nas situações de leitura a serem desenvolvidas. Para a Coordenadora Pedagógica questionamos quais aspectos considerava essenciais para serem contemplados nos encaminhamentos didáticos. As quais deram as seguintes respostas:

Olha, eu gosto muito de ter uma atividade permanente, que é a leitura diária, fazer a leitura diária de textos em diferentes suportes também, de diferentes tipos de texto. Poesia, texto informativo, leitura de jornal, tirinha. Eu sempre gosto e todas as vezes que eu trabalho também com, em qualquer série eu gosto de ter um cronograma de tipo assim, quais são os... é... alguns livros. Gosto de ter um projeto de leitura, um miniprojeto de leitura que incentiva a criança a ler, porque eu vejo que é uma necessidade diária e às vezes... e nesse projeto de leitura eu coloco. Eu gosto de uma vez por semana a criança levar um livro de casa e quando era presencial é assim. Ultimamente eu estou fazendo, enviando o livro virtual para eles. Para eles fazerem a leitura com a família. Fazendo é, essa leitura. Então, eu considero muito importante essa leitura diária tanto feita por mim quanto essa leitura semanal feita junto com a família. Eu gosto de ter essa rotina sempre pré-estabelecida e colocar como atividade permanente essa leitura. (RUTH, 2021, grifo nosso).

Bom, o planejamento ele é basicamente para você.... No planejamento você traça aonde você quer chegar, né. O que você objetiva com isso, então *eu busco compreender em que nível os meus alunos estão e para qual nível que eu quero que eles consigam chegar, né...[...].* Então, eu sempre parto desse pressuposto do nível que as minhas crianças estão para que nível que eu quero que elas alcancem. Então, eu sempre busco perceber o nível que elas estão, né *as dificuldades, para poder planejar conforme os avanços que elas precisam ter*, as dificuldades que elas precisam é.... passar por isso, entendeu? Nesse sentido.

Bom, é.... eu considero importante perceber o nível que eles estão *para poder traçar outros métodos*, né. É, saber o que foi produtivo no planejamento anterior que eu preciso avançar, o que eu preciso dar continuidade. Então, sempre percebendo as dificuldades das crianças para poder *buscar habilidades e competências necessárias para que eles avancem de fato*. Mas, assim *tu perguntaste em relação à prática?*

É, as leituras né, eu geralmente cada planejamento, *eu coloco os gêneros textuais, a partir dos gêneros textuais eu coloco é.... como meta supomos as famílias silábicas, né. Então para, para tentar fazer com que as crianças consigam partir da menor parte eu trabalho com eles os gêneros textuais.* (EVA, 2021, grifo nosso).

Bom, *em relação as situações de leitura eu trabalho leituras individuais leituras coletivas*, né. E, no caso agora remotamente. Presencialmente, eu procuro colocar o aluno que tem mais entendimento na questão da Leitura com os alunos que tem menos entendimento para um apoiar o outro.

Em relação a leitura, a leitura individual, agora remotamente, mas presencialmente tem a questão da leitura individual, a leitura coletiva e o trabalho deles um apoiando o outro. Tipo alunos que têm mais entendimento de leitura com alunos que tem menos entendimento de leitura. *E o planejamento mais de acordo com a realidade deles com algo que eles possam conversar, com algo que eles possam falar.* (TATIANA, 2021, grifo nosso).

Certo, *eu acho importante ter um esclarecimento sobre consciência fonológica*, entende? Eu acho que é importante ter esse norte, né? E que as meninas também *elas são bem preocupadas com isso* e que sejam leituras

que venham realmente agregar no processo, né? Eu acho que é importante você selecionar, entende? *Ver o que é importante é realmente no primeiro ano, no segundo, no terceiro conforme também as orientações da BNCC*, não sei se eu respondi essa pergunta, mas eu entendi assim, né? (MARINA, 2021, grifo nosso).

Diante das afirmativas das professoras destacamos, inicialmente, a Ruth quando declara que “[...] gost[a] muito de ter uma atividade permanente, que é a leitura diária [...]”. (RUTH, 2021). Segundo a educadora são lidos diariamente poesias, textos informativos, notícias de jornal, tirinhas. Sua fala evidencia um trabalho pautado na leitura dos mais variados tipos de gêneros textuais em sala de aula, que são inseridos nas atividades permanentes da sua rotina; atividades permanentes que são modalidades organizativas do trabalho pedagógico, as quais são conceituadas como:

[...] Trabalho regular, diário, semanal ou quinzenal que objetiva uma familiaridade maior com um gênero textual, um assunto/tema de uma área curricular, de modo que os estudantes tenham a oportunidade de conhecer diferentes maneiras de ler, de brincar, de produzir textos, de fazer arte, etc. [...]. (NERY, 2007, p. 112).

Ao privilegiar a realização de leituras nas atividades permanentes, tivemos o entendimento que são textos diversificados lidos pela alfabetizadora e reconhecemos como válidas tais iniciativas, uma vez que a mediação feita pelo professor em sala de aula pode trazer contribuições para a formação de leitores, porém “[...] a escuta do texto não pode ser confundida como uma prática de leitura [...]” (BAJARD, 2012, p. 46); ou seja, para que tais práticas se efetivem na escola devemos levar em consideração que ler e escrever são atividades “[...] de resolução de problemas, isto é, de tratamento, através da inteligência, de um conjunto complexo de informações (índices) que devem ser recolhidas (pelo leitor) ou emitidas (pelo produtor) [...]”. (JOLIBERT; SRAÏKI, 2008, p. 54).

Nessa lógica, outro aspecto a considerar é que muitas alfabetizadoras podem incorrer nesse equívoco, ao trabalhar com as atividades permanentes, torná-la como uma rotina vazia de sentido, a leitura pela leitura, sem um real significado para o leitor em formação; não basta a presença dos textos na sala de aula, além disso, as situações de leitura podem acontecer de várias formas em vários momentos no cotidiano escolar, em reais situações de vida. (JOLIBERT, 1994).

Ainda de acordo com Ruth quando traça seus objetivos de aprendizagem para as crianças e diz que “[...] Gost[a] de ter um projeto de leitura, um miniprojeto de leitura

que [as] incentiv[e] a ler o considera como uma necessidade [...]”. (RUTH, 2022, grifo nosso). Nessa direção, os projetos são também modalidades organizativas do trabalho pedagógico, definindo-se como um trabalho articulado em que as crianças usam de forma interativa quatro atividades linguísticas básicas “[...] falar/ouvir, escrever/ler, a partir de muitos e variados gêneros textuais, nas várias áreas do conhecimento, tendo em vista uma situação didática que pode ser significativa para elas [...]”. (NERY, 2007, p. 119).

Por esse ponto de vista, nos projetos as crianças podem participar de atividades/situações de leitura por meio de textos diversos; fato evidenciado nesta declaração. No entanto não foi possível captar como se dá essa leitura diária quando inserida nos Projetos de Leitura elaborados e executados por ela. Jolibert, ao defender uma pedagogia de projetos para a formação de leitores na escola, nos afirma que “[...] permite viver numa escola alicerçada no real, aberta a múltiplas relações com o exterior: nela a criança trabalha ‘para valer’ e dispõe dos meios para afirmar-se [...]”. (JOLIBERT, 1994, p. 21), possibilitando-lhes serem agentes de seus aprendizados. (JOLIBERT, 1994).

Além disso, esta professora gosta de que “[...] uma vez por semana a criança lev[e] um livro de casa e quando era presencial era assim [...]”. (RUTH, 2021, grifo nosso); mas agora devido às atividades remotas lhes está enviando “[...] o livro virtual [...]”. Para eles fazerem a leitura [em] família [...]”. (RUTH, 2021, grifo nosso). Nestes enunciados, percebemos uma analogia do trabalho pedagógico no contexto remoto e presencial, que também será evidente nas falas das outras entrevistadas, trazendo à tona o quanto tem sido desafiador alfabetizar crianças no cenário atual.

Para a segunda entrevistada, ao traçar os objetivos de aprendizagem para os alunos, julga relevante “[...] compreender em que nível [...] estão e para qual nível [ela aprecia] que consigam chegar [...]”. (EVA, 2021, grifo nosso). Considera o nível de aprendizagem das crianças e as “[...] dificuldades, para poder planejar conforme os avanços que [...] precisam ter [...]” (EVA, 2021), sendo a partir dessa análise que poderá ser possível “[...] traçar outros métodos [...]”. (EVA, 2021). As manifestações da docente trazem um elemento crucial no planejamento de situações didáticas, ter como ponto de partida o aluno e aquilo que ele necessita aprender, mas além disso em sua fala subjaz levar em consideração os níveis na dimensão das hipóteses da língua escrita.

Outro aspecto que destacamos, foi que as dificuldades apresentadas pelas crianças, a fez “[...] buscar [as] habilidades e competências necessárias para que eles avan[çassem] de fato [...]”. (EVA, 2021, grifo nosso), apontando para um fazer pautado nas orientações presentes na Base Nacional Comum Curricular (BNCC), que define competências como a mobilização de conhecimentos e habilidades como práticas cognitivas e socioemocionais (BRASIL, 2017), percebendo nós que este posicionamento reflete direcionamentos e efetivação nas redes de ensino das diretrizes provenientes dessa normativa.

Ainda sobre esta questão, Eva teve dúvidas. Ao indagar: “[...] tu perguntaste em relação à prática? [...]” (EVA, 2021), “[...] a partir dos gêneros textuais coloc[o] [...] como meta, suponhamos [ensinar] as famílias silábicas[...]”. (EVA, 2021, grifo nosso), sua declaração aponta para a utilização de textos diversos nas atividades/situações de leitura em sua turma, demonstrando que os escritos têm subsidiado o trabalho com as unidades menores da língua como letras e sílabas. Dessa forma, o ensino da linguagem escrita aparece de forma fragmentada, quando desconsidera que a linguagem se caracteriza por possibilitar maior comunicação de ideias, sentidos e significados. (MELLO; BISSOLI, 2015).

Nesse sentido, os textos ao adentrarem nas turmas de alfabetização não podem ser concebidos apenas como um pretexto para que a ênfase do ensino da leitura recaia, mesmo que veladamente, sobre as unidades menores da língua, porque “[...] um texto que faz parte de um método de alfabetização e tem a função específica de trabalhar prioritariamente a estrutura gráfico sonora das palavras [...]” (SMOLKA, 2012, p. 62) não contribuirá para efetiva formação de crianças leitoras.

Sobre a segunda questão levantada, a terceira professora anunciou que “[...] em relação às situações de leitura, as trabalha individuais e de forma coletiva [...]” (TATIANA, 2021), e ao fazer uma comparação com o cenário atual declarou que realiza “[...] a leitura individual, agora remotamente, mas presencialmente tem a questão da leitura individual, a leitura coletiva e o trabalho deles um apoiando o outro [...]”. (TATIANA, 2021). Sua proposição evidencia o trabalho coletivo a partir de agrupamentos como uma possibilidade de organização dos estudantes para a realização destas atividades de leitura. Tal propositiva traz grandes contribuições para aprendizagem, já que podem colaborar para que os alunos possam ter “[...] consciência do ponto de vista dos demais, para que aprendam a negociar e, se necessário, a renunciar a suas próprias posições, ou a postergar a satisfação de seus

interesses em benefício de um objetivo coletivo [...]”. (NEMIROVSKY, 2002, p. 53). Ainda no âmbito do planejamento, respondeu ser “[...] mais de acordo com a realidade deles - com algo que eles possam conversar, com algo que eles possam falar [...]” (TATIANA, 2021); parte do contexto dos alunos, daquilo que eles são capazes de dizer para projetar seus objetivos de aprendizagem nas situações de leitura em sala de aula.

Ao responder o segundo questionamento, Marina declarou que “[...] ach[a] importante ter um esclarecimento sobre consciência fonológica [...]” (MARINA, 2021) e que as alfabetizadoras estão “[...] bem preocupadas com isso [...]” (MARINA, 2021), pontuando que para este ensino precisam levar em consideração as relações dos sons da língua oral e sua representação na língua escrita. (SOARES, 2019). Além disso, considera importante fazer uma seleção, levando em conta o ano que a criança está inserida no Ciclo de Alfabetização, ao defender que é necessário “[...] ver o que é importante realmente no primeiro ano, no segundo, no terceiro, conforme também as orientações da BNCC [...]”. (MARINA, 2021).

As assertivas das professoras e da Coordenadora Pedagógica apontam que um dos aspectos primordiais a serem considerados na elaboração do planejamento, seja o trabalho com gêneros textuais nas atividades/situações de leitura em sala de aula evidenciado nas falas de Ruth e Eva: a primeira, quando faz uso de projetos de leitura como uma forma de incentivar as crianças a lerem; a segunda, ao considerar o nível de aprendizagem das crianças em relação à leitura; Tatiana quando opta por trabalhar com agrupamentos em sala de aula e Marina advogando como essencial o entendimento sobre a consciência fonológica para o ensino e aprendizagem da linguagem escrita. Nessa lógica, os enunciados das educadoras indicam que o trabalho com gênero textual é uma opção metodológica recorrente nas salas de alfabetização, o que nos faz ponderar como as alfabetizadoras têm considerado, os dizeres das crianças, pois “[...] as práticas pedagógicas que trabalham com a fala/o texto das [mesmas] como ponto de partida para o processo de alfabetização colocam em movimento a[s suas] experiência[s] no mundo também com a linguagem, ampliando-a [...]”. (GOULART, 2021, p. 58, grifo nosso). Dito isto, não podemos desconsiderar que as declarações das educadoras dão indicativos do ensino da leitura, ainda privilegiando os aspectos centrados nas unidades menores da língua como ponto de partida para a aprendizagem das crianças, contribuindo assim para a

formação de um pseudoleitor (MELLO, 2010), incapaz de reconhecer uma mensagem presente num texto.

Com respeito à seleção de atividades, acreditamos que aprender a ler na escola deveria ser um processo de intensa utilização dos diversos gêneros textuais, práticas reais de leitura com vistas à produção de sentido, não numa aproximação aos escritos desprovida de significados para a criança e sem a intervenção constante do professor, porque entendemos que “[...] o papel da escola é fazer com que os alunos descubram de maneira mais precisa e sistemática a nova linguagem que lhes chega através dos textos e todas as possibilidades que a eles se abrem [...]”. (JOLIBERT; SRAÏKI, 2008, p. 57).

Nesse movimento, saber como e por que selecionar as atividades a serem propostas aos alunos é crucial para que as crianças vivam experiências com textos. (JOLIBERT; SRAÏKI, 2008). Quando falamos em seleção advogamos uma organização didática, criteriosa e intencional dos escritos que serão trabalhados, permeada por uma profunda atitude reflexiva, porque é “[...] a escolha dos instrumentos conceituais, cognitivos e linguísticos, que nos ajudarão a adotar práticas eficazes para ensinar ler/escrever textos [...]”. (JOLIBERT; SRAÏKI, 2008, p. 66).

Desta forma, os direcionamentos realizados pelo professor estão imbricados a vários aspectos e dimensões, porque ao ensinar a ler ele “[...] organiza as atividades de modo que tenham pleno sentido para a criança [...]”. (CURTO; MORILLO; TEIXIDÓ, 2000, p. 93). Assim, perguntamos sobre o que consideram primordial ao selecionar as atividades de leitura por realizar e o porquê. Já à Coordenadora Pedagógica lhe questionamos de que maneira estas atividades podem colaborar para a formação de leitores no Ciclo de Alfabetização, as quais nos responderam que:

Como eu havia dito, como eu...ultimamente. Nesses, dois últimos anos. Três anos mais ou menos que eu estou trabalhando *esse livro do PNAIC*, que *eu gosto muito*, só que eu, não uso só ele, eu também uso outros tipos de texto, mas lá em relação, por exemplo, como eu trabalho com a palavra geradora eu tiro geralmente, assim de é ... durante a semana, tentar trabalhar essa palavra, *então eu procuro ler para eles oferecer oportunidades deles, terem textos em relação a isso*. Por exemplo, ultimamente eu estou trabalhando com a palavra família. *Aí, eu procuro poemas, eu procuro músicas, que também se enquadra quase no texto de poesia. Procuro arte também, arte mesmo visual. Aí vídeos, diferentes tipos situações, de textos mesmo de jornais e outros textos informativos mesmo. Então, eu considero isso. Como eu me baseio por isso, eu vou procurando essas alternativas para tratar o assunto.* (RUTH, 2021, grifo nosso)

Primeiramente, não pode ser uma leitura muito extensa porque não vai chamar atenção deles, precisam ser leituras que, se forem ilustrativas é melhor ainda, porque eles conseguem associar a leitura com a ilustração e leituras que de fato estejam relacionados ao dia a dia deles, né, porque não adianta eu buscar fatos que não estejam relacionadas com a vida cotidiana deles, eles não vão entender....

Como eu disse anteriormente, eu busco sempre leituras que possam buscar o interesse deles, né. Principalmente em ouvir, porque se eu buscar uma leitura que está fora da realidade deles dificilmente eles vão sentar ali para tentar ouvir compreender. Então, é sempre importante fazer com que a criança se interesse para que a partir desse interesse ela busque *de fato o gosto pela leitura para que esse hábito para ela não se torne um fardo* né, mas algo que de fato possa proporcionar para ela uma motivação, um interesse o gosto mesmo de fato pela leitura. (EVA, 2021, grifo nosso)

Eu trabalho muito, é a questão... *Eu iniciei com os textos mais curtinhos e durante os dias, por exemplo, no dia do índio eu trabalhei um texto relacionado ao dia do índio, no dia do descobrimento do Brasil, um texto relacionado ao descobrimento do Brasil.* Ontem foi feriado, mas eu trabalhei com eles antes de ontem, um texto relacionado a Tiradentes. Eu procuro as datas específicas também para atualizar a leitura em relação a essas datas, porque *é uma forma de eles aprenderem com a leitura, né e tem a ver com a data que a gente está trabalhando.* (TATIANA, 2021, grifo nosso)

Colabora, *colabora muito.* Como eu te falei a leitura ela ajuda ampliar o vocabulário, ajuda na melhoria pessoal, na melhoria profissional e no caso do aluno melhora também o desempenho acadêmico dele. *No primeiro ano é super necessário ele começar as primeiras leituras, por exemplo, com paradidático simples, gibis; no segundo ano também da mesma forma; no terceiro eu vejo dessa forma, que não só amplia vocabulário, mas também auxilia nesses outros aspectos do desenvolvimento cognitivo* também deles. Claro, importantíssimo está tudo interligado, né? (MARINA, 2021, grifo nosso)

Como pode observar-se, a primeira professora ratifica o uso de um caderno do PNAIC para auxiliar[-se] em suas propositivas, afirmando ainda que “[...] gost[a] muito [...]”. (RUTH, 2021, grifo nosso), mas faz uso de outros textos também; mais uma vez enfatiza que a partir desse livro realiza um trabalho com palavras geradoras e que tenta alinhá-las aos textos utilizados nas atividades de leitura, fato que conseguimos apreender quando declara que “[...] então procur[a] ler para eles, [e] oferecer[-lhes] oportunidades de terem [outros] textos [...]”. (RUTH, 2021, grifo nosso).

No entanto, percebemos que sua assertiva indicia um trabalho com textos associado ao uso de palavras geradoras. Sua fala demonstra certo cuidado em desenvolver essa metodologia, tentando fazer uma seleção de textos variados para serem lidos, pois afirma que “[...] procur[a] poemas, [...] músicas, que também se enquadra quase no texto de poesia [...]”. (RUTH, 2021 grifo nosso); mas, mesmo assim, acreditamos que não basta o trabalho com gêneros textuais diversificados, já que o ensino da linguagem escrita para as crianças deve partir das necessidades reais

dos alunos, porque “[...] tem que ser organizado de forma que a leitura e a escrita se tornem necessárias às crianças [...]”. (VYGOTSKY, 2007, p. 143).

Ainda, se ponderarmos sobre o ensino das palavras geradoras sob o ponto de vista de Paulo Freire, a alfabetização nessa perspectiva, para adultos, é concebida como um ato criador, porque:

Para mim seria impossível engajar-me num trabalho de memorização mecânica dos ba-be-bi-bo-bu dos la-le-li-lo-lu. Daí que também não pudesse reduzir a alfabetização ao ensino puro da palavra, das sílabas ou das letras. Ensino cujo processo o alfabetizador fosse ‘enchendo’ com suas palavras as cabeças supostamente ‘vazias’ dos alfabetizados. Pelo contrário, enquanto ato do conhecimento e ato criador, o processo de alfabetização, tem no alfabetizando, o seu sujeito. (FREIRE, 2011, p.18).

Assim, a presença de palavras geradoras nesse viés está pautada, primordialmente, num processo reflexivo e de tomada de consciência política e social dos sujeitos, portanto é possível incorrer-se num posicionamento equivocado, ao trazer para o contexto do Ciclo de Alfabetização (mesmo que de forma implícita), esta vertente, visto que poderia subsidiar um trabalho isolado com letras e sílabas, apesar da presença de textos ou outros tipos de linguagem: “[...] procuro arte também, arte mesmo visual. Aí vídeos, diferentes tipos situações [...]”. (RUTH, 2021).

Dessa forma, embora os postulados teóricos-metodológicos desenvolvidos por Paulo Freire, indubitavelmente, trouxeram inúmeras contribuições para a Educação brasileira, neste caso, nossas ponderações direcionam-se sobre o fazer pedagógico de professores do Ciclo de Alfabetização e de como a assimilação deste aporte sem as devidas considerações e contextualizações poderiam colaborar negativamente para construção de práticas pedagógicas mecanizadas, descontextualizadas e desprovidas de sentidos para os aprendizes, que fragilizam o aprendizado da leitura e da escrita numa perspectiva transformadora.

Quanto à segunda pergunta, Eva iniciou afirmando que “[...] não pode ser uma leitura muito extensa porque não vai chamar atenção deles, [já que] precisam ser leituras que, se forem ilustrativas [seria] melhor [para que consigam] associar a leitura com a ilustração [...]”. (EVA, 2021, grifo nosso). Nessa direção, a asserção é elucidativa para identificarmos que um dos critérios utilizados para aproximar as crianças dos textos é que não devem ser extensos. Além disso, não ficou evidente, pelo menos nesta fala, que gêneros discursivos seriam esses, pois faz menção de “leituras”.

Tal aspecto pode sim ser levado em conta no processo de formação de leitores, pois mesmo sendo textos ilustrativos, requererão um trabalho de mediação do professor para que os alunos ampliem a compreensão leitora favorecendo a utilização de estratégias de leitura pelas crianças. Por mais que não consigamos evidenciar de fato que gêneros seriam esses, consideramos o trabalho com a literatura infantil relevante neste ensino e aprendizagem, porque por meio de “[...] toda literatura infantil de reconhecida qualidade, os alunos [podem] recria[r] a realidade e [...] apropria[r-se] da história e da cultura [...]”. (ARENA, 2010a, p. 16, grifo nosso).

Outro critério adotado pela alfabetizadora para seleção das leituras é que “[...] de fato [estão] relacionad[a]s ao dia a dia deles, porque não adianta [...] buscar fatos [isolados], [...] [já que] eles não vão entender [...]” (EVA, 2021, grifo nosso), a educadora ao julgar que as vivências dos estudantes são essenciais para ensinar a ler está, de certo modo, colaborando para que as crianças se aproximem do escrito, a partir do repertório que trazem para escola, carregado de enunciados provenientes das interações sociais extraescolares.

Nessa lógica, a alfabetizadora ressaltou que privilegia o interesse das crianças para que adquiram “[...] de fato o gosto pela leitura para que esse hábito não se torne um fardo [...]”. (EVA, 2021). Percebemos certo cuidado da educadora com a formação leitora inicial, porém aprender a ler está muito além de adquirir um hábito, mas como um processo que propicia o desenvolvimento humano em seus aspectos históricos, sociais e culturais, são as interações do aprendiz com a linguagem escrita que poderão impulsionar o desenvolvimento de suas funções psicológicas superiores.

A terceira professora não direciona sua fala para o que considera primordial na seleção de atividades, mas responde objetivamente como realiza o trabalho, declarando que “[...] inici[a] com os textos bem curtinhos [...]” (TATIANA, 2021), associando-os com datas comemorativas, por exemplo: “[...] no dia do índio trabalh[a] um texto relacionado [a esse tema], no dia do descobrimento do Brasil, [a mesma dinâmica] [...]” (TATIANA, 2021, grifo nosso); forma de organização didática que está respaldada quando afirma que: “[...] é uma forma de eles aprenderem com a leitura [...]”. (TATIANA, 2021, grifo nosso). Nessa lógica, sua justificativa nos faz ponderar sobre aprender o que? Que escritos são esses?

Até aqui, reconhecemos, inquestionavelmente, a proeminência da instituição escolar para a formação social e cultural das pessoas, por meio da transmissão dos conhecimentos acumulados; porém a leitura de textos sobre datas comemorativas não

poderia ser concebida como fundamento para ensinar a ler, principalmente, porque os eventos vinculados a elas ensejam uma análise crítica, por neles estarem presentes enunciados de diversas vozes que foram silenciadas ao longo da História.

Ao ser indagada sobre como as atividades de leitura podem colaborar para formação de leitores na escola, Marina declarou que “[...] colabora muito [...]” (MARINA, 2021). Ratifica sua concepção de leitura e aponta como essas atividades poderiam ser realizadas elencando alguns gêneros textuais que poderiam ser trabalhados por ano escolar, ao advogar que “[...]. No primeiro ano é super necessário começar as primeiras leituras, por exemplo, com paradidático simples, gibis; no segundo [...] da mesma forma. [...]”. (MARINA, 2021).

Das assertivas de Marina conseguimos apreender uma convergência com as falas de Eva e Tatiana, pois para essas educadoras o trabalho com textos curtos é essencial no Ciclo de Alfabetização, fato evidenciado quando menciona “os paradidáticos simples”. (MARINA, 2021). Apesar de não caracterizar como seriam esses livros, aponta para livros da literatura infantil sem muito rebuscamento, principalmente, na linguagem escrita. Além desse aspecto conseguimos captar da fala de Marina, que a leitura “[...] também auxilia nesses outros aspectos do desenvolvimento cognitivo [...]”. (MARINA, 2021).

Diante dos dizeres das educadoras sobre o ensino e aprendizagem da leitura no Ciclo de Alfabetização e a organização das atividades e situações de leitura em sala de aula, suas assertivas indiciam um trabalho com gêneros textuais variados e palavras geradoras. Percebemos ainda uma defesa recorrente da utilização de textos curtos, apontando para escritos bem simples. Além disso, os alunos participam de práticas leitoras agregadas às principais datas comemorativas presentes no calendário escolar. Assim sendo, no contexto de uma alfabetização numa perspectiva discursiva, que privilegia as relações dialógicas entre os sujeitos, a presença do texto na sala de aula não pode ser compreendida apenas no viés pedagogizante ou didatizante, posto que:

Considerando a riqueza de nossos discursos, entendemos a importância de eleger o texto como uma importante unidade de trabalho. E por quê? Porque o discurso se organiza, se materializa, em forma de textos. Somos hoje resultado do enredamento dos textos que banham ou banharam a nossa vida nas experiências que vivemos. (GOULART, 2021, p. 58).

Tal perspectiva, logicamente, advém de uma ruptura com uma concepção tradicional de ensinar e aprender a ler, mesmo com as mudanças provenientes dos postulados construtivistas que instauraram uma “revolução conceitual” (MORTATTI, 2000) no ensino da leitura na fase inicial da escolarização, a partir da década de 1980, que culmina com o abandono das cartilhas. O trabalho com textos, infelizmente, ainda é revestido de lacunas e equívocos por parte de algumas alfabetizadoras, que acreditam que o simples fato de aproximar as crianças aos escritos, numa “[...] ‘verdadeira imersão em um banho de escrito’ [...]” (JOLIBERT; SRAÏKI; 2008, p. 55), seja suficiente para formação de leitores autônomos.

4.2 As estratégias de leitura e as práticas pedagógicas na formação inicial de leitores

A formação inicial de leitores no Ciclo de Alfabetização requer dos docentes a organização de encaminhamentos didáticos que permitam a inserção dos mais variados procedimentos que auxiliem as crianças na aquisição da linguagem escrita, por isso a utilização das estratégias de leitura podem colaborar para que elas aprendam a utilizá-las e com o tempo elaborarem suas próprias estratégias ao se aproximarem dos gêneros textuais. Assim, dada as variadas possibilidades e maneiras de serem usadas consideramos que as alfabetizadoras ao inseri-las nas suas propostas de atividades colaboram para que paulatinamente os estudantes avancem na compreensão leitora.

Dessa forma, dada a dinamicidade das práticas pedagógicas, fazer uso das estratégias de leitura no Ciclo de Alfabetização pode ser de grande valia para que a criança interaja com os textos que circulam socialmente de forma significativa; por isso as educadoras necessitam ter um olhar sensível para suas necessidades e como poderão colaborar para que, por meio das estratégias de leitura, consigam construir um percurso de aprendizagem que contribua para sua formação intelectual e social.

Quando lemos buscamos alcançar alguns objetivos, procurando nos escritos respostas para perguntas que suscitam em nós a necessidade de ler. Nesse percurso, utilizamos estratégias para a elaboração de um sentido a partir da leitura; portanto “[...] ler significa ser questionado pelo mundo e por si mesmo, significa que certas respostas podem ser encontradas na escrita [...]”. (FOUCAMBERT, 1994, p. 5). Assim,

as estratégias de leitura são determinadas por procedimentos utilizados pelo leitor que possibilitam, gradativamente, o alcance de maior autonomia na compreensão leitora.

Estratégias de leitura, como eu já havia dito, são as várias formas, que a gente tem de interpretar as coisas, as informações do mundo. Que ela pode ser, através de textos, eu posso compreender o mundo através de vídeos, através de imagem. Então, para eu usar essas coisas do dia a dia, também é uma forma que eu tenho de usar estratégias de leitura. A criança, ela pode usar tanto para ler textos informativos, como para interpretar o mundo. Então, ela, a estratégia de leitura ela serve para criança compreender e se comunicar também com o mundo. Eu penso dessa forma, eu não sei se a resposta é adequada, mas é isso que eu penso. (RUTH, 2021, grifo nosso).

Bom, eu busco como estratégias de leitura, como eu falei anteriormente, os paradidáticos, os gêneros textuais, como por exemplo, as fábulas, o bilhete. Estratégias mesmo que façam parte do dia a dia deles, por exemplo, as fábulas eles gostam bastante porque aquilo para eles chama atenção. Então, as minhas estratégias elas são simples, mas eu prefiro que sejam estratégias que de fato possam chamar atenção deles, que possam de fato também desenvolver alguma habilidade, alguma competência. (EVA, 2021, grifo nosso).

Eu acredito que tudo que a gente trabalha na sala de aula pode ser uma estratégia de leitura. Tipo a leitura do calendário, a leitura do silabário, figuras que traga para sala de aula pode ser uma estratégia de leitura. (TATIANA, 2021, grifo nosso).

Estratégias de leitura são as maneiras possíveis de oferecer, de entrar em contato com a leitura, isso na sala de aula a gente faz muito e tem muitas estratégias. Leitura individual, leitura silenciosa, leitura de grupo, leitura compartilhada. São estratégias que a gente busca para melhorar o nível deles e ampliar também. A gente utiliza bastante e agora online a gente tem utilizado algumas estratégias de enviar áudios. Tem a leitura do dia, que a professora pede e aí o aluno envia áudio com a leitura do dia está sendo dessa forma é uma estratégia também. (MARINA, 2021, grifo nosso).

As falas das educadoras são esclarecedoras. A primeira definiu estratégias de leitura como “[...] as várias formas, que a gente tem de interpretar as coisas, as informações do mundo [...]” (RUTH, 2021), as quais podem ser materializadas na sala de aula por meio “[...] de textos, [...] compreender o mundo, através de vídeos, de imagens [...]” (RUTH, 2021); por conseguinte, a criança “[...] [a] pode usar tanto para ler textos informativos, como para interpretar o mundo [...]”. (RUTH, 2021, grifo nosso). Já a segunda professora, não explicita seu entendimento, mas diz fazer uso mediante “[...] os paradidáticos, os gêneros textuais, como por exemplo, as fábulas, o bilhete [...]”. (EVA, 2021).

Esta destaca sua preferência por “[...] estratégias mesmo que façam parte do dia a dia deles [...]” (EVA, 2021), pois dependendo do gênero utilizado irá chamar atenção dos alunos; embora “[...] suas estratégias [sejam] simples [...]”. (EVA, 2021,

grifo nosso). Tais entendimentos indicam uma compreensão equivocada, pois demonstram que as estratégias de leitura são situações didáticas de seu ensino e aprendizagem ao ressaltar que “[...] prefer[e] que sejam estratégias que de fato possam chamar atenção deles, que possam de fato também desenvolver alguma habilidade, alguma competência. (EVA, 2021, grifo nosso). Não entanto, apesar de falar em habilidades, não evidencia quais seriam e se estão vinculadas à compreensão leitora.

Os discursos são elucidativos para apreendermos as dificuldades que elas têm para definir, de fato, o que sejam estratégias de leitura, uma vez que, para elas, “[...] serve[m] para criança compreender e se comunicar também com o mundo [...]” (RUTH, grifo nosso) ou desde uma compreensão generalizante, “[...] acredit[a] que tudo [o] trabalha na sala de aula pode ser uma estratégia de leitura. [...]”. (TATIANA, 2021, grifo nosso). Ainda de acordo com a terceira professora, para efetivação dessas estratégias recorre à “[...] leitura do calendário, [à] leitura do silabário [...]” (TATIANA, 2021, grifo nosso), por exemplo.

Já para Marina “[...] estratégias de leitura são as maneiras possíveis de oferecer, de entrar em contato com a leitura [...]” (MARINA, 2021); conceituações fragilizadas, que se evidencia quando as relaciona com prováveis práticas de leituras a serem realizadas em sala de aula: “[...] leitura individual, [...] silenciosa, [...] de grupo, [...] compartilhada. São estratégias que a gente busca para melhorar o nível deles e ampliar também [...]”. (MARINA, 2021).

A Coordenadora argumenta que remotamente também são utilizadas estratégias, ao mencionar que “[...] agora online a gente tem utilizado algumas estratégias de enviar áudios. Tem a leitura do dia, que a professora pede e aí o aluno envia o áudio com a leitura do dia. Está sendo dessa forma, é uma estratégia também [...]”. (MARINA, 2021). São manifestações que ratificam o entendimento equivocado que as entrevistadas têm sobre a definição de estratégias de leitura; falas que indiciam o uso de estratégias de ensino, que tem como finalidade o alcance de objetivos de aprendizagem. (ANASTASIOU; ALVES, 2009). Nessa perspectiva, o professor é concebido como um verdadeiro estrategista, por ser sua responsabilidade “[...] estudar, selecionar, organizar e propor as melhores ferramentas facilitadoras para que os estudantes se apropriem do conhecimento [...]”. (ANASTASIOU; ALVES, 2009, p. 70).

Enquanto às estratégias de leitura nas propostas de ensino das alfabetizadoras, acreditamos que ao ler, mobilizamos uma série de procedimentos e

habilidades que nos ajudam a compreender um texto. Na escola o professor “[...] decide e organiza atividades abertas, com sentido, que permit[am] a reflexão, que possam ser abordadas por todos os alunos [...]”. (CURTO; MORILLO; TEIXIDÓ, 2000, p. 93). Assim, perguntamos às professoras como elas inserem as estratégias de leitura em suas propostas de ensino. Já para coordenadora pedagógica, como ela auxilia as docentes a escolher e inserir essas estratégias nas atividades leitoras. As repostas proferidas foram:

Bom, eu coloco tudo a partir do planejamento. Tudo tem um planejamento. Aí, então eu coloco no plano o que eu quero alcançar. Qual o objetivo da atividade, por exemplo, eu vou ler uma receita. Qual é o objetivo dessa receita; por quê; para quê; qual é a função; quais são os temas. Como que eu posso trabalhar ela de forma também, interdisciplinar, por exemplo, se eu vou trabalhar um alimento, eu vou trabalhar não só a estrutura do texto, mas eu vou trabalhar cada palavra, cada letra porque como eu estou no primeiro ano eu me preocupo com isso. Eu posso trabalhar com ciências, é esse alimento ele é uma coisa saudável, está entendendo? Tudo relacionado com o assunto, então eu procuro trabalhar é, de forma interdisciplinar, associando vários outros assuntos porque eu tenho, eu entendo que a leitura é uma coisa bem ampla como eu já havia dito. Ela está associada e tem como a gente trabalhar outros temas independente de qual o texto esteja trabalhando em sala de aula mesmo. (RUTH, 2021, grifo nosso).

Atualmente está sendo um pouco difícil, por conta das limitações, que o nosso público tem que infelizmente, é bem triste, mas eu busco incluir é... por meio, digamos das datas comemorativas, por exemplo, o Dia do Índio eu sempre coloco um texto onde vai proporcionar a leitura para eles, o Descobrimento do Brasil, eu pego um texto simples, de fácil compreensão para que eles possam estar, de fato, por dentro daquilo que, daquilo que eles passam atualmente, mas assim no modelo de ensino remoto é bem difícil. Eu havia combinado com a minha colega de trabalho, que ela também é do segundo ano vespertino, para gente executar um projeto de leitura a distância mesmo. Só que aí com essas situações aí dos decretos, que a gente não pode mais se reunir presencialmente aí a gente deixou um pouquinho de lado, mas pode ser que seja um projeto para o segundo semestre, porque eu acredito que as estratégias mesmo, as mais eficazes, de fato, são por meio do livro, do livro físico quando eles conseguem manusear, onde eles conseguem visualizar, onde eles conseguem perceber que aquilo ali é um livro. Então, assim como eu te falei, atualmente as minhas estratégias para leitura tem sido estratégias voltadas para o que eu tenho colocado no meu planejamento, na minha rotina, entendeu? Atividades que estão relacionadas as datas comemorativas, aos gêneros textuais, mas, à leitura voltada para projetos, para leitura dos livros mesmo, do livro físico, do paradidático não tem acontecido. (EVA, 2021, grifo nosso).

Das estratégias? Por meio do projeto de leitura, né. Como eu te falei, eu executei esse projeto ano passado deu super certo e a priori o projeto ele se deu da seguinte forma, na primeira vez que eu entrei na UEB Poeta Gonçalves Dias eu executei o projeto da seguinte forma: eu entregava o livro para as famílias, para as crianças lerem no final de semana e na segunda-feira eles voltavam com o livro. Para saber se de fato eles liam o livro, eu fazia a rodinha de conversa e chamava um a um e pedia que eles falassem lá na frente o que que eles haviam entendido da história, se eles haviam gostado da história. E, após todo esse processo de sondagem né, para saber se eles tinham realmente lido a história eu entregava para eles uma folha né, onde

eles tinham oportunidade de verbalizar, por meio da escrita a compreensão deles e, além disso a ilustração. Suponhamos, eu tinha alunos que ainda não sabia escrever, então ele só sabia colocar a compreensão dele por meio do desenho, então ele tinha a opção de colocar a compreensão dele por meio de desenho e tinha opção de colocar o entendimento dele conforme a escrita, né. Então, tinha essas duas opções ilustração, escrita. Quem já sabia verbalizar de fato por meio da escrita o que tinha entendido, tinha opção também de ilustrar. Então, assim acontecia o projeto depois eu executei esse projeto de uma outra forma, a gente sabe que nem tudo é cem por cento e eu percebi que eu não obtive muito êxito, porque alguns pais não se dedicavam mesmo de fato e algumas crianças não conseguiram ler os livros porque não tinha o apoio dos pais, embora eu tivesse, antes de iniciar a execução do projeto, feito todo um... proporcionando toda uma comunicação por meio de reunião, por meio de avisos escritos né, informando da importância do projeto não foi cem por cento, mas eu pude perceber que as crianças elas conseguiram se envolver e conseguiram de fato gostar de ler é tanto que algumas pediam que eu desse o livro. Eu tinha um espaço de tempo para entrega dos livros, não era todo dia era só na sexta-feira que eu entregava o livro para eles lerem e na segunda-feira eles trariam uma devolutiva a partir da leitura deste livro. E, da segunda vez que eu executei o outro projeto como eu percebi que eu não obtive tanto retorno e que eu não consegui alcançar cem por cento da turma eu mudei a minha estratégia, eu comecei a executar o projeto dentro da sala de aula. Sempre iniciava as minhas atividades permanentes e logo após iniciar as atividades permanentes eu fazia a rodinha, era todos os dias não tinha essa de dizer que a era só uma vez na semana não, eram todos os dias porque eu percebi que a partir dessa prática de leitura os meus alunos avançaram bastante. (EVA, 2021, grifo nosso).
Diariamente, eu coloco como leitura diária.
Eu coloco como leitura diária para eles essa questão. Em sala de aula dá para trabalhar o Cantinho da Leitura, no momento que eles já terminaram atividade, eles fazem essa leitura. Não fiquem desocupados e sempre buscando. (TATIANA, 2021, grifo nosso).

Olha, a gente sempre conversa, eu dou dicas para elas, tudo muito bem acordado assim, entre nós elas também dão sugestões o que que você acha dessa estratégia aqui, eu estou pensando em fazer assim, assim. Aí, a gente conversa, faz nossos alinhamentos, elas fazem o planejamento de acordo com a vivência delas também, né? Não é nada distanciado da realidade. Então, tudo conversado, acordado entre nós é dessa forma, mais é... de parceria mesmo. (MARIANA, 2021, grifo nosso).

Diante das enunciações, vários aspectos emergem indiciando como as práticas de leitura estão sendo desenvolvidas nas turmas. Podemos apreender, de início, nas declarações da primeira professora que “[...] tudo começa pelo planejamento [...]” (RUTH, 2021), cuja materialização ocorre no plano, o que indica estruturação bem planejada no que tange à organização das atividades/situações de leitura. Tal fato, corrobora para a importância da ordenação didática e mediação docente, porque:

[...] o professor precisa planejar e definir, intencionalmente, atividades cada vez mais complexas para que o leitor possa adquirir autoconfiança e, nesse processo, seja capaz de definir para si mesmo operações e ações contidas

na atividade de ler, constituindo-se aí a aprendizagem de estratégias de leitura [...]. (GIROTTI; SOUZA, 2010, p. 53).

Daí, para que os pequenos leitores, gradativamente, progridam no processo de compreensão leitora, a atividade docente, como parceiro mais experiente, é imprescindível. Ao integrar no planejamento, possíveis maneiras da criança interagir com um texto, o educador colabora para que o leitor em formação avance na apropriação de estratégias de leitura.

Ao eleger-se um determinado texto, a professora elenca objetivos a serem alcançados a partir da leitura, por exemplo, o trabalho com o gênero receita, no qual se questiona “[...] o objetivo [da mesma]; por quê; para quê; qual é a função; quais são os temas”. (RUTH, 2021, grifo nosso). Nessa fala, percebemos que as ações da alfabetizadora se aproxima, de maneira inconsciente, ao objetivo de leitura: ler para obter instruções, presente em Solé (1998). Outra possibilidade apontada pela educadora seria trabalhar numa perspectiva interdisciplinar já que se abordasse “[...] um alimento, trabalhar[ria] não só a estrutura do texto, mas [...] cada palavra, cada letra [...]”. (RUTH, 2021).

Nessa lógica, o texto é trabalhado como recurso para o ensino em diversas áreas do conhecimento, inclusive das unidades menores da língua; no entanto, consideramos que devemos tomar muito cuidado com tal propositiva. Primeiro, podemos incorrer no erro, ao abarcar numa situação de leitura, vários componentes curriculares, imaginando que estamos trabalhando numa perspectiva interdisciplinar. Segundo, que um texto deve suscitar na criança o desejo de ser lido “[...] ao invés de um texto que é lido ‘apenas para aprender a ler’ [...]”. (JOLIBERT, 1994, p. 49). Nesse sentido, inegavelmente aqui se evidenciam as diligências com a aprendizagem das crianças, quando afirma que “[...] est[á] no primeiro ano [e se] preocup[a] com isso [...]” (RUTH, 2021, grifo nosso); porém o ensino das unidades menores da língua não pode prescindir ao ensino da linguagem escrita, sem o entendimento que os textos, acima de tudo, situam-se em contextos históricos sociais e estão carregados de sentido, eles são “[...] a realidade imediata (realidade do pensamento e das vivências) [...]”. (BAKHTIN, 2011, p. 306).

Ao falar sobre sua prática pedagógica e o ensino das estratégias de leitura a segunda professora inicia seu discurso externando, de certo modo, angústia e inquietação com o cenário atual, quando assevera que “[...] está sendo um pouco difícil, por conta das limitações, que o nosso público tem que, infelizmente, é bem triste

[...]”. (EVA, 2021). Sua asserção evidencia como o trabalho por meio da atividade remota tem se constituído como um instrumento para ratificar a disparidade social existente em nossa sociedade, subjacente nas condições de vida das famílias dos estudantes das escolas públicas, pois “[...] o acelerado desenvolvimento da tecnologia tem aprofundado a desigualdade, marcando crianças pela falta não só de acesso aos bens materiais, mas de conhecimento [...].” (SMOLKA, 2021, p. 17).

No tocante ao ensino das estratégias de leitura, afirma fazer uso em alguns encaminhamentos didáticos de “[...] um texto simples, de fácil compreensão [...]” (EVA, 2021), demonstrando desconhecer como esses procedimentos podem ser ensinados na escola, por considerar que apenas o uso de textos menos complexos poderia suscitar nas crianças a necessidade de ler, quando na verdade são diversos os gêneros textuais e variadas as possibilidades de utilizá-los na formação de leitores autônomos.

Assim, de acordo com Jolibert “[...] A priori, o professor, marcado por anos vividos com outra abordagem da leitura, teria a tendência a apresentar textos numa ordem bem determinada, isto é, cada vez mais longos e complexos ao longo do ano [...].” (JOLIBERT, 1994, p. 49); parte-se aqui de escritos simples para ir elevando a complexidade no decorrer do ano. Em seu dizer, enfatiza mais uma vez sobre as dificuldades presentes no ensino remoto e declara que

[...] acredit[a] que as estratégias mesmo, as mais eficazes, de fato, são por meio do livro, do livro físico quando eles conseguem manusear, onde eles conseguem visualizar, onde eles conseguem perceber que aquilo ali é um livro [...]. (EVA, 2021).

Ressaltando que no contexto atual, as estratégias utilizadas são ineficazes para as crianças aprenderem a ler; no entanto estamos ciente de que não é apenas o manuseio de livros ou qualquer outro suporte textual que fará ou possibilitará que os estudantes se tornem leitores.

Tanto Eva, ao igual que Ruth acredita de que tudo parta do planejamento, quando declara que “[...] atualmente as minhas estratégias para leitura tem sido estratégias voltadas para o que [...] tenho colocado no meu planejamento, na minha rotina [...]”. (EVA, 2021). Outro ponto que consideramos relevante destacar é que segundo a alfabetizadora “[...] a leitura voltada para projetos, para leitura dos livros mesmo, do livro físico, do paradidático não tem acontecido [...]” (EVA, 2021), fato que

nos leva a apreender que o acesso à literatura infantil por parte das crianças, nesse contexto, tem sido inexistente nesta turma.

Fizemos uma intervenção para sabermos como presencialmente seria realizado o trabalho com as estratégias de leitura, ao que nos respondeu “[...] por meio do projeto de leitura [...]” (EVA, 2021), exemplificando da seguinte maneira “[...] eu fazia a rodinha de conversa e chamava um a um e pedia que eles falassem lá na frente o que que eles haviam entendido da história, se eles haviam gostado da história [...]”. Além disso, os alunos “[...] tinham oportunidade de verbalizar, por meio da escrita a compreensão deles [...]”. (EVA, 2021).

Sua fala indica uma atividade bem comum nas turmas de alfabetização, um período de leitura com perguntas direcionadas sobre o texto para serem respondidas, se aproximando de uma estratégia de leitura possível de ser realizada após a leitura. (SOLÉ, 1998). Trata-se de formular e responder perguntas sobre o texto “[...] estratégia [...] muito utilizada nas classes, de forma oral ou escrita, depois da leitura de um texto, e geralmente também aparece nos guias didáticos e nos materiais de ensino [...]”. (SOLÉ, 1998, p. 155). Porém faz-se necessário alguns cuidados ao usar esse procedimento, pois em algumas situações privilegia-se avaliar se o aluno leu o texto, esquecendo-se de que o trabalho para formular os questionamentos deve direcionar o pequeno leitor para a autonomia e a compreensão leitora, por meio da elaboração sistemática de perguntas. (SOLÉ, 1998).

Outro aspecto captado nas enunciações da educadora para constatar se os estudantes liam os textos com suas famílias, foi quando ressalta que “[...] tinha alunos que ainda não sabia escrever, então ele só sabia colocar a compreensão dele por meio do desenho [...]”. (EVA, 2021). Na perspectiva vigotskiana, o desenho ocupa um lugar relevante na aquisição da linguagem escrita, pois os rabiscos iniciais das crianças progressivamente irão transformar-se em registros de palavras, conseqüentemente, textos. Quanto aos alunos que ainda não sabiam escrever, uma possibilidade de trabalho, seria contar com o apoio e mediação da professora, que assumiria o papel de escriba ao realizar produções escritas coletivas com a turma fato que, não se evidencia nesta fala, se a alfabetizadora desenvolvia esse tipo de atividade.

Ainda de acordo com a educadora esse projeto foi aplicado de outra maneira, pois percebeu que “[...] não obtive muito êxito, porque alguns pais não se dedicavam mesmo de fato e algumas crianças não conseguiram ler os livros porque não tinha o

apoio dos pais [...]”. (EVA, 2021), ratificando assim como a relação família e escola tem-se constituído, ocasionando o descontentamento da alfabetizadora e se configurando como um dos entraves para alguns objetivos não serem alcançados e algumas crianças não participarem das atividades de leitura propostas; apesar de “[...] perceber que as crianças [...] conseguiram se envolver e conseguiram de fato gostar de ler é tanto que algumas pediam que eu desse o livro [...]”. (EVA, 2021).

Já a terceira professora trabalha com estratégias de leitura diariamente e as insere “[...] como leitura[s] diária[s] [...]” (TATIANA, 2021, grifo nosso); fala que denuncia um entendimento fragilizado, contribuindo para propositivas desvinculadas do real sentido da utilização desses procedimentos em sala de aula, quando declara que “[...] dá para trabalhar o Cantinho da Leitura, no momento que eles já terminaram atividade [...]”. (TATIANA, 2021); Cantinhos de Leitura que se tornaram muito frequentes nas turmas de alfabetização, sendo uma das propositivas do PNAIC. No entanto Jolibert, apresenta a proposta do Canto da Leitura, como um projeto a ser trabalhado ao longo do ano que possibilita uma diversidade de oportunidade para ler e escrever em sala de aula com a participação efetiva das crianças, ou seja, “[...] o essencial, para nós, é que o canto da leitura não seja mais o canto ‘onde-se-vai-quando-se-terminou-a-tarefa’, mas que seja vivo, familiar, aproveitado e continuamente renovado”. (JOLIBERT, 1994, p. 95).

Compreendemos então que existe uma dificuldade para a manutenção e renovação dos acervos nas escolas, mas também acreditamos que para as instituições de ensino que não dispõem do espaço de uma biblioteca, os Cantinhos da Leitura podem colaborar para o desenvolvimento de atividades de leitura que aproximem o leitor em formação dos mais variados gêneros discursivos, suscitando a necessidade de ler a partir de objetivos sistematicamente definidos pelos docentes.

Já Marina em suas declarações assegura que “[...] a gente sempre conversa, [dá] dicas para elas, tudo muito bem acordado [...]” (MARINA, 2021, grifo nosso), sendo o trabalho de orientação desenvolvido muito bem articulado com as alfabetizadoras, as quais “[...] também dão sugestões, o que que você acha dessa estratégia aqui, eu estou pensando em fazer assim [...]”. (MARINA, 2021), apontando para decisões alinhadas; no entanto, não fica evidente como as estratégias de leitura são inseridas no cotidiano do Ciclo de Alfabetização a partir de suas intervenções.

As enunciações das educadoras são elucidativas para apreendermos que apresentam muitas dificuldades em expor como as estratégias de leitura são inseridas

nas propostas de ensino, não conseguindo perceber em alguns momentos quais seriam; o uso da inferência, da antecipação ou atividades de leitura com objetivos, como ler para revisar, ler para obter uma informação não foram identificadas, apesar de em alguns momentos, involuntariamente, Ruth e Eva tenham dado indícios de utilizar alguns desses procedimentos para melhorar a compreensão leitora das crianças.

O leitor experiente, mesmo de forma inconsciente, coloca em ação algumas estratégias de compreensão leitora Solé (1998), fato que não invalida propositivas em sala de aula para que o leitor em formação se aproprie desde cedo de procedimentos e habilidades variadas para entender um texto, pois ler significa:

[...] ter acesso aos materiais disponíveis pela cultura, mas principalmente, ter condições favoráveis ao uso que se faz deles nas práticas de leitura, saber selecionar dentre o que circula socialmente aqueles textos que podem atender as suas necessidades, conseguindo também selecionar as estratégias adequadas para sua abordagem. (SOUZA; GIROTTO, 2011, p. 6).

Nessa lógica, nas práticas de leitura desenvolvidas a figura do professor é extremamente importante para apresentar e fazer uso de estratégias de leitura para que as crianças avancem na aquisição de habilidades que as farão ler de forma mais autônoma e, conseqüentemente, com maior entendimento sobre o que leem.

Por outro lado, ensinar estratégias de leitura na escola demanda a organização de objetivos e planejamento de ações para formação de leitores capazes de “[...] enfrentar de forma inteligente textos de índole muito diversa [...]”. (SOLÉ, 1998, p. 72). No percurso de aprendizagem a criança irá deparar-se com diversas situações em que serão necessárias recorrer a habilidades que facilitem a compreensão daquilo que lê, assim “[...] as estratégias devem ajudar o leitor a escolher caminhos quando se deparar com problemas de leitura [...]”. (SOLÉ, 1998, p. 72).

Para sabermos o entendimento das educadoras sobre o ensino das estratégias questionamos às alfabetizadoras como as estratégias de leitura podem ser ensinadas na escola e para coordenadora pedagógica, quais estratégias de leitura têm sido utilizadas e reprovadas e por quê. Para essas perguntas responderam que:

Bom, em primeiro lugar ela tem que ser uma coisa diária, e tem que estar presente em todo meio porque, por exemplo, às vezes eu questiono muito, é, quando trabalhava com projeto de leitura e logo que eu comecei a trabalhar como concursada mesmo aqui em Paço, eu questionava muito é, porque que

algumas escolas, principalmente as que eu trabalhei. Eu vou falar da realidade que eu vivia, porque que algumas escolas, as crianças, por exemplo, elas tinham acesso a livros, tinham acesso não, né. *A escola tinha disponível, livros, revistas, tanto para os alunos como para os professores.* E por que que *isso não era compartilhado, geralmente era entulhado, em um canto da escola,* que eu até dizia que era o quartinho obscuro dos livros. Então, ficava tipo que isolado, e eu vejo que a leitura ela tem que estar presente. *A criança tem que manipular livro, manipular cartaz, ter a oportunidade de ver, de tocar* para ela saber que a leitura, ela é uma coisa que ela está mergulhada no nosso dia a dia, ela não é uma coisa que está restrita somente na escola, ela vai observar a partir dessa experiência de manipulação, *ela vai observar que ela pode fazer leitura não só dentro da escola,* mas fora, em casa andando na rua, né. Então, é um funcionamento. E, pensando nisso, eu vejo que *a escola ela tem que oferecer, não só naquele cantinho, que é uma coisa que eu não gosto, é desse dito “Cantinho da Leitura”,* que eu acho assim tipo o cantinho do castigo, não. A leitura que eu acho assim, que *a leitura ela não está restrita só ao cantinho da leitura,* ela tem que estar, né, ela tem que ser uma coisa dinâmica e acontecer diariamente. (RUTH, 2021, grifo nosso).

Não, assim não é que eu não gosto. Eu acho lindo, bonitinho, mas essa palavra a mim mesmo, outras colegas também já me questionaram, essa palavra cantinho da leitura eu acho assim uma coisa, assim, muito superficial, entendeu? Para mim, assim, tem o lugarzinho, a estantezinha na sala de aula que, inclusive, eu gosto de fazer isso. Na sala de aula eu já cheguei até a confeccionar eu mesma, eu mesma confeccionar a estantezinha para os meus alunos. Então, eu não gosto desse nome, é uma coisa assim minha mesmo, porque como eu disse *a leitura ela não tem que estar restrita só ao cantinho da leitura, ela pode, a criança pode pegar aquele livro levar para casa, para ela ler. Ela escolhe o cantinho dela de ler. Ela pode ler lá no cantinho da leitura, mas ela pode ler lá na cama, pode ler lá na rede, embaixo da árvore da casa dela.* Entendeu? É só uma coisa minha, mesmo. Não é que eu não concorde que... assim que eu não concordo que as professoras façam, façam, né, mas eu acho assim que não deve se restringir somente aquele lugar entendeu? Que às vezes assim, eu penso que algumas profissionais, algumas colegas nossas elas confundem esse cantinho como sendo único lugar disponível para criança ler, entendeu? Mas, é uma opinião minha mesmo. (RUTH, 2021, grifo nosso).

Inclusive, quando eu faço esses cantinhos eu nem coloco o nome cantinho da leitura, porque eu não gosto desse termo. (RUTH, 2021).

Não, eu coloco assim, é..livros, vamos ler. Eu faço um convite, não digo, é onde coloco nossos livros, as nossas revistas, essa coisa. Eu não gosto desse termo mesmo. (RUTH, 2021, grifo nosso)

A gente sabe que se depara com um ambiente que temos livros, temos acesso à informação. Então, assim como na escola nós dispomos e temos acesso à informação por meio dos livros as crianças, elas *também têm acesso, seja por meio de revista, seja por meio de jornais, seja por meio de panfletos de supermercado.* Então, desde as *práticas mais complexas às práticas mais simples* é possível sim é.... criar estratégias para que as crianças, *elas consigam buscar e gostar de ler.* (EVA, 2021, grifo nosso).

Assim, no meu caso *eu já estou tão acostumada a trabalhar isso naturalmente, diariamente* que eu não vejo como uma dificuldade, entendeu? Assim, para mim tipo pontuar, eu fico meio perdida, mas é uma coisa que *já faz parte da rotina, porque essa rotina diária da leitura na minha concepção ela faz toda diferença,* entendeu? Então, até às vezes a pergunta eu me perco

mais pela questão de estar muito acostumado fazer isso para mim é uma rotina muito normal. (TATIANA, 2021, grifo nosso).

Até o momento não teve nenhuma que eu viesse reprovar, que eu não fosse de acordo, entende? Até porque antes a gente faz um planejamento e a gente conversa bastante sobre nossas práticas, não só coletivamente, mas individual também. Então, assim as práticas, as estratégias que elas estão usando elas são acordadas comigo. Então, não tem nenhuma assim que eu venha a exatamente desaproveitar, entende? E as que elas estão fazendo eu estou de acordo e vejo que é uma estratégia viável no sentido remoto e antes quando era presencial também era da mesma forma. Tudo planejado, acordado e por exemplo, se alguma estratégia que elas estivessem utilizando não estivesse dando certo com a dinâmica da turma elas me comunicavam. Então, eu observava e a gente conversava até chegar numa estratégia que fosse viável que tivesse resultado na aprendizagem deles. (MARINA, 2021, grifo nosso).

As manifestações das educadoras trazem à tona suas compreensões sobre a relevância do ensino das estratégias de leitura na escola, embora não consigamos de imediato apreender como estariam acontecendo em suas turmas. Em sua fala inicial a primeira professora afirma que “[...] tem que ser uma coisa diária, e tem que estar presente em todo meio [...]”. (RUTH, 2021). Sua declaração, no entanto, refere-se à leitura na escola fato que constatamos no seguinte trecho: “[...] a escola tinha disponível, livros, revistas, tanto para os alunos como para os professores [...]”. (RUTH, 2021). Na verdade, nesta assertiva, a alfabetizadora evidencia seu desapontamento com algumas instituições de ensino em relação à oferta de materiais que deveriam ser disponibilizados para a leitura, ratificando que “[...] isso não era compartilhado, geralmente era entulhado, em um canto da escola [...]”. (RUTH, 2021).

Sua resposta apresenta o entendimento de que os alunos devem ter acesso aos livros porque “[...] a criança tem que manipular livro, manipular cartaz, ter a oportunidade de ver, de tocar [...]”. (RUTH, 2021). Percebemos uma ênfase neste tipo de experiência, ao justificar que “[...] vai observar que ela pode fazer leitura não só dentro da escola [...]” (RUTH, 2021). As declarações são pertinentes ao questionar a oferta de materiais para a leitura por algumas escolas; no entanto, essa disponibilização não pode ser concebida apenas no aspecto da manipulação, porque quando se trata de aprender a ler “[...] a única meta de aprendizagem da leitura é aprender a ‘interrogar’ um texto, para compreendê-lo [...]” (JOLIBERT *et al*, 2006, p. 183), ainda mais quando pensamos em estratégias de compreensão leitora, que decorre de um ensino que oportuniza à criança pensar e aprender por meio de rotinas muito bem estruturadas. (GIROTTI; SOUZA, 2010).

Outro questionamento explicitado pela educadora refere-se à presença do “Cantinho da Leitura” na escola, apresentando um posicionamento veemente sobre tal proposta para oportunizar às crianças a leitura dos mais variados tipos de textos em sala de aula. Para alfabetizadora: “[...] a escola tem que oferecer [leituras], não só naquele cantinho, que é uma coisa que eu não gosto, é desse dito ‘Cantinho da Leitura’” (RUTH, 2021, grifo nosso), porque em sua opinião “[...] a leitura ela não está restrita só ao cantinho da leitura [...]”. (RUTH, 2021).

Concordamos com a educadora que a leitura não é uma prática restrita a um local, já que pode ocorrer em vários momentos. A escola precisa refletir melhor sobre a funcionalidade do Cantinho da leitura nas salas de aula, pois na perspectiva de Jolibert, são inúmeras as possibilidades de atividades a serem desenvolvidas por meio desse recurso, tal como convidar-se às crianças “[...] para darem vida ao canto de leitura através de algumas palavras, um desenho ou uma história em quadrinhos afixada num painel especial [...]”. (JOLIBERT, 1994, p. 95).

Diante de um posicionamento tão enfático e por sabermos ser uma prática constante nas escolas dos anos iniciais, principalmente, no Ciclo de Alfabetização, fizemos uma intervenção para sabermos o porquê desse entendimento sobre os “*Cantinhos de Leitura*”. (RUTH, grifo nosso). Após nossa ingerência, declara que:

[...] a leitura não tem que estar restrita só ao cantinho, a criança pode pegar aquele livro levar para casa, para ler. Ela escolhe o cantinho dela de ler. Ela pode ler lá no cantinho da leitura, mas ela pode ler lá na cama, pode ler lá na rede, embaixo da árvore da casa dela [...]. (RUTH, 2021).

Sua afirmativa, mesmo de forma inconsciente, desvincula a leitura apenas da dimensão escolarizada. Em algumas situações, como subsídio para o ensino e aprendizagem de letras, sílabas e frases, mas como uma prática possível de ser vivenciada no cotidiano extraclasse.

Em contrapartida a segunda professora anuncia que na escola tem acesso à informação, por isso, as crianças “[...] também têm acesso, seja por meio de revistas, seja por meio de jornais, seja por meio de panfletos de supermercados [...]”. (EVA, 2021). Seu falar evidencia que é possível criar estratégias “[...] desde práticas mais complexas às práticas mais simples [...]”. (EVA, 2021). Para que os alunos “[...] consigam buscar e gostar de ler [...]”. (EVA, 2021). As enunciações da alfabetizadora não apontam para o ensino das estratégias de leitura na escola, mas para o ensino

da leitura a partir de textos diversos. Não conseguimos apreender uma fala direcionada para a relevância da presença das estratégias de compreensão leitora em sala de aula, tendo em vista que “[...] para aprender estas estratégias [...] e poder usá-las, temos que organizar situações que permitam isso [...]”. (SOLÉ, 1998, p. 72).

A terceira professora considera que o ensino das estratégias de leitura é uma praxe em sua prática, evidenciado quando diz que está “[...] tão acostumada a trabalhar isso naturalmente, diariamente [...]” (TATIANA, 2021), já que “[...] já faz parte da rotina [...] porque faz toda diferença [...]”. (TATIANA, 2021). O dizer da alfabetizadora não elucida, em nenhum momento, se ela considera importante o ensino de estratégias de leitura e quais faz uso para seus alunos aprenderem a construir um pensamento estratégico diante de um texto. (SOLÉ, 1998).

Ao ser indagada sobre quais estratégias de leitura estão sendo utilizadas na escola e quais delas ela reprova e por quê, a coordenadora pedagógica diz que até o momento “[...] não teve nenhuma que viesse reprovar [...]” (MARINA, 2021), porque “[...] antes a gente faz um planejamento e conversa bastante sobre nossas práticas [...]” (MARINA, 2021). Ressalta que as ações implantadas nas turmas pelas alfabetizadoras, com seu respaldo, advém do planejamento e do diálogo existente entre coordenação pedagógica e docentes, evidenciada ao asseverar “[...] as que estão fazendo eu estou de acordo e [ver] que é uma estratégia viável no sentido remoto [...]” (MARINA, 2021, grifo nosso), sendo similar no presencial.

Em sua exposição demonstra realizar um trabalho em franca conexão com as alfabetizadoras, na organização das ações educativas na escola, porque “[...] cabe ao coordenador pedagógico reunir, discutir e articular, com o conjunto de professores [...] levando em consideração a experiência dos docentes, como também contribuindo, através do exercício da reflexão, no acompanhamento das ações didáticas [...]” (FRANCO; GONÇALVES, 2013, p. 64); dinâmica que demonstra quando declara que “[...] se alguma estratégia que estivessem utilizando não estivesse dando certo com a dinâmica da turma [as professoras lhe] comunicavam e discutiam até chegar a uma estratégia que fosse viável [...]” (MARINA, 2021, grifo nosso).

Apesar da diligência no exercício de suas atividades como coordenadora pedagógica pontuamos que suas enunciações apontam certo desconhecimento sobre as estratégias de leitura, pois não foi possível apreender em sua assertiva quais seriam as mais utilizadas ou quais teria sugerido como mais eficazes para serem aplicadas no Ciclo de Alfabetização. Além disso, não deixou explícito ou deu indícios

sobre a importância do ensino das estratégias de compreensão leitora na fase inicial da escolarização.

4.3 Vivências leitoras dos alunos em formação inicial no ensino da leitura

Escolhas didáticas adequadas colaboram para as crianças avançarem na aprendizagem da linguagem escrita. No direcionamento das atividades a serem desenvolvidas em sala de aula, as opções realizadas pelo professor são cruciais para os estudantes ampliarem suas interações com os escritos, porque não é interessante ler “[...] textos que não interessam, nem comunicam, nem transmitem, nem informem e nem divertem [...].” (NEMIROVSKY, 2002, p. 20). Se os textos presentes no contexto escolar são, de fato, provenientes do contexto social e cultural que os alunos estão inseridos, será possível oferecer inúmeras situações para ler.

Assim, perguntamos às alfabetizadoras que tipo de atividades elas costumam propor para os alunos e por quê. Para a coordenadora pedagógica indagamos sobre como os encontros formativos têm colaborado para a formação de leitores, ao que enunciaram as seguintes respostas:

Olha, eu gosto de trabalhar várias atividades, eu gosto de usar o cartaz, eu gosto de ler um livro. Eu tenho assim um hábito não só com meus os alunos, mas também na minha família. Com os meus filhos de fazer a leitura [...]. Então, eu tento ler tudo que eu acho assim, que eu leio, que eu vejo que é importante, geralmente, eu levo para as crianças, para eles saberem. Conto histórias e tenho o hábito de ler mesmo para eles na sala de aula mesmo pegar um livrinho ler. Ah, que livro vocês querem ler hoje? Tal, aí eu vou e leio. Às vezes eu não conseguia fazer isso diariamente, mas pelo menos uma vez por semana eu dizia para eles, vamos ler. Eu gostava de socializar troca de livros deles, com os projetos de leitura que eu fazia dia de sexta-feira. Aí, era o momento que eu lia uma história e eles escolhiam os livros, faziam a troca dos livros. Então, eu gosto sempre de fazer essa leitura em diferentes tipos de suporte mesmo para eles e não tem essa coisa definida de um suporte. Às vezes eu defino por conta do gênero que eu estou trabalhando, mas é muito relativo. (RUTH, 2021, grifo nosso).

Pode ser assim, mas às vezes, por exemplo, como eu disse, às vezes eu estou trabalhando o gênero receita, mas aí dentro eu já trabalhei de várias formas. Aí, existe por exemplo uma poesia que fala de receita aí eu posso usar ela, entendeu? Então, varia não é uma coisa fixa assim. Eu gosto de trabalhar com outro tipo. O objetivo nem sempre é de ensinar o que é exatamente aquele gênero, todas as características, trabalhar rotineiramente somente aquele gênero não, é... assim, é trabalhar o assunto, mas também de outras formas. (RUTH, 2021, grifo nosso).

Olha, remotamente as minhas atividades elas geralmente estão voltadas para a prática. É impossível de acordo com a realidade que a gente vive, é impossível também não, é bem difícil, é um pouco complexo, mas eu digo

que é possível sim fazer com que as nossas crianças se alfabetizem proporcionando para elas algumas estratégias. Como por exemplo, o envio de atividades principalmente para aquelas crianças que têm dificuldade de aprendizagem. Desculpa.... É possível sim. (EVA, 2021, grifo nosso).

Bom, eu trabalho *textos curtos* com eles porque alguns ainda estão aprendendo a leitura, no caso dos alunos que não sabem ler, mesmo nada, eu trabalho leitura de imagens, figuras, rótulos coisas que *eles estão mais acostumados* a olhar no dia a dia deles e *atividades escritas, atividades no quadro, leitura de livros mesmo diariamente.* (TATIANA, 2021, grifo nosso).

Olha, até o momento os encontros, apesar de ter sido poucos não foram desde fevereiro quando nós começamos, não fizemos tantos encontros assim, né? Virtualmente tivemos a semana pedagógica e *de lá para cá ainda não tivemos encontros formativos online*, entende? Sobre isso, elas estão sendo elas, *estão acompanhando a formação oferecida por aquele programa da secretaria, que a secretaria adotou, que é o Programa Libertar pelo Saber.* Eu acredito que esteja agregando. Embora a gente saiba que tem as dificuldades de manejo, de material, enfim, mas eu acredito que as *informações que são passadas elas agregam valor a prática das meninas.* A nossa, enfim, *mas sempre que possível quando há formação entre nós, quando há algum alinhamento entre nós seja reunião apenas, né? Simples reuniões, sempre temos sim muitas orientações que são direcionadas para a nossa realidade da escola. É importante que seja dessa forma que não seja uma coisa que fique só no campo das ideias*, entende? Eu acho viável sempre *ter reuniões, informações que sejam voltados para a realidade da gente mesmo na prática, nada de muita teoria longe da prática que eu acho que isso realmente não funciona.* (MARINA, 2021, grifo nosso).

Em suas declarações a primeira professora afirmou utilizar “[...] várias atividades [...]” (RUTH, 2021), chegando a citar algumas como “[...] usar o cartaz, [...] ler um livro [...]”. (RUTH, 2021). Em sua assertiva, a alfabetizadora demonstra realizar um trabalho com alguns gêneros textuais, destacando apreciar ler para os alunos, assuntos que vê “[...] que [são] importantes [...]”. (RUTH, 2021, grifo nosso). Além disso, enfatizou que “[...] te[m] o hábito de ler [...] para eles na sala de aula”. (RUTH, 2021, grifo nosso). Nessa prática, traz à luz um dado relevante, ao declarar que aprecia “[...] pegar um livrinho [e] ler [...]”. (RUTH, 2021, grifo nosso). Sua fala aponta, para a presença da *leitura pela leitura*, sem uma organização prévia e planejamento para selecionar os livros que serão lidos com e para as crianças; não basta apenas buscar os escritos presentes no acervo da escola ou da turma, mas estruturar e estabelecer objetivos claros de aprendizagem que suscitem nos aprendizes as necessidades de ler.

Suas declarações indicam que algumas atividades realizadas com os alunos eram leituras mediadas por ela, apesar de não as efetivar com frequência, já que afirma que “[...] às vezes não conseguia fazer isso diariamente, mas pelo menos uma vez por semana dizia para eles, vamos ler [...]”. (RUTH, 2021). Sua assertiva nos faz

ponderar sobre qual o lugar da leitura na sala de aula, não a leitura da escola, mas o ler com real significância para as crianças, necessário não apenas para uma ocasião, mas para toda a vida.

Reconhecemos que apesar dessas dificuldades, a educadora coloca-se como modelo de leitor para as crianças, porque consideramos imprescindível que “[...] o professor se mostre como um sujeito que lê e escreve cotidianamente [...]”. (NEMIROVSKY, 2002, p. 48). Além de situações didáticas bem organizadas, a maneira como o docente se relaciona com a leitura, é um aspecto a considerar na formação de leitores na escola, principalmente no contexto das escolas públicas, porque em “[...] muitos setores sociais, as crianças não têm ocasião de ver adultos lendo e escrevendo; isso somente ocorre com seus colegas de escola ou com seus irmãos já escolarizados [...]”. (NEMIROVSKY, 2002, p. 49).

Outra atividade apontada pela professora foi “[...] socializar a troca de livros [...] com os projetos de leitura que fazia dia de sexta-feira [...]”. (RUTH, 2021), além de variar no uso do suporte, quando afirma gostar “[...] sempre de fazer essa leitura em diferentes tipos de [artefatos], mesmo para eles, e não tem essa coisa definida de um suporte [...]”. (RUTH, 2021, grifo nosso). Ainda em referência a esta questão, fizemos uma intervenção para sabermos se as atividades eram propostas a partir dos gêneros escolhidos por ela, a qual nos respondeu que “[...] varia, não é uma coisa fixa assim [...]” (RUTH, 2021), porque de acordo com ela “[...] O objetivo nem sempre é de ensinar o que é exatamente aquele gênero, mas trabalhar todas as características, rotineiramente somente aquele gênero não, é... assim, é trabalhar o assunto [...]”. (RUTH, 2021).

De acordo com a segunda professora, as atividades propostas, no contexto remoto, estão “[...] voltadas para a prática [...]”. (EVA, 2021). Nesse sentido, percebemos que a educadora embora tivesse dificuldades de pontuar quais seriam, mesmo assim enfatiza que no momento atual tem sido “[...] bem difícil, um pouco complexo [...]” (EVA, 2021), o processo de alfabetização das crianças. Sua fala aponta certa contradição, pois inicialmente declarou ser quase “[...] impossível de acordo com a realidade que a gente vive [...]” (EVA, 2021); mas finaliza que “[...] que é possível sim fazer com que as nossas crianças se alfabetizem proporcionando[-lhes] algumas estratégias [...]”. (EVA, 2021, grifo nosso). Ainda para ela as crianças conseguiriam se alfabetizar por meio do “[...] envio de atividades, principalmente para aquelas que têm dificuldades de aprendizagem [...]”. (EVA, 2021). Não obstante, mesmo que suas

assertivas se fixem no cenário do ensino remoto, não conseguimos elucidar, pelo menos neste momento, quais seriam suas proposições e o porquê das suas escolhas.

A terceira professora além de textos curtos oportuniza aos alunos “[...] leitura de imagens, figuras, rótulos [...]” (TATIANA, 2021), por estarem presentes no cotidiano dos alunos e por “[...] eles est[arem] mais acostumados [...]”. (TATIANA, 2021, grifo nosso). Reconhecemos que as propositivas da alfabetizadora são pertinentes, porém sua justificativa deve ser levada em consideração, porque as crianças necessitam serem incentivadas a interagirem com textos que estão distantes, também, do seu dia a dia, pois “[...] devem manter desde cedo uma relação privilegiada com a literatura em todas as suas formas (literatura infanto-juvenil, poemas, peças de teatro, etc.), já que tem pouca chance fora da escola [...]”. (JOLIBERT; SRAÏKI, 2008, p. 57). Ainda propõe “[...] atividades escritas, atividades no quadro, leitura de livros mesmo diariamente [...]”. (TATIANA, 2021).

Ao ser perguntada sobre como os encontros formativos colaboram para a formação de leitores na escola, a coordenadora pedagógica afirmou que este ano não foram tantos encontros, destacando a Semana Pedagógica promovida pela Secretaria Municipal de Educação de Paço do Lumiar, mas que “[...] de lá para cá ainda não tiveram encontros formativos *online* [...]”. (MARINA, 2021). Quanto às formações voltadas para o ensino da leitura as professoras estão participando das organizadas pela SEMED, por meio do “Programa Libertar pelo Saber”, considera que “[...] as informações que são passadas, agregam valor à prática das [professoras] [...]” (MARINA, 2021, grifo nosso), apesar de perceber algumas dificuldades.

Em seu dizer afirma que “[...] sempre que possível quando há formação entre nós, quando há algum alinhamento entre nós [...] sempre temos sim muitas orientações que são direcionadas para a nossa realidade [...]” (MARINA, 2021), apontando assim para um trabalho voltado para as necessidades da escola, que ao nosso entender, embora não houvesse nenhum detalhamento de como se daria, inclui a formação de leitores. Em sua assertiva justifica “[...] é importante que seja dessa forma [e] que [não] fique só no campo das ideias [...]”. (MARINA, 2021, grifo nosso).

Encontros formativos de professores são extremamente necessários para o aprimoramento da atividade docente, dado ao inacabamento da formação do professor, que se configura como um processo “[...] multifacetado, plural, [que] tem início e nunca tem fim. É inconcluso e autoformativo [...]”. (VEIGA, 2012, p. 15), portanto dada a própria dinâmica do ato de ensinar e das constantes mudanças

ocorridas nos campos científicos, tecnológicos e comunicativos, a posição do coordenador pedagógico na escola assume um papel preponderante para formação dos educadores. Dessa forma, compreendemos que esses encontros podem oportunizar momentos de reflexão sobre a aprendizagem da leitura, mobilizar saberes e capacidades para que as educadoras organizem seu fazer cada vez mais consciente, já que a docência é “[...] uma atividade profissional complexa [...]”. (VEIGA, 2012, p. 20). Assim, formações que se aproximam da realidade, não significa, necessariamente, que se distanciam dos campos das ideias, pois para intervir no meio que vivemos é necessária, sobretudo, uma atitude introspectiva.

Nesse sentido, ao advogar encontros formativos voltados “[...] para a realidade da gente mesmo, na prática [...]” (MARINA, 2021), nossa interlocutora alinha seu pensamento, mesmo inconscientemente, com Veiga (2012), quando advoga que “[...] a prática é o ponto de partida e de chegada da formação [...]”. (VEIGA, 2012, p. 16). Porém nessa perspectiva, também, não é possível desconsiderar o campo teórico, como afirmar que prefere “[...] ter reuniões, informações que sejam voltadas para a realidade da gente mesmo na prática, nada de muita teoria longe da prática, que eu acho que isso realmente não funciona” (MARINA, 2021), porque “[...] a prática profissional da docência exige uma fundamentação teórica explícita [...]”. (VEIGA, 2012, p.16).

Posto isso, diante das manifestações das alfabetizadoras não percebemos o porquê de suas escolhas, nem um trabalho mais aprofundado com os textos das crianças, por exemplo, terem “[...] uma atividade reflexiva sobre suas estratégias (o como-agente-fez para encontrar uma informação ou construir um sentido de um texto) [...]”. (JOLIBERT, 1994, p. 77). Apontam para propositivas muito presentes nas turmas de alfabetização quando se trata de ensinar a ler, o uso de textos variados com momentos de leitura realizados pelo professor.

Ensinar também exige que o professor faça opções que contribuam para a aprendizagem dos estudantes, não se constituindo um processo simples, muito menos inerte; pelo contrário exige ponderações, aprofundamento teórico e apreender da realidade elementos que colaborem para o desenvolvimento dos alunos, considerando os mais variados aspectos (cognitivos, sociais, culturais, etc.). Portanto, “[...] o como se ensina depende de saber como os indivíduos aprendem [...]”. (LIBÂNEO, 2012, p. 65).

Nesse sentido, nas mediações realizadas em sala de aula com vistas à apropriação do conhecimento pelos alunos, é necessário que os docentes proponham atividades para serem realizadas pelos estudantes, porquanto no processo de aquisição da linguagem escrita faz-se necessário entendermos que atividades de leitura não são meras tarefas, pautadas na decifração ou memorização; mas na “[...] compreensão de que as capacidades de ler e escrever são parte e um processo que envolve gestos, desenhos, faz de conta e outras formas de expressão [...]” (MELLO; BISSOLI, 2015, p. 139).

Ainda de acordo com Leontiev, nem todo processo pode ser concebido como atividade; mas aquele que “[...] como um todo, se dirige (seu objeto), coincidindo sempre com o objetivo que estimula o sujeito a executar esta atividade, isto é, o motivo [...]”. (LEONTIEV, 2001, p. 68). Ou seja, é um fazer em que o resultado a ser alcançado coincide com o motivo. Assim perguntamos para alfabetizadoras e coordenadora pedagógica: Qual concepção de atividade têm e em quais bases teóricas estão assentadas? Ao que pronunciaram:

Olha, é minha concepção de atividade é.... eu gosto de trabalhar os assuntos de forma global e interdisciplinarmente. Então, meus pressupostos eu me baseio em Paulo Freire e Emília Ferreiro e, também eu gosto de trabalhar com produção textual que no caso tem uma autora, chamada. Meu Deus do céu! Esqueci o nome dela agora, me deu um branco! Então, que possibilita, trabalhar o assunto de formar ampla. Utilizando-o como coisas do dia a dia, os assuntos, as atividades. Utilizar em situações do dia a dia, por exemplo, vamos escrever uma carta, um bilhete. Então, eu procuro pensar nessas atividades, é.... para as crianças verem como sendo uma, uma coisa útil para elas, daí eu penso, claro, em Paulo Freire, fazer com que esse pensamento, é ...esse conhecimento ele seja útil para criança e ela consiga ver que ela pode usar no dia a dia, esse conhecimento. Basicamente é esses são esses dois. (RUTH, 2021, grifo nosso).

Olha, é.... como eu te falei são atividades que de fato possam chamar a atenção da criança. Eu não posso falar de uma realidade da qual as crianças não estão vivendo, é.... eu não posso falar de um outro vírus, sendo que a verdade que as crianças estão vivendo, por conta desse distanciamento, por conta da covid-19. Então, eu sempre busco associar a realidade que eles vivenciam. Vamos supor é.... associando a isso os hábitos de higiene a gente sabe que, que um dos problemas, que infelizmente, tem assolado muitas pessoas é buscar os hábitos de higiene. Como lavar as mãos, higienizar com álcool em gel, tomar banho. Então, eu sempre busco associar à minha prática. Como as avaliações desse mês, a gente não tinha como enviar uma avaliação escrita com as crianças distantes da escola, sem poder ir buscar. Então, o que eu propus para eles, que eles fizessem um cartaz e explicassem por meio dos rótulos, por meio das embalagens os produtos de higiene para que servem, porque é importante. Então, buscar sempre essas atividades que façam sentido para eles, por exemplo, em matemática a gente trabalhou como atividade prática a construção do ábaco para que eles pudessem compreender o que é unidade, dezena e centena. Em português, incluir para eles leituras das famílias silábicas, além de um texto associado a essa família

silábica que nós estávamos trabalhando, construção de uma lista de palavras em ordem alfabética e assim eu tenho buscado trabalhar da melhor forma possível, de acordo com a realidade que eles se encontram. (EVA, 2021, grifo nosso).

Olha como eu te falei, *eu me norteio muito pelas fases de escrita da Emília Ferreiro. Eu busco sempre trabalhar com eles o auto ditado é... a partir da ilustração para que eles possam construir, com a ajuda de um adulto, claro, mas que sozinhos eles possam construir*, para que eles possam ir *construindo, paulatinamente, sem ninguém entregar ali para eles algo pronto e acabado, mas para que eles possam construir a partir daquilo que eles acreditam que deve ser colocado em prática.* (EVA, 2021, grifo nosso).

As atividades, é... mais ou menos, praticamente tudo o que eu falei entre aspas, né. *A leitura de textos curtos, leitura de livros, leitura de imagens para alunos que não sabem ler a gente trabalha muito o projeto do Alfaletando, acho que tu bem conheces, né. Eu gosto de trabalhar com 3º ano a leitura de palavras, a gente divide em sílabas, e divide essas sílabas em o que podemos formar com relação a essas sílabas.* Eu acho que todo esse tipo de atividade seria uma atividade de leitura. (TATIANA, 2021, grifo nosso).

No caso os autores que você fala?

Base teórica que você fala relacionada a autores?

Então, é as atividades que eu trabalho normalmente, eu faço um projeto relacionado à leitura. Tipo, eu estou trabalhando com eles agora a leitura diária, uma leitura por dia. Então, eles fazem a leitura e fazem a interpretação desse texto. Tem um projeto que eu faço novamente quando eu estou em sala de aula que é a leitura em família, que eles levam um livro e fazem essa leitura da vivência deles. Acho que *em relação aos autores a gente trabalha um pouquinho de cada, Paulo Freire, Maria Montessori quando trabalha a questão do lúdico mesmo com as crianças.* (TATIANA, 2021, grifo nosso).

Atividade é sempre importante, atividade ela vai favorecer mais ainda a aprendizagem, não pode ficar só na explicação, não pode ficar só na teoria, tem que ter atividade prática para fazer dos livros didáticos, mas também atividades elaboradas por elas, pelas professoras. Atividades pesquisadas na internet que nós sabemos que tem muitas atividades boas que podem ser aproveitadas, entende? E atividade é sempre bom fazer, é sempre bom oferecer, sempre bom ter atividade. *Não adianta você só passar a teoria e o conteúdo ficar solto precisa ter exercícios, né?* No nosso tempo a gente chamava de exercícios. Então, precisa sim ter como colocar em prática tudo que, tudo não, mas pelo menos a maioria do que foi absorvido numa explicação de uma professora precisa ter as questões, entende? (MARINA, 2021, grifo nosso).

Olha, eu não costumo, eu sou sincera, né? *Eu não costumo ter uma referência. Assim, dizer que eu sigo aquele autor fulano de tal, não sei nem até que ponto isso é ruim, né?* Eu não vejo como ruim, não tenho assim um segmento, assim de dizer que a, que o meu pensamento, a minha prática é voltada mais para aquele autor ou para então para aquele segmento, não. Como eu te falei as minhas leituras elas são diversas, *eu não tenho realmente uma referência assim para dizer que é a única, entende?* Eu nem acho bom que seja assim, mas a minha visão não é a mais correta, mas eu acho que também não é mais errada, né? Mas eu realmente não tenho assim, nenhuma referência para te dizer que eu sigo a minha prática e a minha fala é baseada naquele fulano. (MARINA, 2021, grifo nosso).

As afirmativas das educadoras são elucidativas para captarmos que elas apresentaram muitas dificuldades para enunciar uma concepção de atividade. De acordo com a primeira professora, sua “[...] concepção de atividade é... trabalhar os assuntos de forma global e interdisciplinarmente [...]” (RUTH, 2021); no entanto, ao assumir tal vertente de ensino faz-se necessário, também, ter muita cautela. Lenior, discorre sobre quatro campos de operacionalização da interdisciplinaridade: científica, escolar, profissional e prática. A interdisciplinaridade escolar tem por finalidade “[...] a difusão do conhecimento (favorecer a integração de aprendizagens e conhecimento) e a formação de atores [...]”. (LENIOR, 1988, p. 52).

Outro aspecto a ser considerado refere-se que em algumas situações a interdisciplinaridade tem sido concebida com a simples integração das disciplinas; no entanto, são conceitos divergentes, porém interdependentes. Nem sempre justapor componentes curriculares justifica uma perspectiva interdisciplinar, apesar de no Ciclo de Alfabetização, o professor, na maioria dos casos, tenha a oportunidade de mediar o ensino de várias áreas do conhecimento.

Concernente aos autores que respaldam sua concepção, nos afirmou que se “[...] baseia em Paulo Freire e Emília Ferreiro [...]” (RUTH, 2021), tentando citar uma outra autora que fundamenta o trabalho com produções textuais, mas não ficou evidente, mas não conseguiu recordar, evidenciado na seguinte fala “[...] tem uma autora, chamada [...] esqueci o nome dela agora, me deu um branco!”. (RUTH, 2021). Alicerçada nesses autores, assegura ser possível realizar atividades a partir de “[...] situações do dia a dia, por exemplo, vamos escrever uma carta, um bilhete [...]”. (RUTH, 2021), ressaltando seu embasamento teórico em Freire, quando declara que “[...] procura pensar nessas atividades [...] para que as crianças as vejam como sendo uma coisa útil para elas, daí [pensa], claro, em Paulo Freire [...]”. (RUTH, 2021, grifo nosso).

No tocante a esse aspecto, a professora se aproxima dos pressupostos de Paulo Freire, porquanto nessa perspectiva é muito importante considerar os saberes que os educandos trazem para escola, associando a realidade concreta aos conteúdos ensinados. Nessa ótica, é necessário o educador respeitar “[...] os saberes socialmente construídos na prática comunitária [...]”. (FREIRE, 1996, p. 15). É importante ressaltar ainda que nesse viés “[...] ensinar não é transferir conhecimento [...]” (FREIRE, 1996, p. 21), mas é um fazer que permita aos alunos expressarem seus pensamentos, indagações e inquietações.

De acordo com a segunda professora “[...] são atividades que de fato possam chamar a atenção da criança [...]” (EVA, 2021), fazendo uma analogia com o cenário atual, ao dizer que não pode “[...] falar de uma realidade da qual as crianças não estão vivendo [...]”. (EVA, 2021). Por suas afirmações depreendemos, mesmo inconscientemente, que sua concepção de atividade está pautada em bases construtivistas, por considerar que o sujeito deva agir ativamente sobre o objeto de estudo.

Sua afirmativa explicita que nas propostas de atividades “[...] sempre busca[a] associa[-las] à realidade que vivenciam [...]” (EVA, 2021, grifo nosso); no entanto, parece-nos que houve certa contradição, pois declara que “[...] sempre busca associa[-la] a [sua] prática [...]” (EVA, 2021, grifo nosso), pois não é possível elucidar-nos se estava fazendo referência às situações didáticas propostas por ela ou da forma como ocorre a participação das crianças. A alfabetizadora se detém em citar vários exemplos de como se concretizaram algumas de suas proposições em atividades específicas para os alunos. Evidencia em um deles como se desenvolveria uma atividade de leitura, ao mencionar que “[...] inclui leituras das famílias silábicas, além de um texto associado a essa família silábica que estava trabalhando [...]”. (EVA, 2021).

Nessa lógica, seu dizer aponta para uma concepção de atividade baseada numa vertente tradicional do ensino da leitura, a partir de famílias silábicas, muito frequente nos métodos de alfabetização. Quanto ao teórico que sustenta sua prática afirmou que se “[...] norteia[ava] muito pelas fases de escrita da Emília Ferreiro [...]”. (EVA, 2021, grifo nosso); afirmativa que nos permite inferir que suas propositivas possibilitam um trabalho para acompanhar os avanços das crianças a partir das hipóteses de escrita, já que para isso “[...] busc[a] sempre trabalhar com eles o auto ditado é... a partir [de uma] ilustração para que possam construir, com a ajuda de um adulto [...]”. (EVA, 2021, grifo nosso). Nessa afirmativa apreendemos que em algumas propostas de atividades prevalece os aspectos imagéticos em detrimento da busca do sentido do texto.

Além de ressaltar a importância do adulto na aquisição da linguagem escrita, a professora defende que os alunos “[...] sozinhos possam construir [...]”. (EVA, 2021). Nesse percurso, os estudantes irão “[...] construindo, paulatinamente, sem ninguém entregar ali para eles algo pronto e acabado, mas para que eles possam construir a partir daquilo que eles acreditam e que deve ser colocado em prática [...]”. (EVA,

2021). Sua fala enfatiza a aprendizagem como um processo de construção pela criança ou de produção do conhecimento, como se a simples interação sobre o objeto de conhecimento fosse capaz de fazê-la aprender sobre ele; no entanto à luz da Teoria Histórico-Cultural, principalmente no que se refere à aprendizagem da linguagem escrita, as pessoas se apropriam dos objetos presentes na cultura a partir da mediação do adulto, não apenas em contato ou exposição direta com eles, porquanto “[...] a relação do homem com o mundo não é uma relação direta entre o sujeito e objeto, mas uma relação mediatizada por outros homens [...]”. (MELLO, 1999, p. 20).

A terceira professora não consegue expor sua concepção atendo-se em citar algumas possibilidades, quando reitera utilizar “[...] A leitura de textos curtos, leitura de livros, leitura de imagens para alunos que não sabem ler [...]”. (TATIANA, 2021). Em sua afirmativa diz que “[...] trabalha muito o projeto do Alfaletando [...]” (TATIANA, 2021), organizado e desenvolvido pela Secretaria Municipal de Educação para a formação de professores dos anos iniciais.

Outro dado evidenciado na assertiva da professora foi que gosta “[...] de trabalhar com o 3º ano a leitura de palavras, a gente divide em sílabas, e divide essas sílabas em o que podemos formar com relação a essas sílabas [...]”. (TATIANA, 2021). Sua asserção aponta para uma das etapas do Método Sociolinguístico, que fundamentava o Projeto Alfaletando, cujo aporte teórico estava pautado em Paulo Freire e Emília Ferreiro, por isso o trabalho com as sílabas, por basear-se no Método Paulo Freire.

Por não mencionar os autores que baseiam sua concepção de atividade fizemos uma intervenção para que ela respondesse. Nesse momento tivemos uma falha na conexão da internet, por isso a professora reiniciou sua fala, porém percebemos muita dificuldade para citar os teóricos “[...] base teórica que você fala relacionada a autores?” (TATIANA, 2021). Depois da nossa interposição, afirmou que “[...] em relação aos autores, a gente trabalha um pouquinho de cada, Paulo Freire, Maria Montessori quando trabalha a questão do lúdico mesmo com as crianças”. (TATIANA, 2021). Dessa forma, apesar de citar esses autores, percebemos certa vulnerabilidade da educadora ao tentar fundamentar sua concepção de atividade.

Para Marina: “Atividade é sempre importante, [...] ela favorec[e] mais ainda a aprendizagem, não pode[ndo] ficar só na explicação, não pode ficar só na teoria [...]”. (MARINA, 2021, grifo nosso). Sua afirmação não aponta para uma concepção de atividade. Ainda que reconheça a importância para o aprendizado; há um

distanciamento entre o conteúdo explanado e a realização de tarefas. Nesse sentido, apresenta alguns exemplos, declarando que: “[...] tem que ter atividade prática para [além das estipuladas] [n]os livros didáticos, mas também [atividades que sejam] [...] elaboradas [...] pelas professoras[e] atividades [outras] pesquisadas na internet [...]”. (MARINA, 2021, grifo nosso). Tal afirmativa demonstra uma perspectiva equivocada, porque ao responder às perguntas presentes nos livros, não significa que os estudantes, de fato, realizem atividades, porque a mesma “[...] se constitui como momento de um salto qualitativo no desenvolvimento humano; ou seja, quando as capacidades humanizadoras diferenciam os homens dos animais [...]”. (GIROTTTO; PEREIRA, 2010, p. 285).

Ao oportunizarmos aos aprendizes momentos de uso da linguagem, vivenciando-a na escola para aquilo que foi criada, colaboramos para que avancem e realizem sozinhas aquilo que alcançam com a ajuda de alguém mais experiente. No Ciclo de Alfabetização fazer com que os alunos entrem em atividade, é levar em consideração que “[...] o processo de apropriação da linguagem escrita exige relações entre interlocutores e autores, ou seja, entre sentido e significado, ao contrário de uma relação que se estabelece entre educando e letras [...]”. (GIROTTTO; PEREIRA, 2010, p. 288).

Ainda neste, declara que “[...] não adianta você só passar a teoria e o conteúdo ficar solto, [já que] precisa ter exercícios [...]”. (MARINA, 2021, grifo nosso). Sua afirmativa apresenta o ensino em dois momentos distintos: um teórico e outro prático, como duas ações independentes. Consideramos tal entendimento equivocado, uma vez que o ato de ensinar é um processo que necessita ser planejado pelo docente, como um todo bem estruturado, objetivando a aprendizagem do estudante, não a partir de situações distintas. Ao realizarmos atividades de leitura com as crianças do Ciclo de Alfabetização devemos levar em consideração a interação social, situações sociais e os movimentos de interlocução (SMOLKA, 2012)

Nessa lógica, será interagindo com seus pares e o professor em sala de aula que a criança terá condições de avançar na aprendizagem da linguagem escrita, possibilitando, além disso, o seu desenvolvimento cultural; as situações sociais de uso real da leitura vivenciadas no contexto da sala de aula permitirão que percebam que existe uma funcionalidade e sentido para uso dessa prática social e, os movimentos de interlocução em que as atividades de leitura se darão por meio das relações

dialógicas, onde o eu e outro participem ativamente ouvindo, respondendo, criticando e até mesmo silenciando.

Assim sendo, para Leontiev (2001), atividade não é qualquer ação, mas são processos nos quais os objetivos para realizá-la coincidem com o motivo. Portanto, exercícios ou tarefas de livros didáticos, que na maioria das vezes são destituídos de sentido ou estão distantes da realidade dos estudantes, pouco tem a contribuir para a formação de leitores no Ciclo de Alfabetização. Para que de fato tenha relevância para criança, a aprendizagem de linguagem escrita, faz-se necessária termos uma concepção de “[...] cultura escrita e [de] como a apresentamos às novas gerações [...]”. (MELLO; BISSOLI, 2015, p. 138, grifo nosso).

Quanto aos autores que respaldam sua concepção de atividade, foi necessário fazermos uma intervenção para que explicitasse quais seriam. A coordenadora, declara que “[...] não costum[a] ter uma referência. Assim, de dizer que sigo aquele autor fulano de tal [...]” (TATIANA, 2021, grifo nosso); fato que não considera ser ruim, ao reitera[r] que “[...] não te[m] um segmento [...], a [sua] prática é voltada mais para aquele autor [...]”. (TATIANA, 2021, grifo nosso). Assim, sua assertiva indicia fazer uso de um referencial teórico diversificado; no entanto não elenca nenhum desses teóricos como fundamento para sua concepção de atividade.

Posto isso, consideramos que as enunciações das educadoras apontam dificuldades para definir e referenciar uma concepção de atividade. No que Ruth reitera seu entendimento pautado na interdisciplinaridade e Eva afirma que tenta aproximar ao máximo os alunos da realidade; Tatiana apenas exemplifica apresentando algumas possibilidades para serem executadas na turma. Na contramão, Marina apesar de reconhecer a importância, manifesta uma compreensão fragmentada quando advoga pela teoria como explicação da professora e pela prática como as questões das tarefas. Desse modo, neste trabalho defendemos uma perspectiva de atividade distante do fazer por fazer ou meras tarefas; mas que o motivo para realizá-la seja significativo para os educandos, como processos que os façam pensar, interagir e agir.

No que diz respeito, à participação das crianças nas atividades/situações de leitura, estamos cientes que o aprender a ler para as crianças é um processo muito complexo, por estarem imersas num mundo no qual o escrito é uma constante e em diversas situações a leitura apresenta-se como uma necessidade, reconhecendo o valor social que possui quando chegam na escola. Por isso, é muito comum no Ciclo

de Alfabetização ouvirmos afirmações como: “*Eu não sei ler*” pronunciadas enfaticamente por elas. Sabem como os adultos fazem uso dessa prática social e quando desafiadas a lerem consideram-se incapazes para fazê-lo.

Por concebermos a criança como um ser historicamente situado que se apropria da cultura elaborada e transformada pela humanidade ao longo da História, e que está em condições de interagir como o outro e assim avançar na aprendizagem da linguagem escrita, a relevância da escola se evidencia aqui como instituição que pode colaborar para a formação de leitores e o professor como parceiro mais experiente ao desempenhar um papel importantíssimo nestas práticas; mediação na qual se mobilizam os conhecimentos necessários, por meio de decisões teórico-metodológicas, para a aquisição da linguagem escrita desde a fase inicial da escolarização. Nesse sentido, perguntamos às professoras como as crianças participam dos momentos/atividades de leitura e para coordenadora pedagógica como ela tem colaborado para que os alunos as vivenciem na de forma mais significativa. Para as quais proferiram as seguintes respostas:

Olha, eles participam de forma bem direta porque eles fazem a escolha do que eles querem ler né? Mas, por exemplo, quando eu direciono a atividade eu dou oportunidade para ele se expressar, para ele, é... da maneira, que eles acham importante, mas, nos momentos de leitura. Eu sempre abro espaço para eles darem a opinião deles. Eu tento que fazer uma participação ativa né. Às vezes a gente consegue, às vezes a gente não consegue, porque às vezes a criança lá vem de uma cultura onde eles têm dificuldade para falar para se expressar, mas a gente, eu no caso, eu tento incentivar eles a se expressarem. (RUTH, 2021, grifo nosso).

Na forma remota é... a participação do ensino remoto é uma realidade, não é todas as crianças que participam, as que participam eu solicito através de vídeo para elas se expressarem. Eu mando áudio. A criança, às vezes, não gosta de fazer vídeo, eu digo mãe faça o áudio com ele, peça para ele falar, para dizer o que que pensou. Como semana passada eu trabalhei um texto chamado “A formiguinha especial”, aí nele estava trabalhando não só Ensino Religioso como também ensinando a ideia de respeito, de entender também crianças com necessidades especiais. Então, eu pedi para que a família fizesse a leitura do livro e depois a criança gravasse o vídeo ou fizesse um áudio falando o que ela compreendeu do texto e porque ela achava que seria importante o apoio que a família deu para formiguinha na história. Então, das crianças que participaram deu para gente compreender que elas usaram a forma de se expressar. Alguns se expressaram muito bem, outros foram muito bem resumidos. Então, a gente vai tentando é dessa forma. E, também através de desenho a gente pede também, eu pedi também para as crianças fazer desenho, que o desenho, às vezes, ele fala muito de como, do que a criança pensa. (RUTH, 2021, grifo nosso).

Por exemplo, quando eu envio algum texto para eles como feedback eu solicito que eles enviem para mim um áudio falando o que eles compreenderam do texto, por exemplo, em História a gente trabalhou família,

né. Então, *eu enviei uma historinha para eles que foi até a história, não sei se tu conheces a história do Marcelo que é da Ruth Rocha*. Eu enviei para eles o vídeo e nesse vídeo tinha a leitura da história e a partir disso eu solicitei *que eles enviassem para mim o áudio do que eles haviam compreendido*. Eu também enviei um livro para eles relacionado a Páscoa é 'O coelho que não era de Páscoa', não sei também se ela já olhou esse livro, mas ele é muito interessante, que é de um coelhinho que a vocação dele não é botar ovos de páscoa, mas é uma outra vocação. Eu achei muito interessante porque *eu pude perceber que as crianças leram mesmo, porque só saberia dizer para mim o que de fato tinha compreendido a partir desse áudio*, né. Então foi algo que eu percebi que chamou bastante atenção deles. Então a devolutiva dessas atividades tem sido por meio de vídeos ou áudio. (EVA, 2021, grifo nosso).

Ah, se fosse presencial? *Poderia ser da mesma forma da execução daquele primeiro projeto através da roda de conversa ou através da construção de textos ou ilustração conforme o nível deles*. (EVA, 2021, grifo nosso).

Atualmente, mesmo remoto, eles têm participado bastante. Eu recebo deles vídeos ou áudios fazendo essa leitura, alguns fazem vídeo, outros tem mais vergonha e não conseguem. É, *em sala eu sempre trabalho a roda da leitura*. Nós sentamos no cantinho, tem o cantinho da leitura e eles fazem a escolha do livro e a gente faz a leitura desse livro, eles gostam bastante, porque na verdade [...] *tem essa questão da leitura e tem a questão deles também trabalhar em uma leitura, mas não seria uma leitura de livros eles fazem uma releitura*, entendeu? *Como eu trabalhei agora na atividade de português eles fazerem a releitura de uma história, que eles ilustrassem*. Então, assim teve de tudo um pouco, entendeu? (TATIANA, 2021, grifo nosso).

Remotamente é bem difícil, né? É bem difícil que isso aconteça assim, a pergunta é boa, pergunta é bonita, mas *remotamente o que podemos fazer o máximo, do máximo é o incentivo que é feito diretamente pelas professoras e tem a estratégia dos áudios também que elas utilizam, tem as chamadas de vídeo também, que é uma possibilidade delas ouvirem a leitura da criança. Tem também os incentivos que a gente dá nos grupos de pais que, mesmo nesse período remoto, é necessário ter um tempo, priorizar essa cultura da leitura, mas se presencial, eu penso assim que, se presencial já era difícil, não era impossível a gente fazia, a gente dava conta de pelo menos uns 10% da meta, mas ficou bem mais difícil no online*, não só por conta do tempo que eles passam com o celular, né? Com celular na mão o tempo de celular, de tablet está muito maior, *mas também por conta de uma consciência mesmo que não é tão aguçada assim para essa importância da leitura e, nossas práticas apesar de simples, mas elas são direcionadas, são planejadas e por mais que a gente alcance um mínimo, mas a gente se sente bem com isso, né? Porque, pelo menos, a gente está fazendo o que tem que ser feito. Agora, o nosso alcance que não é como a gente gostaria*, entende? E uma das práticas é essa virtualmente, né? Chamada de vídeo, os áudios, os incentivos que a gente dá para os pais nos grupos, no status sobre a importância da leitura. Ontem mesmo eu coloquei um post, toda semana eu coloco posts incentivando essas práticas em casa, né? E ontem mesmo eu coloquei um post sobre leitura como que a leitura pode favorecer a nossa vida, né? A nossa prática coloquei aqui que fica, a gente fica mais empático com, aumenta a memória, concentração, estimula o cérebro, aprende ortografia, redação essas coisas. Então, *acho que é o mínimo que a gente, o máximo, aliás, que a gente pode fazer nesse período de pandemia*. (MARINA, 2021, grifo nosso).

Olha, *presencial a gente trabalhava com projetos também tinha os nossos projetos que não duravam tanto*, né? Não eram projetos longos, eram projetos de quinzena, por exemplo, às vezes, até de um mês. Aí, sempre a gente tinha

o início, o meio e o fim, *a gente tinha a culminância desses projetos de leitura*, entende? Sempre era interessante porque a gente convidava a comunidade escolar toda. Comunicava também na culminância os pais para participar. E, durante os projetos tinha também as participações dos pais. Tinha as nossas ações para convidar os pais a ir à escola. Tinha *também o para casa que favorecia também essa prática, de incentivo de leitura*. Então, dentro dos projetos, por exemplo, quinzenais a gente sempre tinha os direcionamentos para os pais, entende? Que poderiam... tinham as ações feitas na escola e as ações que eram feitas em casa. Então, projetos era uma alternativa. E, também o dia a dia, na rotina delas, elas sempre colocavam, presencialmente, até hoje também, o momento da leitura, né? Que aí *cada uma pede a leitura para o aluno individualmente, online* está sendo individual, que não está tendo como fazer em grupo no momento, mas no presencial era muito feito assim, quando tinha momento de leitura, elas faziam a leitura individual, *mas tinha um momento também de leitura compartilhada*. E, sempre tinha nas salas, sempre nós tínhamos e ainda temos o *cantinho da leitura*. Onde fica colocado alguns livros paradidáticos que a gente recebe e, também tinha o *movimento de um aluno trazer algum livro que ele gosta de casa para compartilhar a leitura na escola com os colegas*, né? *Nós não temos mais nossa biblioteca, mas nós criamos um espaço que é a sala da leitura, onde nós temos alguns livros paradidáticos e livros também didáticos, também temos fantoches, temos maquetes*. Então, é uma sala bem legal que não substitui uma biblioteca, mas *é uma sala que os alunos têm a possibilidade de ir, por exemplo, na hora do recreio ficar à vontade lá e, também na hora que a professora precisa ir nessa sala de leitura fazer uma aula diferente e utilizar os livros que estão lá, fazer alguma atividade* ela vai utilizar aquele espaço e é bem legal. Então, são várias práticas também *a escola é decorada com frases de incentivo essas coisas, essas frases, cartazes, painéis que incentivam a leitura*. Eu acho que é um caminho, né? A escola precisa também ter essa cara alfabetizadora, né? Nas paredes, nas portas, é importante. (MARINA, 2021, grifo nosso).

De acordo com a primeira professora, os estudantes “[...] participam de forma bem direta porque eles fazem a escolha do que querem ler [...]”. (RUTH, 2021), indicando em sua assertiva que os alunos se envolvem nas propostas de atividades de leitura. Em seu entendimento, ao selecionarem os escritos que serão lidos, estão participando ativamente. Inquestionavelmente, momentos como esses contribuem para atuação das crianças em sala de aula, porque quando selecionam o que será lido pela turma ou individualmente lhes está sendo oportunizado diretrizes que colaborarão para formação do comportamento leitor. Uma outra possibilidade para a participação acontece quando se lhe dão “[...] oportunidades para se expressar, da maneira, que eles acham [melhor] nos momentos de leitura [...]” (RUTH, 2021, grifo nosso), demonstrando assim que as situações e atividades de leitura se constituem um lugar para os alunos manifestem suas opiniões, conduzidos pela educadora. Assim, de acordo com sua assertiva destacamos um aspecto importante numa perspectiva discursiva de linguagem: quando enunciamos pontos de vistas, visões de

mundo ou ouvimos aquilo que nossos pares têm a dizer são oportunidades para ampliarmos nossos discursos, sejam eles orais ou escritos.

Assim, de acordo com a primeira professora “[...] sempre abr[e] espaço para que eles [deem sua] opinião [...]” (RUTH, 2021, grifo nosso), indica sua declaração, que os estudantes têm a possibilidade de enunciarem suas compreensões sobre os textos lidos em sala de aula, prática que se dialogada em uma perspectiva discursiva de linguagem, nos mostra que as atividades de leitura se configuram como espaços para a interlocução e a interação, mesmo que inconscientemente. (SMOLKA, 2012).

Suas declarações também trazem um outro aspecto relevante a ser analisado, quando afirma que “[...] às vezes a gente consegue, às vezes não consegue, porque, às vezes, a criança lá vem de uma cultura onde eles têm dificuldades para falar, para se expressar [...]”. (RUTH, 2021). O fato de não obter êxito em suas propositivas para oportunizar as falas das crianças, indiciam não apenas a dimensão cultural, atribuído por ela para que os estudantes não se envolvam, mas também até que ponto as atividades estão possibilitando uma participação ativa dos alunos. Além disso, mesmo que as crianças ao chegarem na escola demonstrem dificuldades para participarem ativamente dos momentos que lhes são proporcionados para manifestarem suas opiniões e pontos de vista, os professores podem buscar caminhos que as ajudem a serem sujeitos ativos de suas aprendizagens. Ao recorrermos às contribuições da Teoria Histórico-Cultural temos o entendimento que “[...] é responsabilidade do processo educativo organizar intencionalmente as condições adequadas para proporcionar a máxima apropriação das qualidades humanas pelas novas gerações [...]”. (MELLO, 2007, p. 89).

Nesse sentido, pensamos no processo educativo presente nas escolas, por meio de uma organização sistematizada dos conteúdos historicamente construídos, para a apropriação das habilidades, aptidões, capacidades e valores, como resultado do desenvolvimento da inteligência e da personalidade. (MELLO, 1999). Destacamos também a apropriação da linguagem escrita como necessária e imprescindível para o desenvolvimento das funções superiores, tipicamente humanas, por isso precisa ser ensinada a partir de processos de intervenções que evidenciem seu uso e aprimoramento nas relações cotidianas das crianças.

Sobre a participação das crianças no contexto da pandemia fizemos uma intervenção, diante da nossa ingerência declara que “[...] a participação do ensino remoto é uma realidade, não é todas as crianças que participam, as que participam

eu solicito através de vídeo para elas se expressarem [...]”. (RUTH, 2021). Nessa afirmação, a educadora aponta para as dificuldades de alguns alunos se envolverem nas atividades, sendo mais comum o uso de vídeos. Ainda de acordo com sua declaração nesse cenário tem tentado incentivá-los a expor suas opiniões quando diz que “[...] a criança, às vezes, não gosta de fazer vídeo, eu digo mãe faça o áudio com ele, peça para ele falar, para dizer o que que pensou. [...]”. (RUTH, 2021). Prática que demonstra, que mesmo com as dificuldades presentes no contexto atual, tenta estimular seus alunos a lerem com a ajuda dos familiares.

Sobre a participação no ensino remoto a partir de uma proposta de atividade de leitura, a alfabetizadora manifestou que pede “[...] para que a família [faça] a leitura do livro e depois a criança grave o vídeo ou [faça] um áudio falando o que ela compreendeu do texto [...]”. (RUTH, 2021, grifo nosso). Sua afirmativa aponta para uma prática adotada nas turmas de alfabetização atualmente, dada as limitações dos docentes e também das próprias redes de ensino, o uso de aplicativos para o ensino da leitura. Fica evidente que existe uma tentativa de fazer os alunos participarem, porém no que concerne à aprendizagem da leitura, entendemos que por mais empenhada e diligente que a professora seja, infelizmente, apenas apresentar textos a partir da mediação de um adulto não é suficiente para caracterizar a compreensão leitora.

De acordo com a primeira professora sobre o envolvimento das crianças “[...] que participaram deu para gente compreender que elas usaram a forma de se expressar. Alguns se expressaram muito bem, outros foram muito bem resumidos [...]”. (RUTH, 2021). Sua afirmativa apenas aponta para uma avaliação da boa expressão ou não dos estudantes, como os alunos manifestam suas opiniões, após a mediação realizada por um adulto. Outra forma, que a alfabetizadora propõe para que participem das atividades é por meio do “[...] desenho, a gente pede também, para as crianças, que o desenho, às vezes, fala muito de como, do que a criança pensa [...]”. (RUTH, 2021), indicando sua declaração que, mesmo sem perceber, reconhece o valor do desenho para aquisição da linguagem escrita.

Na perspectiva de Vigotski (2001) o desenho tem uma função importantíssima na apropriação da linguagem escrita, já que representa, inicialmente, os gestos perceptíveis nas interações com outras pessoas e preconizam, de certa forma, a pré-história da escrita infantil, sendo uma forma de expressão da criança. Assim, o ato de desenhar no Ciclo de Alfabetização precisa ter um olhar e uma intencionalidade que

permita os educandos manifestarem seus pensamentos, mas acima de tudo conduzi-los para aprendizagem da leitura e da escrita.

A segunda professora ao falar sobre a participação das crianças enfatizou o momento atual, destacando que “[...] quando envi[a] algum texto para eles como feedback, solicit[a] que [l]he] enviem um áudio falando o que eles compreenderam do texto [...]”. (EVA, 2021, grifo nosso). Esta afirmativa não se distancia, no aspecto metodológico, da primeira professora, por se tratar de uma realidade presente nas instituições escolares atualmente, principalmente públicas. As crianças, os professores e as famílias tentam adaptar-se às novas possibilidades de suportes para o texto escrito, evidenciando-se na seguinte assertiva, quando envia “[...] uma historinha para eles que foi até a história [...] do Marcelo que é da Ruth Rocha [...]”. (EVA, 2021).

Desse modo, para saber se os alunos entenderam os textos a educadora solicitava que “[...] eles enviassem [...] o áudio do que haviam compreendido [...]”. (EVA, 2021). Para alfabetizadora, os estudantes que realizaram as devolutivas demonstraram via áudios, que haviam entendido as leituras propostas, fato que conseguimos apreender quando nos relata a seguinte experiência: “[...] eu pude perceber que as crianças leram mesmo, porque só saberia dizer para mim o que de fato tinha compreendido a partir desse áudio [...]”. (EVA, 2021).

Nessa lógica, o que emerge das falas dessas educadoras são cruciais para refletirmos sobre o ensino da linguagem escrita no presente momento. Suas declarações indiciam como o ensino da leitura nessa metodologia tem exigido dos docentes, alunos e famílias uma nova perspectiva sobre o ato de ler. O que antes fazia-se apenas com os livros de forma material, hoje as crianças podem realizar de maneira digitalizada, a partir da tela de um celular como instrumento mais comum e acessível na rede pública. Logicamente, que temos variáveis, pois nem todos os pais ou responsáveis tem acesso a aparelhos de ponta; no entanto o que salta aos olhos é que os processos de ensino e aprendizagem da leitura estão-se modificando.

Diante da assertiva centrada no cenário remoto fizemos uma intervenção para sabermos como aconteceria a participação dos estudantes presencialmente, respondendo a professora que seria a partir de projetos de leitura que ela planejava e executava nas turmas ou “[...] através da roda de conversa ou da construção de textos ou ilustrações conforme o nível [...]”. (EVA, 2021). Nesse sentido, ao apontar a elaboração de produções textuais como uma possibilidade para a participação das

crianças, não ficou claro se seriam individuais ou coletivas; no entanto, numa perspectiva dialógica de linguagem, o texto representa a realidade do pensamento e das vivências (BAKHTIN, 2011), nele estão presentes a maneira como percebemos e interagimos com as pessoas que nos rodeiam. Dessa forma, ao desafiar as crianças para elaborarem seus escritos, não como um ato mecânico ou por meio de cópias desprovidas de sentido, faz-se necessário levar em consideração todas as vivências dos estudantes enquanto sujeito histórico-cultural “[...] capaz de explorar os espaços e objetos que encontra ao seu redor, de estabelecer relações com as pessoas, de elaborar explicações sobre os fatos e fenômenos que vivencia [...]”. (MELLO, 2007, p. 90).

A terceira professora também expôs que a participação dos alunos tomando como referência a conjuntura vigente, explicita que “[...] atualmente, mesmo remoto, eles têm participado bastante [já que]. Eu receb[e] deles vídeos ou áudios fazendo essa leitura [...]”. (TATIANA, 2021, grifo nosso). Sem embargo, quando se reporta ao ensino presencial, afirma que “[...] em sala sempre trabalh[a] a roda da leitura [...]”. (TATIANA, 2021, grifo nosso). Na última propositiva apontada pela alfabetizadora como uma maneira de suscitar a participação, reconhecemos seu valor; no entanto, precisamos compreender que esse espaço, esse momento deve se constituir como singular no desenvolvimento e aprendizagem das crianças, permitindo que de fato, sua fala, seu entendimento, seus anseios sejam externados.

Outra maneira, segundo a terceira professora, para possibilitar a participação das crianças seria por meio de releituras; porém a maneira como expõe lança dúvidas sobre seu entendimento, ao afirmar que “[...] tem essa questão da leitura e tem a questão deles também trabalhar em uma leitura, mas não seria uma leitura de livros, eles fazem uma releitura [...]”. (TATIANA, 2021). Em sua fala não conseguimos apreender ao certo o que a alfabetizadora quis expressar, não ficou evidente como as crianças realizariam as releituras sem o subsídio dos livros, porque também declarou que “[...] como trabalh[ou] agora na atividade de português eles fazem a releitura de uma história [...]”. (TATIANA, 2021, grifo nosso). Atividades como estas, podem conduzir as crianças para compreender um texto, porém necessitam ser bem planejadas para que de fato tenham sentido para elas.

Para a coordenadora pedagógica, perguntamos como tem colaborado para que as crianças vivenciem na escola atividades de leitura de forma mais significativa. Inicialmente, assim como as alfabetizadoras, expõe as dificuldades encontradas no

ensino remoto e declara que “[...] remotamente o que podemos fazer o máximo, do máximo é o incentivo que é feito diretamente pelas professoras [...]”. (MARINA, 2021). Sua fala coaduna com as declarações das alfabetizadoras sobre como as atividades de leitura estão sendo realizadas atualmente, ao exprimir que “[...] tem a estratégia dos áudios também que elas utilizam, tem as chamadas de vídeo, que é uma possibilidade delas ouvirem a leitura da criança [...]”. (MARINA, 2021). Enunciações que indicam que dada as limitações para o ensino e a aprendizagem da leitura, uma prática realizada pelas docentes é o incentivo para as crianças participarem.

Ainda de acordo com esta professora “[...] tem também os incentivos que a gente dá nos grupos de pais que, mesmo nesse período remoto, é necessário ter um tempo, priorizar essa cultura da leitura [...]”. (MARINA, 2021). Nesse sentido, percebemos que há uma preocupação em incentivar as famílias para as práticas de leitura, apesar das dificuldades presentes neste tipo de ensino. Sua declaração traz um dado importante ao fazer um comparativo entre o ensino presencial e o remoto, quando diz que “[...] se presencial, já era difícil, não era impossível a gente fazia, a gente dava conta de pelo menos uns 10% da meta; ficou bem mais difícil no *online* [...]”. (MARINA, 2021, 2021), expressando uma realidade que tem se manifestado em pesquisas e estudos sobre o ensino da leitura, já que muitos alunos não conseguem aprender de fato na escola.

Para ela, além do uso inadequado das ferramentas tecnológicas (celular, *tablet*), mas também “[...] por conta de uma consciência mesmo que não é tão aguçada assim para essa importância da leitura [...]” (MARINA, 2021), reconhecemos todo o cuidado demonstrado ao desenvolver o trabalho de acompanhamento das docentes, alunos e famílias; porém entendemos que as crianças estão em fase de desenvolvimento e precisam ser ensinadas pelos adultos sobre a importância da leitura, embora muitas famílias não reconheçam a relevância dessa prática cultural, contribuindo para que os alunos, ao chegarem na escola, não a vejam como importante para suas vidas.

No tocante ao fazer pedagógico, ressalta que “[...] nossas práticas apesar de simples, são direcionadas, planejadas e por mais que a gente alcance um mínimo, a gente se sente bem com isso [...]” (MARINA, 2021), apontando, para um trabalho bem articulado e intencionalmente desenvolvido. Depreendemos da sua declaração que existe um engajamento da coordenação pedagógica e das professoras para que o mínimo possa ser oferecido aos alunos nesse momento, evidenciando-se isto quando

afirma, que “[...] pelo menos, a gente está fazendo o que tem que ser feito. Agora, o nosso alcance que não é como a gente gostaria [...]”. (MARINA, 2021).

Sobre a abrangência do trabalho pedagógico, conseqüentemente, do ensino da leitura nas turmas de alfabetização, aponta sua fala para um processo de aprendizagem fragmentado e comprometido dada a precariedade de condições de algumas famílias que estão impossibilitadas de participarem ativamente das atividades. De acordo com ela “[...] é o mínimo que a gente, o máximo, aliás, que a gente pode fazer nesse período de pandemia [...]”. (MARINA, 2021).

Devido a que sua fala foi direcionada para o contexto da pandemia, consideramos pertinente intervir para sabermos como se daria no contexto presencial, segundo ela se “[...] trabalhava com projetos, [e] também tinha os nossos projetos que não duravam tanto [...]”. (MARINA, 2021, grifo nosso). Disso conseguimos apreender que eram projetos de leitura, ao dizer que essa “culminância” (MARINA, 2021). Nessa lógica concordamos, já que os projetos também são ótimas possibilidades para realizar um trabalho bem estruturado com ações que visem a aprendizagem, uma vez que não se trata apenas de uma técnica ou um método, mas “[...] implica uma mudança de *status* dos educandos e da escola, a partir de uma revisão profunda da inter-relações entre adultos e crianças (entre professores e pais). (JOLIBERT *et al*, 2006, p. 215).

Além de estimular a presença dos pais na culminância dos projetos, outra forma para oportunizar a participação das crianças era “[...] o para casa que favorecia também essa prática, de incentivo de leitura [...]” (MARINA, 2021), indicando-se aqui que as atividades direcionadas para serem realizadas em casa instigariam os alunos a lerem. Iniciativas como essas são até adequadas, porém os estudantes devem ser motivados por meios que tornem o ato de ler mais significativo, não são apenas devolutivas pontuais que possam caracterizar interação nas propositivas das educadoras, mas como são mobilizados conhecimentos e informações que os levem a lerem de fato.

Outra alternativa apontada era o momento da leitura, quando “[...] cada uma [professora] pede a leitura para o aluno individualmente[...]” (MARINA, 2021, grifo nosso). Aqui não conseguimos depreender se essa prática se daria apenas entre professor e aluno ou no contexto da sala com a audição dos colegas e da educadora. Porém, suscita uma análise mais atenta, porque para Bajard (2005), existe uma diferença entre leitura e dizer, para ele são atividades distintas; no entanto,

necessárias no contexto escolar, desde que ensinadas da maneira adequada. Nessa perspectiva, ler é uma atividade silenciosa de construção de sentido e dizer uma atividade de comunicação vocal do texto Bajard (2005); portanto, ao fazer uma “*leitura em voz*”, não significa necessariamente que um leitor está conseguindo compreender um escrito. Em algumas situações no cotidiano escolar, o *aluno que lê* muitas vezes é conceituado como aquele que consegue vocalizar um texto, por isso “[...] é preciso então perceber claramente aquilo que distingue o ato de ler do ato de dizer, para poder interpretar os resultados [...]”. (BAJARD, 2005, p. 77-78).

Ainda em resposta à nona pergunta afirmou que as educadoras realizavam presencialmente “[...] um momento também de leitura compartilhada [...]”. (MARINA, 2021). Declarou ainda que as alfabetizadoras dispõem em suas salas do Cantinho da Leitura e “[...] tinha o movimento de um aluno trazer algum livro que ele gosta de casa para compartilhar a leitura na escola com os colegas [...]”. (MARINA, 2021). Esta última declaração indica, uma atividade que proporciona à criança participar, apesar de sabermos que em algumas situações, devido ao contexto da escola pública, essa propositiva seja desafiadora, no entanto leva o estudante a escolher, ler e partilhar com outros os livros que lê, suscitando uma dinâmica discursiva na turma.

Nesse contexto, manifestou que “[...] não temos mais nossa biblioteca, mas nós criamos um espaço que é a sala da leitura, onde temos alguns livros paradidáticos e livros também didáticos, também temos fantoches, temos maquetes [...]” (MARINA, 2021), segundo ela é um espaço

[...] que os alunos têm a possibilidade de ir, por exemplo, na hora do recreio, ficar à vontade lá e também na hora que a professora precisa ir nessa sala de leitura para fazer uma aula diferente e utilizar os livros que estão lá, fazer alguma atividade [...]. (MARINA, 2021).

A presença desta sala na escola é extremamente importante para as crianças terem contato e serem ensinadas a lerem vários gêneros discursivos; contudo, não conseguimos apreender nas enunciações das educadoras atividades ou momentos de leitura neste espaço.

Outra forma encontrada para estimular a leitura e levarem os pais a refletirem sobre a sua importância, foi decorar a escola “[...] com frases de incentivo: essas coisas, essas frases, cartazes, painéis que incentivam a leitura [...]”. (MARINA, 2021). Apesar de não ser o cerne da nossa discussão, ações incentivadoras sobre a

importância do ato de ler na escola. Tal declaração nos impulsiona ponderar até que ponto as crianças são afetadas por essas frases ou nelas são suscitadas de fato a importância desse ato, pois “[...] ler não é apenas passar os olhos por algo escrito [...]”. (FOUCAMBERT, 1994, p. 5).

As assertivas das entrevistadas nos trouxeram vários elementos para apreendermos como tem ocorrido a participação das crianças no Ciclo de Alfabetização, nosso principal objetivo é verificar como suas falas têm sido consideradas para que as atividades de leitura façam sentido para elas, levando em consideração seus enunciados, seja por meio das relações dialógicas como as educadoras ou com seus pares ou até mesmo por suas produções escritas, porque “[...] a experiência discursiva individual de qualquer pessoa se forma e se desenvolve em uma interação constante e contínua com os enunciados individuais dos outros [...]”. (BAKHTIN, 2011, p. 294).

Inicialmente o que emerge de suas falas são as condições de ensino e aprendizagem no contexto remoto, elucidado nas falas de Eva, Tatiana e Marina. Elas relatam suas experiências nesse cenário sem precisar da nossa intervenção, diferente de Ruth, que começa sua fala explicitando suas ações de forma presencial, após nossa ingerência manifesta como os alunos têm participado das atividades de leitura. São afirmativas que expõe como as relações de ensino sofreram algumas alterações devido ao momento pandêmico, porque “[...] com a suspensão das aulas presenciais, gestores, professores, famílias, alunos de todo o país, buscaram novas formas de interações possíveis, para dar continuidade ao trabalho escolar [...]”. (DIAS; SMOLKA, 2021, p. 241).

Não podemos desconsiderar, que as professoras tentam viabilizar com os recursos que dispõem, maneiras para que as crianças não sejam tão prejudicadas, devido às condições presentes; no entanto, consideramos muito difícil dadas as condições adversas de muitas famílias, evidenciando que:

São tempos contraditórios: enquanto acompanhamos o acelerado avanço tecnológico, que intensifica, apressa, modifica as relações humanas e suas condições de existência, ao mesmo tempo se aprofunda a desigualdade de participação de muitas crianças a esses bens materiais [...]. (DIAS; SMOLKA, 2021, p. 241).

Num cenário com cenas tão antagônicas acabam renunciando que a aprendizagem das crianças na fase inicial da alfabetização será muito comprometida,

mas também evidencia que a escola é fundamental para que tenham acesso aos bens culturais; portanto “[...] a escola continua sendo o lugar, por excelência, da apropriação da cultura e da participação da criança na produção de conhecimento [...]”. (DIAS; SMOLKA, 2021, p. 240).

No que concerne à participação das crianças, compreendemos que numa perspectiva discursiva de linguagem, as interações verbais fundamentam as ações pedagógicas que são planejadas para favorecer e legitimar os seus enunciados (CASSERES; GONÇALVES; FREIRE, 2019). Nessa perspectiva “[...] tornar as crianças protagonistas não significa esvaziar o papel do professor [...]”. (CASSERES; GONÇALVES; FREIRE, 2019, p. 50); pelo contrário, será seu olhar atento às interações em sala de aula que mobilizarão as condições necessárias para que os alunos se coloquem na real condição de sujeitos produtores de conhecimento.

Por outro lado, a palavra avaliação, dependendo das concepções subjacentes nela (escola, sujeito, ensino, aprendizagem, dentre outras), tem suscitado diversas discussões, dada a complexidade da temática. Pensá-la no contexto do Ciclo de Alfabetização nos conduz a refletir sobre o próprio processo de aquisição da linguagem escrita pelas crianças, tendo como um dos parâmetros a ação docente ao longo desse percurso. Apesar de por vezes, ser mal compreendida no cerne do debate pedagógico, sua relevância e utilização, inquestionavelmente, se faz necessária para acompanharmos o desenvolvimento dos alunos. Sem embargo, faremos um esforço para nos distanciarmos das concepções classificatórias, excludentes, quantitativas ou meritocráticas, por entendemos a avaliação como um processo contínuo de acompanhamento das aprendizagens, com vistas a redimensionar a prática pedagógica e alcançar os objetivos propostos. Assim é inegável sua importância no Ciclo de Alfabetização, pois “[...] a avaliação está no centro do próprio processo de aprendizagem como ferramenta fundamental para favorecê-la [...]”. (JOLIBERT *et al*, 2006, p. 207).

Assim sendo, perguntamos às professoras como elas avaliam se as atividades propostas são significativas para as crianças; e para a coordenadora pedagógica, como colabora para redimensionar a prática docente das alfabetizadoras considerando o processo de avaliação de aprendizagem dos alunos. Ao que responderam:

Olha, eu penso. Não, eu procuro, eu passo algumas atividades, algumas eu peço, no caso remoto, *eu peço um feedback da família, dos pais, do responsável para poder me dizer se essa criança gostou, se ela conseguiu compreender*, mas eu procuro, eu penso nesses textos, *nessas atividades eu penso algo de acordo com o nível deles*. O nível de conhecimento, *a maioria ainda não tem, não sabe ler ainda direito poucos sabem ler, pouquíssimos*. Estão no nível silábico, pré-silábico. Então, aí eu penso nessas atividades dessa forma *e procuro ficar de olho, porque quando eu vou trabalhar um texto, eu tenho que pensar é para criança*. Então, vai ter algumas palavras se eu encontro *um texto que tenha muitas palavras difícil* eu não trabalho ele, eu vou trabalhar alguns, assuntos que tem *palavras de acordo com a idade deles*, mas claro que eu *sempre tento colocar também palavras novas, porque eles precisam também dessa referência, desse conhecimento*. Então, não é uma coisa fixa, é uma coisa pensada constantemente, aí as vezes a gente trabalha um texto, por exemplo, que a família julgou que foi difícil para criança compreender. Aí, na outra atividade eu já volto e tento procurar um texto mais adequado. A gente sempre está pensando em como refazer, repensando nessa nossa prática. É uma coisa difícil professor não pensar na sua prática, não refletir sobre ela, entendeu? (RUTH, 2021, grifo nosso).

A partir do feedback dos pais, porque os pais, principalmente nessa modalidade de ensino, eles são bem sinceros que a gente sabe que tem muitos pais que já estão inquietos, que já querem que as aulas retornem de uma forma ou de outra. E tem aqueles que de fato conseguem se fazer parte desse processo. Independentemente de qualquer circunstância. Então, os pais eles me dão uma devolutiva. *Eu sempre pergunto como é que está sendo o processo, se eles estão ajudando, se eles já estão tendo paciência* porque eu acho que o primeiro passo é a paciência se o pai ele não tem paciência de sentar e esperar que o aluno construa ali o que ele precisa construir, então dificilmente a criança ela vai ela vai progredir e se desenvolver. *Outra forma que eu consigo perceber é a partir da devolutiva deles, a gente acredita que quando uma atividade não surti muito, a criança não tem muito interesse a gente percebe a partir da devolutiva deles*. É isso. (EVA, 2021, grifo nosso).

Diariamente, assim pelo entusiasmo deles, *pelo retorno que eles dão*. Eu tenho *escutado bastante das famílias que as crianças ficam bem empolgadas, assim com essa questão de uma leitura diária*, desse compromisso, dessa rotina de ter essa leitura. Eles estão criando esse hábito de ler, algo que eles não tinham muito costume anteriormente. (TATIANA, 2021, grifo nosso).

Eu acho que eu entendi. Avaliação ela sempre foi um calcanhar de Aquiles, né? Como diz, acho que é assim a expressão, mas *avaliação sempre foi assim um quesito que gera preocupação. Como avaliar?* E por ela ser processual no Ciclo de Alfabetização, principalmente, *a orientação do Coordenador ela precisa ser diária, ela não pode ser somente quando tem formação ou então quando o professor pede ajuda, porque tem alguns que não pedem. Então, você tem que ter aquele olhar de saber como chegar até o professor, observar a sala de aula, a dinâmica, ver o rendimento dos alunos bimestralmente, né?* Algumas pessoas fazem bimestralmente, outras quinzenalmente, no meu caso, é quinzenalmente eu acompanho o rendimento deles e bimestralmente também, por conta das avaliações, que acontecem as avaliações rotineiras mesmo que estão no calendário. Então, é uma forma da gente acompanhar e *eu acho importante sempre ter esse contato com o professor para saber como é que ele está fazendo como é que ele pensa também em avaliação no Ciclo de Alfabetização e alinhado à proposta da escola também, né?* Não podemos fugir, não só *nossa prática de avaliação tem que ser direcionada, tem que ser orientada, aliás, pelos documentos nacionais, por exemplo, como a BNCC*, mas também a gente precisa pensar na escola, né? *Nos princípios da escola, o que que a escola*

segue, o que a escola pensa, o PPP que nos orienta, quais são os nossos valores. Eu acho que a avaliação passa por tudo isso, entende? Não pode ser diferente, tá? E, também tem que ver o processo, processo de cada criança, o processo que cada criança leva para aprender eu acho que é por aí, né? Avaliação é muita coisa que tem que ser considerado. (MARINA, 2021, grifo nosso).

A primeira professora, inicialmente, diz que no ensino remoto, conta com ajuda dos pais, ao evidenciar que pede “[...] *feedback* da família, dos pais, do responsável para poder dizer se essa criança gostou, se ela conseguiu compreender [...]”. (RUTH, 2021). Esta prática aponta que a mediação das famílias está ajudando-a a verificar se os estudantes estão, em seu dizer, apreciando ou não as atividades propostas, assim como, se estão tendo o entendimento necessário sobre os temas estudados. Apesar de ser uma possibilidade, dado ao momento vivenciado, esse procedimento traz internamente muitas limitações. Esse olhar do pai, da mãe ou do responsável não é sustentado pedagogicamente, do ponto de vista teórico e metodológico, contribuindo para que as percepções da alfabetizadora sejam comprometidas.

Logicamente, que a atual conjuntura tem possibilitado tal direcionamento, mas as famílias darão indícios muito superficiais sobre a aprendizagem da leitura, já que os critérios utilizados por eles são incipientes. Dado o contexto de escola pública, em algumas situações, infelizmente, têm pessoas que não sabem ler e não se responsabilizam pelo ensino dos filhos, outorgando para outra pessoa essa responsabilidade. Portanto, a mediação realizada pelas professoras é fundamental nesse processo, devido as suas experiências pessoais e formativas no âmbito profissional com a leitura e a escrita que contribuem para compreender como as crianças estão desenvolvendo sua competência leitora ou não. Na perspectiva histórico-cultural “[...] o mediador apresenta a cultura para as novas gerações e faz isso a partir do acesso que ele próprio tem a essa herança cultural, histórica e socialmente acumulada, do sentido que atribui à cultura e das concepções que orientam seu pensar e agir [...]”. (MELLO, 2010, p. 335).

Segundo a alfabetizadora, ao propor atividades para seus alunos, considera as hipóteses de escrita, conforme os estudos de Emília Ferreiro e Ana Teberosky: “[...] nessas atividades eu penso algo de acordo com o nível deles [...]”. (RUTH, 2021), já que “[...] a maioria ainda não sabe ler ainda direito, poucos sabem ler, pouquíssimos. Estão no nível silábico, pré-silábico [...]”. (RUTH, 2021). Sua assertiva nos leva a inferir

que um dos critérios de acompanhamento e avaliação da turma são os diagnósticos do nível de escrita, seu dizer é indicativo de um processo que leva em consideração instrumentos que, em algumas situações, induzem à classificação dos estudantes.

De acordo com a primeira professora, no que se refere aos textos trabalhados em sala de aula, quando “[...] procur[a] ficar de olho, porque quando [vai] trabalhar um texto, [e tem] que pensar [que] é para criança [...]” (RUTH, 2021, grifo nosso), essa atenção dispensada está ligada, principalmente, ao grau de entendimento do aluno, devido ao rebuscamento de algumas palavras, tomando como providência encontrar “[...] texto[s] que [não] tenha[m] muitas palavras difíceis [...]” (RUTH, 2021, grifo nosso), o que nos faz ponderar até que ponto essa seleção não seja prejudicial para os estudantes.

Desse modo, os textos estudados são aqueles “[...] que tem palavras de acordo com a idade deles [...]” (RUTH, 2021), o que implica o silenciamento de alguns escritos em turmas de alfabetização, apenas pelo critério da dificuldade de compreensão. Ainda de acordo com a alfabetizadora “[...] sempre tent[a] colocar palavras novas, porque eles precisam também dessa referência, desse conhecimento [...]” (RUTH, 2021, grifo nosso), demonstrando essa assertiva que a professora até tenta ampliar o vocabulário, porém nenhuma palavra se origina ou tem vida se não for dentro do enunciado; portanto “[...] na relação criadora da língua não existe palavras sem voz [...]”. (BAKHTIN, 2011, p. 330).

Suas declarações apontam mais uma vez para o trabalho com textos. Apesar de centrar suas afirmativas para esse viés, conseguimos inferir no tocante ao processo avaliativo que a alfabetizadora considera ser uma prática contínua, quando considera ser “[...] uma coisa difícil [o] professor não pensar na sua prática, não refletir sobre ela [...]”. (RUTH, 2021, grifo nosso). Refletir sobre o fazer pedagógico, de fato, é uma necessidade imprescindível se pretendemos possibilitar uma aprendizagem com sentido para as crianças.

Semelhantemente a Ruth, Eva afirmou que consegue avaliar se as atividades são significativas para as crianças por meio “[...] do *feedback* dos pais, porque [eles], principalmente nessa modalidade de ensino, são bem sinceros [...]”. (EVA, 2021, grifo nosso). Ainda de acordo com a professora, “[...] sempre pergunt[a] como é que está sendo o processo, se eles estão ajudando, se eles já estão tendo paciência [...]” (EVA, 2021, grifo nosso), percebendo-se em sua fala que apesar da justificativa do contexto

remoto, neste momento, são as percepções dos pais que a ajudam no processo avaliativo.

Sobressaiu também em sua afirmativa que “[...] outra forma que consig[ue] perceber é a partir da devolutiva, acredita[ndo] que quando uma atividade não surti muito, a criança não tem muito interesse, a gente percebe a partir da devolutiva [...]”. (EVA, 2021, grifo nosso), expressando aqui que os alunos apreciam suas propostas. Contudo, não conseguimos captar que critérios estão implícitos na sua análise, como indicativo se os estudantes avançaram ou não em suas aprendizagens. Uma avaliação que visa a formação de leitores nos anos iniciais da escolarização precisa se constituir de forma contínua considerando os avanços, erros, possíveis conflitos apresentados no decorrer da jornada de aprendizagem das crianças, na qual os aprendizes também participem ativamente. (JOLIBERT *et al*, 2006).

As manifestações da terceira professora trazem indicativos bem semelhantes a Ruth e Eva. Segundo ela acompanha cotidianamente como os alunos estão desenvolvendo as atividades e, também “[...] pelo retorno que eles dão [...]”. (TATIANA, 2021). Além disso, tem “[...] escutado bastante das famílias que as crianças ficam bem empolgadas com essa questão de uma leitura diária [...]”. (TATIANA, 2021). Por outro lado, sua fala tem indicativos da participação dos pais como interlocutores desse processo, transmitindo que os alunos gostam das atividades de leitura propostas, não conseguindo captar critérios mais consistentes para perceber como as crianças estão avançando na apropriação da linguagem escrita.

A coordenadora pedagógica inicia expressando a complexidade em tratar sobre a temática avaliação, ao afirmar que “[...] sempre foi um quesito que gera preocupação. Como avaliar?” (MARINA, 2021); embora a concebe como processual no Ciclo de Alfabetização. Por este motivo, acredita que “[...] precis[e] ser diária, não podendo [efetivar-se] somente quando tem formação ou então quando o professor pede ajuda, porque tem alguns que não pedem [...]” (MARINA, 2021, grifo nosso); mesmo que a Coordenação Pedagógica necessite estar lado a lado com os docentes em busca de soluções para que as crianças aprendam a ler.

Já que nesse percurso atual tem muitos educadores que não recorrem ao coordenador pedagógico para solicitar assistência. Esteban, ao fazer uma análise sobre o processo avaliativo, enfatizando um histórico de classificação e exclusão de muitos sujeitos nas instituições escolares, advoga que “[...] o não-dito, os silêncios, os

fatos cotidianos, as historinhas comuns, iguais a tantas outras povoadoras de nossas salas de aula [...] são eventos importantes a indicar possibilidades de ação”. (ESTEBAN, 2003, p. 17). Assim, os silêncios de alguns professores sinalizam, em alguns casos, necessidades de intervenções e acompanhamento para a transformação no fazer docente.

Nessa lógica, aponta algumas possibilidades de intervenção junto aos professores, afirmando que “[...] tem que ter aquele olhar de saber como chegar até o professor, observar a sala de aula, a dinâmica, ver o rendimento dos alunos bimestralmente [...]” (MARINA, 2021), apontando assim para uma mediação das relações de ensino e aprendizagem, que envolvem alunos e professores; portanto “[...] cabe à coordenação pedagógica coordenar as atividades de modo a promover uma consciência de si e do outro [...]” (DOMINGUES, 2014, p.114).

Quanto ao acompanhamento dos professores, ao destacar que [...] ach[a] importante sempre ter esse contato com o professor para saber como é que ele está fazendo, como é que ele pensa, também em avaliação no Ciclo de Alfabetização e [se está ou não] alinhado à proposta da escola [...]”. (MARINA, 2021). Indicia na sua fala ser necessário a articulação entre a coordenação pedagógica, as concepções docentes sobre alfabetização e o projeto pedagógico da instituição escolar, fortalecendo e viabilizando ações que permitam alcançar as crianças.

Nesse contexto, também considera que na escola a “[...] nossa prática de avaliação tem que ser direcionada, tem que ser orientada, aliás, pelos documentos nacionais, por exemplo, como a BNCC [...]” (MARINA, 2021), o que aponta para uma organização das práticas avaliativas fundamentadas em orientações da política educacional. Além disso, enfatizou ser necessário basear-se “[...] nos princípios da escola, o que segue, o que pensa, o PPP que nos orienta, quais são os nossos valores [...]”. (MARINA, 2021). Nessa linha, percebemos um trabalho bem organizado, sua fala indicia que existe muita diligência ao desenvolver suas atividades, mas algumas reflexões são pertinentes.

Primeiro, inegavelmente é muito difícil no interior da escola escapar daquilo que já está posto pelos direcionamentos curriculares ou até mesmo pelas orientações da política educacional. Neste sentido, não iremos nos deter nessa discussão, por não ser o foco do nosso trabalho. No entanto, quando se trata do ensino da linguagem escrita, precisamos refletir sobre as maneiras de repensar o processo avaliativo, entendendo que ele contribuirá para a construção de um novo olhar sobre as

aprendizagens das crianças, sendo preciso considerar o “[...] processo que cada criança leva [...]”. (MARINA, 2021).

Diante das manifestações das alfabetizadoras e coordenadora pedagógica, apesar de um tema muito polêmico, conseguimos apreender vários aspectos sobre como tem sido a prática avaliativa no Ciclo de Alfabetização. No cenário atual, as professoras contam com a ajuda das famílias, considerando as falas dos pais e responsáveis, além de levar-se em consideração o interesse e a participação das crianças. A coordenadora pedagógica, por outro lado, expressa a necessidade de acompanhar de perto os professores, e fundamenta suas ações em alguns documentos norteadores da política educacional, como a BNCC.

Dessa forma, não obstante a complexidade imbricada na temática em análise, não se pode desconsiderar que “[...] apesar de ser quase unânime a ideia de que avaliação é uma prática necessária indispensável ao processo de escolarização, a ação avaliativa continua sendo um tema polêmico [...]”. (ESTEBAN, 2003, p. 10), porque muitas vezes suscita discussões sobre sua eficácia para a real aprendizagem das crianças, principalmente no processo de aquisição da linguagem escrita, mesmo assim não podemos ignorar sua importância como um instrumento para acompanharmos a aprendizagem das crianças. Porém quando a concebemos e a praticamos de forma contextualizada, “[...] é um meio permanente de ajudar o aluno a prosseguir e a reforçar suas aprendizagens de maneira eficaz, e nunca um fim em si mesma”. (JOLIBERT; SRAÏKI, 2008, p. 284).

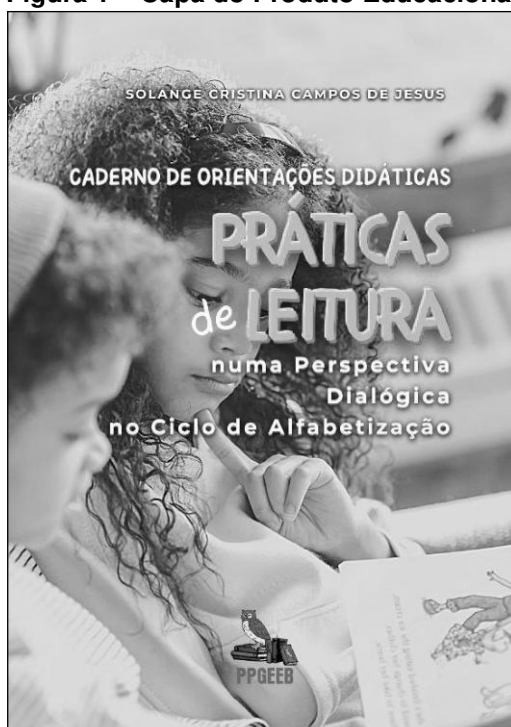
De acordo com Luckesi o ato de avaliar pode ser concebido e praticado como um ato amoroso, porque “[...] acolhe atos, ações, alegrias e dores como eles são; acolhe para permitir que cada coisa seja o que é [...]”. (LUCKESI, 2005, p. 171). Assim, a atividade avaliativa se constitui em um meio que nos permite sabermos o percurso de avanços ou não dos estudantes, por tratar-se de “[...] um dispositivo complexo e ágil, ligado à vida real da turma e que diversifi[ca] as possibilidades de observação dos comportamentos d[o] leitor e das competências parciais investidas no ato de ler [...]”. (JOLIBERT, 1994, p. 210, grifo nosso).

5 O PRODUTO EDUCACIONAL

O percurso investigativo demanda do pesquisador um olhar atento sobre as informações que surgem a partir das falas dos seus interlocutores, mesmo que implícita e inconscientemente, por serem cruciais para a construção de uma proposição capaz de atender as necessidades, dúvidas ou dificuldades no âmbito da formação de leitores nos anos iniciais. Assim, nossa proposta é um Caderno de Orientações Didáticas, para professores do Ciclo de Alfabetização denominado *Práticas de leitura numa perspectiva dialógica no Ciclo de Alfabetização*, no qual se discorrem sobre ações pedagógicas formativas e interventivas para auxiliar as professoras no ensino da leitura.

Nosso produto educacional (Apêndice C) foi elaborado com vistas a trazer propositivas reflexivas e para a efetivação de encaminhamentos didáticos que colaborem com a formação inicial de leitores, alicerçada na perspectiva discursiva de linguagem, nas relações dialógicas possíveis de serem desencadeadas a partir das intervenções dos professores, suscitando a participação das crianças e permitindo interações com os textos que circulam socialmente. A seguir apresentamos a capa do nosso Produto Educacional:

Figura 1 – Capa do Produto Educacional



Fonte: A autora (2021)

O caderno possui 72 (setenta e duas) páginas está dividido em capítulos, no primeiro reiteramos a importância das práticas de leitura numa perspectiva dialógica, apresentado um breve ensaio denominado *Práticas de leitura na escola: o que considerar numa perspectiva dialógica?* Onde se discorre sobre a importância de tal abordagem para a formação de leitores nos anos iniciais. No segundo capítulo contribuimos com uma pequena reflexão sobre *Por que usar sequências didáticas nas práticas de leitura do Ciclo de Alfabetização?* Pontuando-se a relevância da organização didática em sequência para o ensino da leitura nesta etapa de ensino.

Abaixo apresentamos o primeiro capítulo do Caderno de Orientações Didáticas:

Figura 2 – Capítulo 1: Práticas de Leitura na escola: o que considerar numa perspectiva dialógica?

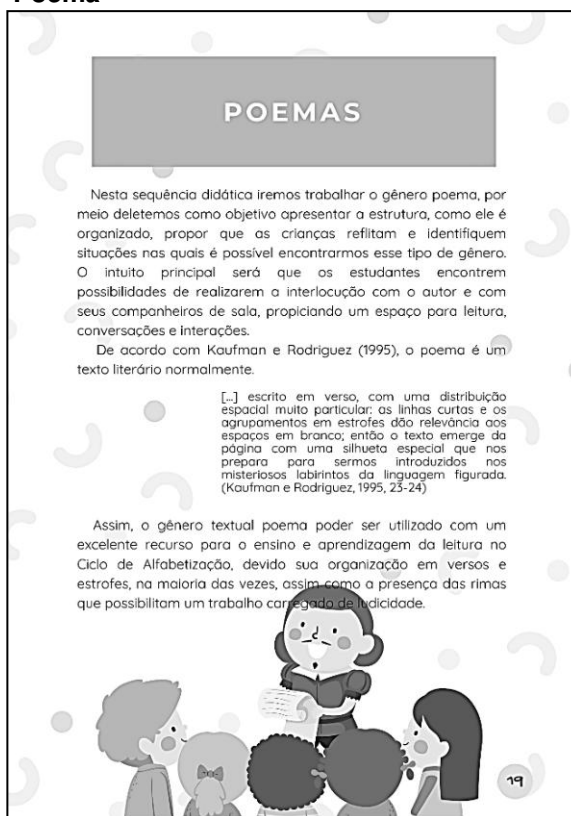


Fonte: A Autora (2021)

No terceiro capítulo apresentamos uma proposta de sequência didática para o ensino da leitura e da escrita pautada no gênero textual poema. Esta seção contém uma sugestão dos encaminhamentos didáticos necessários para a efetivação da sequência. Apresentamos também atividades a serem realizadas com as crianças, assim como sugestões de leituras para conhecer e estudar mais sobre os poemas.

A seguir apresentamos uma das páginas do Capítulo 3 que trata do Gênero Textual Poema:

Figura 3 – Página que trata sobre o Gênero Poema



Fonte: A autora (2021)

No quarto capítulo a proposta versa sobre o trabalho com o gênero textual fábulas. Apresentamos às alfabetizadoras algumas características desse tipo de texto, sugerimos uma sequência didática e as possibilidades de atividades para a práticas de leitura com esse gênero nas turmas do Ciclo de Alfabetização, finalizando-se a seção com algumas sugestões de leitura. No quinto capítulo propomos um trabalho com notícias, trazendo uma breve apresentação sobre esse gênero; sugestão de sequência didática, pautada em artigos publicados na revista Ciências Hoje para Crianças, no intuito de mostrar modelos de atividades para serem executadas na sala e uma sugestão de leitura.

Abaixo apresentamos uma página ilustrativa de uma das notícias trabalhadas com o gênero notícias:

Figura 4 – Sugestão de texto para trabalhar o Gênero Notícias

PROPOSTAS DE ATIVIDADES PARA A SEQUÊNCIA DIDÁTICA NOTÍCIAS



NOTÍCIA SUGERIDA 01
O GIGANTE BRASILEIRO

Se você mora no Rio de Janeiro, já viu aqueles ônibus duplos e articulados do sistema de transportes BRT. Acha que eles são grandes? Pois o titanossauro *Austroposeidon magnificus*, recém-divulgado por paleontólogos brasileiros, era maior ainda: media 25 metros de comprimento. Ele foi nada menos que o maior dinossauro já descoberto no Brasil!

Vários dinossauros brasileiros, do menor para o maior: *Gondwanatitan faustoi* (8 metros), *Maxakalisaurus topai* (13 metros) e *Austroposeidon magnificus* (25 metros). (Ilustração: Maurílio Oliveira/ Museu Nacional/ UFRJ).

Seus fósseis foram encontrados em 1953 próximo à cidade de Presidente Prudente, no estado de São Paulo, por um morador local. Na época, passava por ali o paleontólogo gaúcho Llewellyn Ivor Price (1905-1980), um dos pioneiros nessa área de pesquisa no Brasil. Avisado do achado, ele coletou grande parte do material e levou-o ao Museu de Ciências da Terra, no Rio de Janeiro. Mas a identificação do dinossauro só veio a público em 2016, quando os pesquisadores afirmaram se tratar de uma espécie ainda desconhecida da ciência.

Os titanossauros dominaram todo o supercontinente Gondwana, que, milhões de anos atrás, reunia as massas continentais que hoje formam América do Sul, África, Índia, Antártica e Austrália. *A. magnificus* tinha parentes, por exemplo, na vizinha Argentina, como o *Futalognkosaurus* e o *Mendozasaurus*, que também eram gigantes.

53

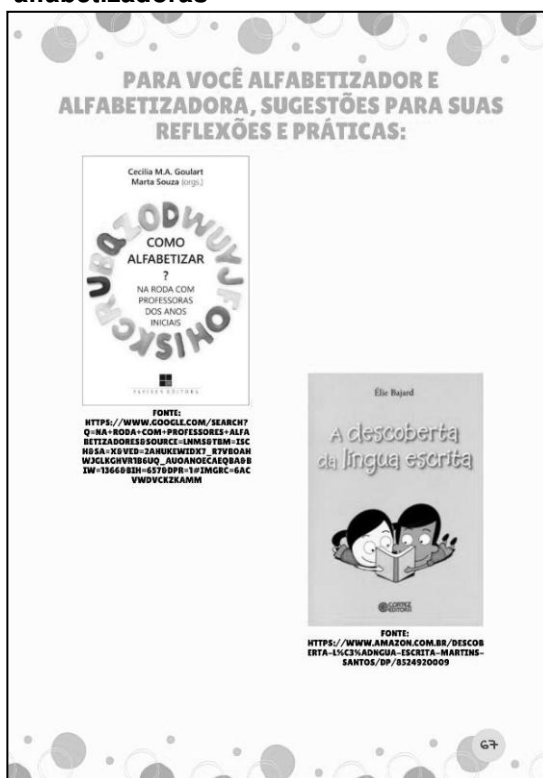
Fonte: A autora (2021)

No quinto capítulo trabalhamos com o gênero cartaz iniciando com uma breve explicação sobre o gênero, a proposta de sequência didática e possibilidade de atividades. Para concluir tecemos algumas considerações sobre nossas propositivas e encerramos o Caderno com sugestões de leitura para as alfabetizadoras.

Consideramos que este produto educacional traz subsídios teóricos metodológicos que permitirão às professoras pensarem sobre as práticas de leitura efetivadas na escola e traz apontamentos que poderão auxiliá-las na organização de sequências didáticas baseadas em gêneros textuais. Entendemos que nossa propositiva não almeja ser prescritiva, pois consideramos que o contexto da sala de aula e as práticas pedagógicas são dinâmicas; portanto, permitem a inventividade e a criatividade das docentes fluírem e ampliarem nossas sugestões, pois nosso maior objetivo é colaborar para que o pequeno leitor tenha condições de participar ativamente em interações sociais pautadas em textos reais e conseguirem fazerem interlocuções entre si que os façam aprender a ler reflexivamente.

Finalizamos com duas sugestões de leitura para as alfabetizadoras, conforme apresentamos na figura a seguir:

Figura 5 – Sugestão de Leitura para as alfabetizadoras



Fonte: A autora (2021).

6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

As práticas de leitura na escola por muito tempo estiveram relacionadas apenas a um ato mecânico, a uma emissão de sons numa relação engessada e sem sentido entre grafemas e fonemas que não favorecia aos alunos outras possibilidades para torná-las mais vivas, com significado. Nesse contexto, os escritos reais presentes no cotidiano extraescolar não eram utilizados nas turmas de alfabetização. Além disso, ensinar a ler estava pautado em conhecimentos incipientes sobre esse processo de aquisição da linguagem escrita, o sujeito que aprende e maneiras mais eficazes de realizá-lo na escola com vistas a formação de leitores autônomos.

Nesse cenário, encontra-se a escola que tem como uma das suas responsabilidades essenciais formar leitores capazes de interagir com os mais variados tipos de escritos, conduzindo as crianças para uma trajetória de compreensão da significância da prática de leitura, que extrapole o espaço da instituição escolar; mas, que possa ser relevante para a vida. Portanto, trata-se de uma atividade desafiadora para os docentes: permitir que os estudantes vivenciem situações leitoras que não sejam alienantes, que não estejam circunscritas em processos mecanizados que desconsideram o valor cultural da linguagem escrita para a formação integral do ser humano.

Desse modo, pensar e vivenciar práticas de leitura numa perspectiva dialógica no Ciclo de Alfabetização é conceber o ato de ler como um processo de construção de sentido no interior das interações sociais entre os sujeitos, nas quais a palavra do outro sempre nos afeta, nos leva a refletir, nos mobiliza para uma atitude responsiva, gerando assim situações leitoras carregadas de vivacidade, porque o âmago do ensino e aprendizagem da linguagem escrita são as falas das crianças que adentram no espaço escolar carregadas de histórias e leitura de mundo diversificadas. (GOULART, 2021).

Ao verificarmos neste percurso investigativo como as práticas de leitura desenvolvidas pelas professoras do Ciclo de Alfabetização, em colaboração com a coordenadora pedagógica estão contribuindo para formação de leitores na Unidade de Educação Básica Poeta Gonçalves Dias, com vistas à elaboração de um caderno de sugestões metodológicas conseguimos apreender diversos aspectos presentes no fazer pedagógico dessas educadoras que inferimos ser entendimentos e maneiras de conceber o ensino da leitura ainda arraigado em procedimentos que não trazem

contribuições para formação de leitores para atuarem reflexivamente no contexto de uma cultura letrada.

Nessa lógica, impelidos por inquietações sobre o ensino e aprendizagem da leitura no Ciclo de Alfabetização e como as práticas de leitura numa perspectiva dialógica podem colaborar para formação de leitores, realizamos uma trajetória investigativa que inicialmente buscou identificar quais as concepções de leitura as alfabetizadoras e coordenadora pedagógica possuem e em quais bases teóricas estão assentadas, por compreendermos que ao propor situações de leitura às crianças as professoras buscam e optam respaldar suas práticas em algum aporte teórico que traga não apenas subsídios metodológicos, mas que favoreça a atitude reflexiva.

Assim, foi possível apreender que as professoras juntamente com a coordenadora pedagógica tentaram elencar alguns autores que fundamentam suas práticas; no entanto conseguimos perceber que ainda existe um entendimento equivocado no que tange à relação teoria-prática. Apesar da polêmica implícita nessa temática, um hiato entre esses dois aspectos ficou perceptível nas falas das educadoras, com uma valorização dos aspectos metodológicos em detrimento dos teóricos. Seus dizeres nos levaram a refletir sobre como ainda temos dificuldades em nos apoiarmos teoricamente em determinados autores para que o nosso cotidiano não seja impregnado pelo espontaneísmo, que acarreta a desconsideração da relevância da ação-reflexão-ação para orientar todas as tomadas de decisões no contexto da sala de aula.

No que concerne ao planejamento das atividades/situações de leitura no Ciclo de Alfabetização ficou evidente que as alfabetizadoras utilizam vários procedimentos para ensinar a ler, explicitando um trabalho com diversos tipos de textos; no entanto, não necessariamente apontando para a realização de práticas de leitura que enfatizassem relações discursivas entre os estudantes. Em alguns momentos foi possível perceber um ensino ainda pautado nas unidades menores da língua, com a utilização de silabários e escritos para a identificação de famílias silábicas. São aspectos que podem comprometer a formação de leitores, por privilegiarem unidades linguísticas sem significados para as crianças.

Ao tratarem sobre os aspectos que consideram primordial na seleção de atividades de leitura para as crianças no Ciclo de Alfabetização ficou patente novamente a utilização de textos pelas professoras, com ênfase para os mais curtos e ilustrativos. Além disso, partir da realidade das crianças foi outro aspecto apontado

como relevante no processo de organização didática para o ensino da leitura. Inegavelmente, são importantes; porém não são suficientes para a efetivação de atividades que primem para a formação do pequeno leitor, porque seria necessário também não obscurecer o entendimento infantil sobre o mundo e as pessoas nesse processo.

Para formar leitores uma das maneiras que podem favorecer a aprendizagem da linguagem escrita é a utilização das estratégias de leituras. Ao tratarmos sobre essa temática percebemos que tanto as alfabetizadoras quanto a coordenadora pedagógica desconheciam, pelo menos suas falas apontaram para isso, para a viabilidade de serem utilizadas e ensinadas na escola; mesmo expressando fazer uso desses procedimentos. No processo de ensinar a ler no Ciclo de Alfabetização precisamos estarmos atentos às várias possibilidades na organização dos encaminhamentos didáticos que possam favorecer as crianças a avançarem em suas aprendizagens.

As atividades de leituras propostas para as crianças quando realizadas de forma criteriosa e sistemática trazem grandes contribuições no processo de aquisição da linguagem escrita, sendo concebidas como cruciais para que os alunos vivenciem situações de leitura significativas. Assim, a mediação da leitura de livros pelas alfabetizadoras foi apontada como uma possibilidade, além da leitura de cartazes, imagens, rótulos e textos curtos; porém consideramos que as atividades podem ir mais além, com a inserção da literatura infantil no cotidiano das turmas de alfabetização.

Sobre a relevância dos encontros formativos para a formação de leitores a coordenação pedagógica os considerou importantes, pois todo trabalho realizado com as alfabetizadoras ocorre de forma articulada, levando em consideração a realidade da escola, não se detendo apenas no campo das teorizações; mas principalmente nos aspectos práticos. Desse modo, no processo de formação de leitores, as formações continuadas podem trazer contribuições para a reflexão e a organização de intervenções que visem a aprendizagem das crianças.

Sobre a concepção de atividade expressas pelas alfabetizadoras e coordenadora pedagógica percebemos que houve dificuldades para explicitarem seus entendimentos, apresentando aspectos ligados mais a meras tarefas que não consideram as reais motivações das crianças no processo de aquisição da língua escrita. Este fato que compromete a formação de leitores, pois acabam oportunizando

aos estudantes, na grande maioria das vezes, testes descontextualizados e distantes das suas reais necessidades.

Ensinar a ler requer que os docentes também construam um processo avaliativo para acompanhar os avanços das crianças na aprendizagem da leitura, por isso saber por que, como e o que avaliar no Ciclo de Alfabetização é crucial para sabermos se estamos realizando as intervenções adequadas e reestruturando nosso foco de atuação, olhando para o que será essencial na formação do pequeno leitor. Não meras observações, nem tão pouco aplicação de testes que não são capazes de explicitar o que os alunos precisam para avançar em suas aprendizagens.

Desse modo, no percurso investigativo sobre as práticas de leitura numa perspectiva dialógica no Ciclo de Alfabetização na UEB Poeta Gonçalves Dias trouxe contribuições para pensarmos como está ocorrendo a formação de leitores nestas turmas, se são procederes que colocam no cerne da aprendizagem a criança, suas curiosidades e o desejo de aprender a leitura como prática cultural complexa, mas que pode contribuir para a formação humana.

Foi uma trajetória que trouxe à tona os desafios e percalços presentes no ensino remoto nas turmas de alfabetização, principalmente das escolas públicas, pois expôs as dificuldades sociais das famílias para acompanharem essa nova forma de ensinar a ler e a escrever. Além de evidenciar as dificuldades apresentadas pelas próprias educadoras para se adaptarem e conseguirem ensinar nesse contexto, explicitando que é necessário pensarmos em novas possibilidades para o ensino e aprendizagem da linguagem escrita a partir das novas tecnologias.

Nesse sentido, a presente investigação trará muitas contribuições para os alunos e professores do Ciclo de Alfabetização. Primeiro, por possibilitar que as crianças vivenciem atividades/situações de leitura com sentido, sem estarem pautadas na mecanização e decodificação; mas em textos que as façam compreender o real significado do ato de ler para suas vidas. Segundo, porque as docentes terão a oportunidade de refletirem sobre suas práticas, tendo um aporte teórico e metodológico que as auxiliem a repensar em seu fazer pedagógico, na perspectiva de aprimorá-lo, mas também ser um meio de suscitar que elas também trilhem o caminho da pesquisa, o percurso de investigadoras dos seus procederes como educadoras.

Além disso, a presente pesquisa traz aspectos que podem colaborar para o ensino da linguagem escrita nas escolas dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental por permitir que outras educadoras possam conhecer essas trajetórias, suas bases

teóricas e metodológicas e, de como práticas de leitura pautadas numa perspectiva dialógica podem ser tomadas como possibilidade relevante para o ensino da leitura significativamente por crianças, já que parte do conhecimento do universo infantil, de suas necessidades e do reconhecimento de que são sujeitos historicamente situados capazes protagonizarem suas aprendizagens. Assim, é uma investigação que pode extrapolar os limites do cenário maranhense por acreditarmos que o conhecimento científico não se restringe ao espaço geográfico, mas expande as fronteiras físicas dada a capacidade criadora humana de sempre reelaborá-lo e aperfeiçoá-lo.

REFERÊNCIAS

- AMORIM, Marília. **O pesquisador e seu outro: Bakhtin nas ciências humanas**. São Paulo: Musa Editora, 2004.
- ANASTASIOU, Léa das Graças Camargos; ALVES, Leonir Pessate. Estratégias de Ensino. *In: ANASTASIOU, Léa das Graças Camargos; ALVES, Leonir Pessate. **Processos de Ensino na universidade: pressupostos para as estratégias de trabalho em aula**. 5. ed. Joinville: Univille, 2009.*
- ANDRÉ, Marli. Pesquisa. Formação e Prática docente. *In: ANDRÉ, Marli. **O papel da pesquisa na formação e na prática dos professores**. 12 ed. São Paulo: Papirus, 2014.*
- ARENA, Dagoberto Buim. A literatura infantil como produção cultural e como instrumento de iniciação da criança no mundo da cultura escrita. *In: SOUSA, Renata Junqueira de et al. **Ler e compreender: estratégias de leitura**. Campinas: Mercado das Letras, 2010a.*
- ARENA, Dagoberto Buim. O ensino da ação de ler e suas contradições. *In: **Ensino em Revista**, Uberlândia, v. 17, n. 1, p. 237-247, jan/jun. 2010b.*
- BAJARD, Élie. **A descoberta da língua escrita**. São Paulo: Cortez, 2012.
- BAJARD, Élie. Nova embalagem, mercadoria antiga. *In: **Educação e pesquisa**, São Paulo, v. 32, n. 3; p. 493-507, set/dez. 2006. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/ep/v32n3/a05v32n3.pdf>. Acesso em: 12 jul. 2020.*
- BAJARD, Élie. **Ler e dizer: compreensão e comunicação do texto escrito**. 5. ed. São Paulo: Cortez, 2005.
- BAKHTIN, Mikhail. **Estética da criação verbal**. 6. ed. São Paulo: Editora WMF Martins Fontes, 2011.
- BAKHTIN, Mikhail. **Os gêneros do discurso**. São Paulo: Editora 34, 2016.
- BOGDAN, Robert. BIKLEN, Sari. **Investigação qualitativa em educação: uma introdução à teoria e aos métodos**. Porto, Portugal: Porto Editora, 1994.
- BOTO, Carlota. Apresentação. *In: MORTATTI, Maria do Rosário Longo Mortatti (Org.). 2. ed. **Alfabetização no Brasil: uma história de sua história**. São Paulo: Editora UNESP, 2012.*
- BRANDÃO, Carlos Rodrigues. **O que é Método Paulo Freire?** Brasiliense: 1985. (Coleção Primeiro Passos; 64).
- BRASIL. Lei n.º 9394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm. Acesso em: 12 nov. 2020.

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. Parâmetros Curriculares Nacionais: introdução aos parâmetros curriculares nacionais. Brasília: MEC/SEF, 1997a.

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. Parâmetros Curriculares Nacionais: Língua Portuguesa. Brasília: MEC/SEF, 1997b.

BRASIL. Ministério da Educação. Resolução CNE/CEB N.º 7, de 14 de dezembro de 2010. Fixa a Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental de 9 anos. Brasília: MEC/SEB, 2010. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/rceb007_10.pdf. Acesso em: 20 out. 2020.

BRASIL. Ministério da Educação. Pacto Nacional pela alfabetização na idade certa: formação do professor alfabetizador: caderno de apresentação. Brasília: MEC/SEB, 2012.

BRASIL. Ministério da Educação. Resolução CNE/CP N.º 02, de 22 de dezembro de 2017. Institui e orienta a implantação de Base Nacional Comum Curricular. Brasília: MEC, 2017. Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/historico/RESOLUCAOCNE_CP222DEDEZEMBRODE2017.pdf. Acesso em: 20 out. 2020.

BRASIL. Relatório SAEB/ANA 2016: panorama do Brasil e dos estados. Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2018.

BRASIL. Relatório SAEB/ 2017. Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2019.

BRASIL. Brasil no Pisa 2018. Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2020a.

BRASIL. Resolução CNE/CP n.º 2/2019. **Diário Oficial da União**. Brasília, DF, 15 de abril de 2020b. Seção 1, p. 46-49.

CASSERES, Flávia; GONÇALVES, Angela Vidal; FREIRE, Iara Maravalha. “Tia, você não disse que ia trazer aquela coisa pra gente?”: o desafio de abrir espaços para ouvir as crianças. *In*: GOULART, Cecília M. A. Goulart; GARCIA, Inez Helena Muniz, CORAIS, Maria Cristina (Orgs.). **Alfabetização e discurso**: dilemas e desafios metodológicos (Organizadoras). Campinas: Mercado das Letras, 2019.

COLLELO, Silvia M. Gasparin, Sentidos da alfabetização nas práticas educativas. *In*: MORTATTI, Maria do Rosário Longo, FRADE, Isabel Cristina (Org.) **Alfabetização e seus sentidos**: o que sabemos, fazemos ou queremos? São Paulo: Editora UNESP, 2014.

COLELLO, Silvia de Mattos Gasparian. **Concepções de leitura e implicações pedagógicas**. International Studies on Law and Education, São Paulo, n. 5, p. 47-52, jan./jun. 2010. Disponível em: <https://repositorio.usp.br/directbitstream/a046ed5f-f9e6-4a3e-888d>. Acesso: 13 nov. 2020.

CURTO, Lluís Maruny; MORILLO, Maribel Manistral; TEIXIDÓ, Manuel Miralles. **Escrever e ler**: como as crianças aprendem e como o professor pode ensiná-las a escrever e a ler. Tradução de Ernani Rosa. Porto Alegre: Artmed, 2000.

DIAS, Daniele Pampanini; SMOLKA, Ana Luiza Bustamante. Das (im) possibilidades de se alfabetizar e investigar em condições de isolamento social. *In*: **Revista Brasileira de Alfabetização**, São Paulo, n. 14, 2021. Disponível em: <https://revistaabalf.com.br/index.html/index.php/rabalf/article/view/495>. Acesso em 13 nov. 2021.

DOMINGUES, Isaneide. O Coordenador Pedagógico e a formação do docente na escola. *In*: DOMINGUES, Isaneide. **O Coordenador Pedagógico e a formação contínua do docente na escola**. São Paulo: Cortez, 2014.

DOLZ, Joaquim; NOVERRAZ, Michèle; SCHNEUWLY, Bernard. Sequências Didáticas para o oral e a escrita: apresentação de um procedimento. *In*: SCHNEUWLY, Bernard. DOLZ, Joaquim e colaboradores. **Gêneros orais e escritos na escola**. Tradução e Organização Roxane Rojo e Glais Sales Cordeiro. Campinas: Mercado da Letras, 2004.

ESTEBAN, Maria Teresa. A avaliação no cotidiano escolar. *In*: ESTEBAN, Maria Teresa (Org.). **Avaliação uma prática em busca de novos sentidos**. 5. ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2003.

EVA. Entrevista realizada com a professora Eva. Entrevista cedida a Solange Cristina Campos de Jesus. [S. l.], [via *Google Meet*], São Luís, de 23 de abr. 2021.

FARACO, Carlos Alberto. **Linguagem & Diálogo**: as ideias linguísticas do Círculo de Bakhtin. São Paulo: Parábola Editorial, 2009.

FARIAS, Isabel Maria Sabino de *et al.* Planejamento e prática docente. *In*: **Didática e docência**: aprendendo a profissão. Brasília: Liber Livros, 2011.

FERNANDES, Claudia de Oliveira. A escolaridade em ciclos: a escola sob uma nova lógica. *In*: **Cadernos de Pesquisa**, São Luís, MA, v. 35, n. 124, p. 57-82, jan/abr. 2005. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/cp/a/qZchn43GHkSdbqH3SQxBsXH/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 13 nov. 2021.

FERREIRA, Liliana Soares. Trabalho pedagógico na escola: do que se fala? *In*: **Educação e Realidade**, Porto Alegre, v. 43, n. 2, p. 591-608, abr jun/2016. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/edreal/v43n2/2175-6236-edreal-43-02-591.pdf>. Acesso em: 21 nov. 2020.

FERREIRO, Emília. **Com todas as letras**. 11. ed. São Paulo: Cortez, 2003.

FERREIRO, Emília; TEBEROSKY, Ana. **Psicogênese da língua escrita**. Tradução de Diana L. Lichtenstein *et al.* Porto Alegre: Artes Médicas, 1985.

FOUCAMBERT, Jean. **A leitura em questão**. Tradução de Bruno Charles Magne. Porto Alegre, Artes Médicas, 1994.

FRANCO, Maria Amélia do Rosário Santoro. Prática Pedagógica e docência: um olhar a partir da epistemologia do conceito. *In: Revista Brasileira de Estudos pedagógicos*, Brasília, v. 97, n. 247, p.534-5551, set/dez. 2016. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/rbeped/v97n247/2176-6681-rbeped-97-247-00534.pdf>. Acesso em: 20 nov. 2020.

FRANCO, Maria Joselma do; GONÇALVES, Leiliane da Silva Micena. Coordenação Pedagógica e formação de professores: caminhos de emancipação ou dependência profissional. *In: Psicologia da Educação*, São Paulo, n. 37, p. 63-71, 2.º Sem de 2013, Disponível em: <http://pepsic.bvsalud.org/pdf/psie/n37/n37a07.pdf>. Acesso em: 06 mar. 2021.

FREINET. Celestin. **O método Natural III: a aprendizagem da escrita**. Lisboa: Editora Estampa, 1977.

FREIRE, Paulo. **A importância do ato de ler: em três artigos que se completam**. São Paulo: Cortez: 2011.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

FREITAS, Maria Tereza Assunção. A pesquisa de abordagem histórico-cultural: um espaço educativo de constituição de sujeitos. *In: Revista Teias*, v. 10, n. 19. 2009. Disponível em: <https://www.epublicacoes.uerj.br/index.php/revistateias/article/view/24057/17026>. Acesso: 27 out. 2021.

GERALDI, João Wandelely (Org.) *et al.* **O texto na sala de aula**. São Paulo: Ática: 2011.

GIL, Antonio Carlos. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 6. ed. São Paulo: Atlas, 2008.

GIROTTTO, Cyntia Graziela Guizelim Simões; SOUZA, Renata Junqueira de. Estratégias de leitura: para pensar alunos a compreender o leem. *In: A literatura infantil como produção cultural e como instrumento de iniciação da criança no mundo da cultura escrita. In: SOUSA. Renata Junqueira de et al. Ler e compreender: estratégias de leitura*. Campinas: Mercado das Letras, 2010.

GIROTTTO, Cyntia Graziela Guizelim Simões; PEREIRA, Andreia da Silva. **A alfabetização sob o olhar da Teoria Histórico Cultural: sobre a necessidade e a atividade de estudo**. *In: Ensino em Re-vista, Uberlândia*, v. 17, n.º 1, p.277-301, jan/jun, 2010. Disponível em: <https://repositorio.unesp.br/handle/11449/115431>.

GONÇALVES, Angela Vidal. Alfabetizar: por onde começar? *In: GOULART, Cecília M. A.; SOUZA, Marta Lima de (Orgs.). Como alfabetizar? Na roda com professoras dos anos iniciais*. Campinas: Papyrus, 2015.

GONTIJO, Cláudia Maria Mendes. O método de ensino da leitura e da escrita concretizado no método lição de coisas. *In: Educ. Soc.*, Campinas, v. 32, n. 114, p. 103-120, jan-mar. 2011. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/es/a/ZgdxSxNvtpXVK3PQvRryY5y/?lang=pt&format=pdf>. Acesso em: 06 nov. 2021.

GOULART, Cecília Maria A. A avaliação da alfabetização em pesquisas, práticas e políticas públicas: debatendo posições teórico-metodológicas. *In: MORTATTI, Maria do Rosário Longo; FRADE, Isabel Cristina Alves da Silva (Orgs.) Alfabetização e seus sentidos: o que sabemos, fazemos e queremos?* São Paulo: Editora Unesp, 2014.

GOULART, Cecília Maria A. Alfabetização e ensino da linguagem na escola no contexto da cultura letrada. *In: Pensares em revista*, Rio de Janeiro, n. 6, p. 9-22, jan/jun. 2015a. Disponível em: <https://www.e-publicacoes.uerj.br/index.php/pensaresemrevista/article/view/18423/13731>. Acesso: 15 jul. 2020.

GOULART, Cecília Maria A. O processo de alfabetização e a produção de sentido no discurso escrito. *In: Filol. Linguíst. Port.*, São Paulo, v. 17, n. 2, p. 495-508, jul./dez. 2015b. Disponível: <http://dx.doi.org/10.11606/issn.2176-9419.v17i2p495-508>. Acesso: 14 nov. 2020.

GOULART, Cecília Maria A. Alfabetização em perspectiva discursiva. A realidade discursiva da sala de aula como eixo do processo de ensino-aprendizagem. *In: Revista Brasileira de Alfabetização – ABALF*. Belo Horizonte, MG. v. 1, p. 29-59. Jan/jun .2019. Disponível em: <http://revistaabalf.com.br/index.html/index.php/rabalf/issue/view/12>. Acesso em: 14 jul. 2021.

GOULART, Cecília Maria A. Alfabetização: linguagem e vida – uma perspectiva discursiva. *In: Revista Brasileira de Alfabetização*, n. 14, 2021. p. 48-61. Disponível em: <http://revistaabalf.com.br/index.html/index.php/rabalf>. Acesso em: 14 jul. 2021.

GOULART, Cecília Maria A.; SOUZA, Marta Lima de. Começando a conversa: “o que se aprende, mais, é só a fazer outras maiores perguntas”. *In: GOULART, Cecília M. A.; SOUZA, Marta Lima de (Orgs.) Como alfabetizar? Na roda com professoras dos anos iniciais*. Campinas: Papirus, 2015.

GRESSLER, Lori Alice. **Introdução à pesquisa: projetos e relatórios**. São Paulo: Loyola, 2003.

IMBÉRNON, Francisco. **Formação Docente e profissional: formar-se para a mudança e a incerteza**. 9. ed. São Paulo: Cortez, 2011.

INSTITUTO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA – IBGE. Brasil/Maranhão/Paço do Lumiar. População. Disponível em: <https://cidades.ibge.gov.br/brasil/ma/paco-do-lumiar/panorama>. Acesso em: 20 nov. 2020.

JOLIBERT, Josette; SRAÏKI, Christiane. **Caminhos para aprender a ler e a escrever**. Tradução de Angela Xavier de Brito. São Paulo: Contexto, 2008.

JOLIBERT, Josette *et al.* **Além dos muros da escola**: a escrita como ponte entre alunos e comunidade. Tradução de Ana Maria Netto Machado. Porto Alegre: Artmed, 2006.

JOLIBERT, Josette. **Formando crianças leitoras**. Tradução de Bruno Charles Magne. Porto Alegre: Artmed, 1994.

KOCH, Ingedore Villaça; ELIAS, Vanda Maria. **Ler e compreender**: os sentidos do texto. 3. ed. São Paulo: Contexto, 2018.

LIBÂNEO, José Carlos. Didática e Epistemologia: para além do embate entre a Didática e as atividades específicas. *In*: VEIGA, Ilma Passos Alencastro; D'ÁVILA, Cristina Maria (Orgs.). **Profissão Docente**: novos sentidos, novas perspectivas. 2. ed. Campinas: Papyrus, 2012.

LIBÂNEO, José Carlos. **Didática**. São Paulo: Cortez, 1994.

LENIOR, Yves. Didática e Interdisciplinaridade: uma complementaridade necessária e incontornável. *In*: FAZENDA, Ivani (Org.). **Didática e interdisciplinaridade**. Campinas: Papyrus, 1998. (Coleção Práxis).

LEONTIEV, Alexis. **O desenvolvimento do psiquismo**. 2. ed. São Paulo: Centauro, 2004.

LEONTIEV, Alexis N. Uma contribuição para a Teoria do Desenvolvimento da Psique Infantil. *In*: VIGOTSKII, L. S.; LURIA, A. R.; LEONTIEV, A. N. **Linguagem, Desenvolvimento e Aprendizagem**. São Paulo: cone, 2001.

LUCKESI, Cipriano Carlos. Avaliação de aprendizagem escolar um ato amoroso. *In*: LUCKESI, Cipriano Carlos. **Avaliação da aprendizagem escolar**: estudos e proposições. 17. ed. São Paulo: Cortez, 2005.

LÜDKE, Menga; ANDRÉ, Marli E. D. A. **Pesquisa em educação abordagens qualitativas**. 2. ed. Rio de Janeiro, E.P.U, 2018.

LURIA, Alexander R. A atividade consciente do homem e suas raízes histórico-sociais. *In*: **Curso de Psicologia Geral**. 2. ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1991. v. 1.

MARANHÃO (Estado). Prefeitura de Paço do Lumiar. Secretaria Municipal de Educação. Divisão de Avaliação. Currículo e Planejamento. **Relatório do IDEB de 2017 da Rede Municipal de Ensino de Paço do Lumiar**. Paço do Lumiar, MA: SEMED, 2018.

MARINA. Entrevista realizada com a coordenadora pedagógica Marina. Entrevista cedida a Solange Cristina Campos de Jesus. [S. l.], [via *Google Meet*], São Luís, de 27 de abr. 2021.

MARQUES, Eliana de Sousa. CARVALHO, Maria Vilani Cosme de. O significado histórico de práticas educativas: um movimento que vai do clássico ao contemporâneo. *In: Linguagens, Educação e Sociedade*, Teresina, ano 21, n. 35, jul/dez 2016. Disponível em: <https://revistas.ufpi.br/index.php/lingedusoc/article/view/7449/pdf>. Acesso em: 20 out. 2020.

MATA, Adriana Santos da. As crianças. Quem são as crianças? *In: GOULART, Maria Cecília Goulart; SOUZA, Marta Lima de. (Org.) Como Alfabetizar? Na roda com professoras dos anos iniciais*. Campinas: Papirus, 2015.

MELLO, Suely Amaral. Freinet e a abordagem histórico-cultural: desafios epistemológicos para pensar a aprendizagem humana. *In: ARENA, Adriana Pastorello Buim; RESENDE, Valéria Aparecida Dias Lacerda de (Orgs.). Por uma pedagogia de Freinet: bases epistêmicas e metodológicas*. São Carlos: Pedro & João Editores, 2021.

MELLO, Suely Amaral; BISSOLI, Michelle de Freitas. **Pressupostos da Teoria** Histórico-cultural para apropriação da cultura escrita pela criança. *In: Perspectiva, Florianópolis*, v. 33, n. 1, p. 135-160, jan/abril. 2015. Disponível em: <https://periodicos.ufsc.br/index.php/perspectiva/article/view/2175-795X.2014v33n1p135/31214>. Acesso em: 27 mar.2021.

MELLO, Suely Amaral. Ensinar e Aprender a Linguagem Escrita na perspectiva Histórico Cultural. *In: Psicologia Política*, v. 10, n. 20, p. 329-343, dez/2010. Disponível em: <http://pepsic.bvsalud.org/pdf/rpp/v10n20/v10n20a11.pdf>. Acesso em: 27 mar.2021.

MELLO, Suely Amaral. Infância e humanização: algumas considerações na perspectiva histórico-cultural. *In: Perspectiva, Florianópolis*, v. 25, n. 1, p. 83-104, jan/jun, 2007. Disponível em: <http://educa.fcc.org.br/pdf/rp/v25n01/v25n01a05.pdf>. Acesso em: 23 nov. 2021.

MELLO, Suely Amaral. Algumas implicações pedagógicas da Escola de Vygotsky para educação infantil. *In: Pro-Posições*. v. 10, n. 01, 28 mar. 1999. Disponível em: <https://www.fe.unicamp.br/pf-fe/publicacao/1990/28-artigos-mellosa.pdf>. Acesso em: 23 set. 2021.

MICOTTI, Maria Cecília de Oliveira. **Alfabetização: propostas e práticas pedagógicas**. São Paulo, Contexto, 2019.

MICOTTI, Maria Cecília de Oliveira. A construção da leitura e da escrita e o ensino. *In: MORTATTI, Maria do Rosário Longo; FRADE, Isabel Cristina Alves da Silva (Org.) Alfabetização e seus sentidos: o que sabemos, fazemos e queremos?* São Paulo: Editora Unesp, 2014.

MINAYO, Maria Cecília de Souza. **O desafio do conhecimento: pesquisa qualitativa em saúde**. 5 ed. São Paulo: Hucitec, 2000.

MINAYO, Maria Cecília de Souza. Ciência, técnica e arte: o desafio da pesquisa social. *In*: MINAYO, Maria Cecília de Souza *et al.* **Pesquisa Social**: teoria, método e criatividade. Petrópolis: Vozes, 1994.

MORTATTI, Maria do Rosário Longo. **Métodos de Alfabetização no Brasil**: uma história concisa. São Paulo: Editora UNESP Digital, 2019a.

MORTATTI, Maria do Rosário Longo. Formação de professores como processo discursivo: cenas de uma peça didática. *In*: **Revista Brasileira de Alfabetização – ABALF**, Belo Horizonte, MG, v. 1, p. 29-59. Jan/jun. 2019b. Disponível em: <http://revistaabalf.com.br/index.html/index.php/rabalf/issue/view/12>. Acesso em: 02 ago. 2021.

MORTATTI, Maria do Rosário Longo. **Educação e Letramento**. São Paulo: Editora UNESP, 2004.

MORTATTI, Maria do Rosário Longo. **Os sentidos da Alfabetização**: São Paulo/1876-1994. São Paulo: Editora Unesp, 2000.

NEMIROVSKY, Myriam. **O ensino da linguagem escrita**. Tradução. Neusa Kern Hicckel. Porto Alegre: Artmed, 2002.

NERY, Alfredina. Modalidades organizativas do trabalho pedagógico: uma possibilidade. *In*: BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica, **Ensino Fundamental de nove anos**: orientações para a inclusão da criança de seis anos de idade. Brasília: MEC/SEB: 2007.

OLIVEIRA, Maria Marly de. **Como fazer pesquisa qualitativa**. 7. ed. Petrópolis: Vozes, 2016.

PÁDUA, Elisabete Matallo Marchesini de **Metodologia da Pesquisa**: abordagem teórico-prático. 18. ed. Campinas: Papirus, 2016.

PÊCHEUX, Michel. **Semântica e discurso**: uma crítica à afirmação do óbvio. Campinas: Editora Unicamp, 1988.

PRODANOV, Cleber Cristiano; FREITAS, Ernani Cesar. **Metodologia do Trabalho Científico**: métodos e Técnicas de Pesquisa e do Trabalho Acadêmico. Novo Hamburgo: Feeval, 2013.

RUTH. Entrevista realizada com a professora Ruth. Entrevista cedida a Solange Cristina Campos de Jesus. [S. l.], [via *Google Meet*], São Luís, de 22 de abr. 2021.

SMOLKA, Ana Luiza Bustamante. Relações de ensino e desenvolvimento humano: reflexões sobre as (trans) formações na atividade de (ensinar a) ler e escrever. *In*: **Revista Brasileira de Alfabetização - ABALF**. Belo Horizonte, MG. v. 1, n. 09, p. 12-28. jan/jun, 2019. Disponível em: <http://revistaabalf.com.br/index.html/index.php/rabalf/issue/view/12>. Acesso: 20 ago. 2021.

SMOLKA, Ana Luiza Bustamante. **A criança na fase inicial da escrita: a alfabetização como processo discursivo**. 13. ed. São Paulo: 2012, Cortez.

SOARES, Magda. **Alfabetização: a questão dos métodos**. São Paulo: Contexto 2019.

SOARES, Magda. Alfabetização: o saber, o fazer, o querer. *In*: MORTATTI, Maria do Rosário Longo. FRADE, Isabel Cristina Alves Isso (Org.). **Alfabetização e seus sentidos: o que sabemos, fazemos e queremos?** São Paulo, Editora UNESO, 2014.

SOLÉ, Isabel. **Estratégias de leitura**. 6. ed. Porto Alegre: Artmed, 1998.

SOUZA, Renata Junqueira de. GIROTTI, Cyntia Graziela Guizelim Simões. Estratégias de leitura: uma alternativa para o início da educação literária. *In*: **Álabe, Revista de Investigación sobre Lectura y Escritura**, Almería, Espanha. dez. 2011. Disponível em: <http://revistaalabe.com/index/alabe/article/view/87/61>. Acesso em: 20 set. 2021.

TATIANA. Entrevista realizada com a professora Ruth. Entrevista cedida a Solange Cristina Campos de Jesus. [S. l.], [via *Google Meet*], São Luís, de 22 de abr. 2021.

TRIVIÑOS, Augusto Nivaldo Silva. **Introdução à pesquisa em ciências sociais: a pesquisa qualitativa em educação**. São Paulo: Atlas, 1987.

VEIGA, Ilma Passos Alencastro. Docência como atividade profissional. *In*: VEIGA, Ilma Passoa Alencastro; D'ÁVILA, Cristina Maria (Orgs.). **Profissão Docente: novos sentidos, novas perspectivas**. 2. ed. Campinas: Papyrus, 2012.

VIGOTSKI, L. S. Aprendizagem e desenvolvimento intelectual na idade escolar. *In*: VIGOTSKI, Lev Semenovic; LUIRIA, Alexander Romanovic; LEONTIEV; Alexis N. **Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem**. Tradução: Maria da Penha Villalobos, 8. ed. São Paulo, ícone: 2001.

VIGOTSKI, L. S. **Sete aulas de L. S. Vigotski sobre os fundamentos da pedologia**. Organização Zoia Prestes, Elizabeth Tunes. Rio de Janeiro: Epapers, 2018.

VOLÓCHINOV, Valentin. **Marxismo e filosofia da linguagem: problemas fundamentais do método sociológico na ciência da linguagem**. 2. ed. São Paulo: Editora 34, 2018.

VYGOTSKY, L. S. **A formação social da mente**. 7. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2007.

APÊNDICE A - ROTEIRO DA ENTREVISTA APLICADA COM AS PROFESSORAS

Escola: Unidade de Educação Básica Poeta Gonçalves Dias

Endereço: Avenida 13 X Avenida 03, S/N, Maiobão, Paço do Lumiar, Maranhão

Público-alvo: Professoras do Ciclo de Alfabetização

Identificação

Nome: _____

Idade: _____

Formação Acadêmica: _____

Pós-graduação: Especialização Curso (s): _____

Mestrado Doutorado

Há quanto tempo atua como professora? _____

Há quanto tempo leciona nessa escola? _____

Turma que lecionou nos últimos dois anos? _____

Exerce outra atividade profissional? Qual? _____

Já fez algum curso de formação continuada voltado para alfabetização? Qual (ais)?

1 – Na condição de educadora e alfabetizadora, como definiria a leitura e em que autores se auxilia?

2 – Ao traçar objetivos de aprendizagem para sua turma o que considera importante no planejamento de atividades e situações de leitura a serem desenvolvidas?

3 – Ao selecionar as atividades de leitura para serem realizadas pelos alunos, o que você considera primordial e por quê?

4 – O que são estratégias de leitura?

5 – Em sua proposta de ensino de leitura como se inserem as estratégias?

- 6 – Como você acha que as estratégias de leitura possam ser ensinadas na escola?**
- 7 – Que atividades de leitura você costuma propor para as crianças e por quê?**
- 8 – Qual a sua concepção de atividade e em quais bases teóricas está assentada?**
- 9 – Como as crianças participam desses momentos/atividades de leitura?**
- 10 – Como você avalia se as atividades propostas são significativas para as crianças?**

**APÊNDICE B - ROTEIRO DA ENTREVISTA APLICADA COM A
COORDENADORA PEDAGÓGICA**

Escola: Unidade de Educação Básica Poeta Gonçalves Dias

Endereço: Avenida 13 X Avenida 03, S/N, Maiobão, Paço do Lumiar, Maranhão

Público-alvo: Coordenadora Pedagógica

Identificação

Nome: _____

Idade: _____ anos

Formação Acadêmica: _____

Pós-graduação: Especialização Curso (s): _____

Mestrado

Doutorado

Há quanto tempo atua como Coordenadora Pedagógica? _____

E nesta escola, há quanto tempo exerce a função de Coordenadora Pedagógica?

Já atuou como professora? Se, sim por quanto tempo? _____

Exerce outra atividade profissional? Qual? _____

1 – Qual é sua concepção de leitura e que autores a sustentam?

1 – No planejamento de atividades de leitura no ciclo de alfabetização, que aspectos considera essenciais para serem contemplados nos encaminhamentos didáticos?

3 – De que maneira as atividades de leitura realizadas em sala de aula podem colaborar para formação de leitores no Ciclo de Alfabetização?

- 4 – O que você entende por estratégias de leitura?**

- 5 – Como você auxilia as professoras na escolha e inserção das estratégias de leitura nas atividades leitoras em sala de aula?**

- 6 – Quais estratégias de leitura na escola têm sido usadas e quais delas têm sido reprovadas por você e por que?**

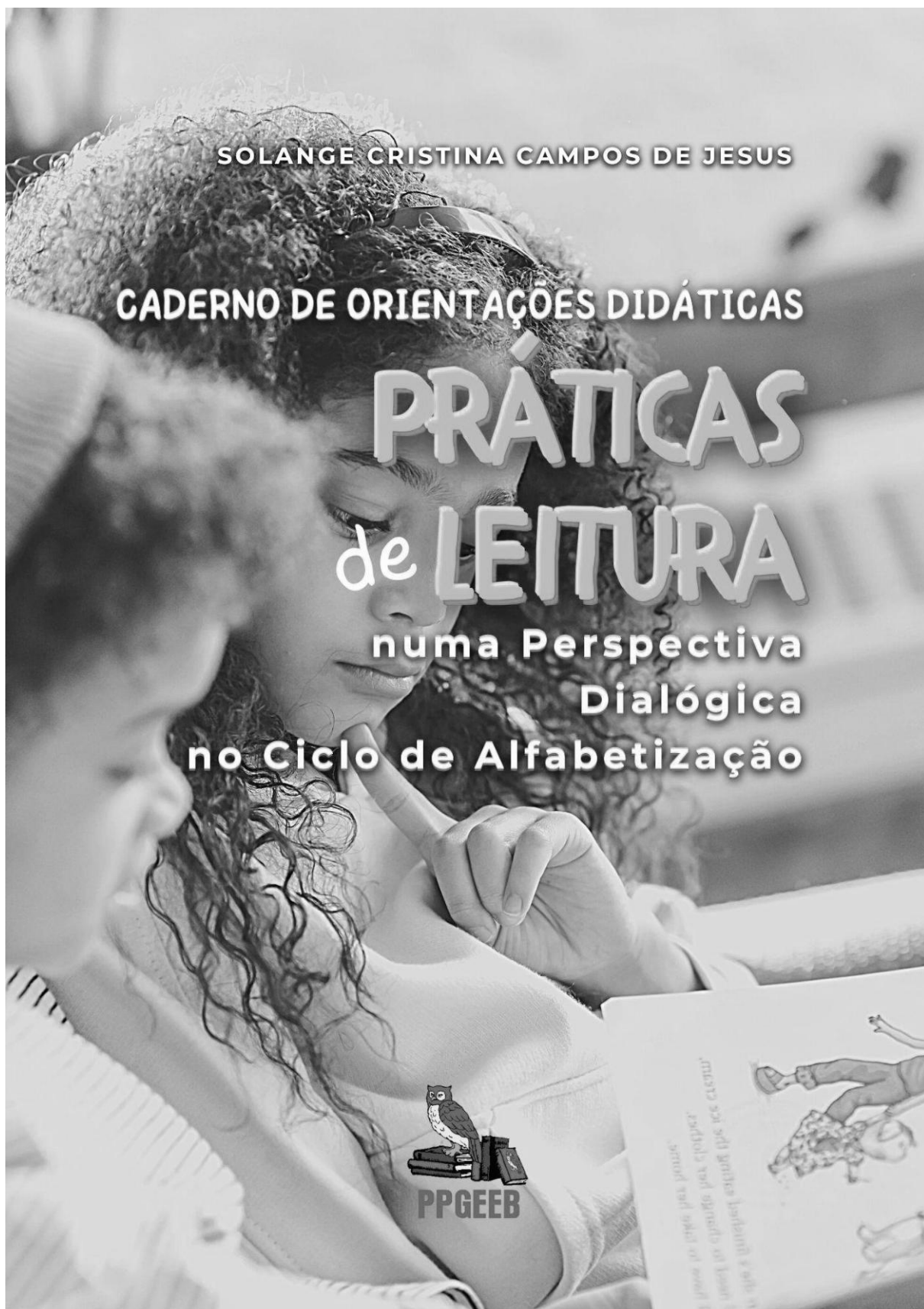
- 7 - De que maneira os encontros formativos têm colaborado para formação de leitores?**

- 8 – Qual a sua concepção sobre atividade e em quais bases teóricas se sustenta?**

- 9 —Como você tem colaborado para que as crianças vivenciem na escola atividades de leitura de forma mais significativa?**

- 10 – Como você colabora para redimensionar a prática docente das alfabetizadoras considerando o processo de avaliação de aprendizagem dos alunos?**

APÊNDICE C - PRODUTO EDUCACIONAL





SOLANGE CRISTINA CAMPOS DE JESUS

CADERNO DE ORIENTAÇÕES DIDÁTICAS

PRÁTICAS
de **LEITURA**

**numa Perspectiva
Dialógica
no Ciclo de Alfabetização**



PPGEEB

São Luís
2021

Universidade Federal do Maranhão
Professor. Dr. Natalino Salgado Filho (Reitor)

Agência de Inovação, Empreendedorismo, Pesquisa, Pós-Graduação e
Internacionalização

Prof. Dr. Antônio Fernando de Carvalho Silva

Coordenação do Programa de Pós-graduação
em Gestão de Ensino da Educação
Básica

**Prof. Dra. Vanja Maria Dominices Coutinho Fernandes
(Coordenadora)**

**Prof. Dr. Antônio de Assis Cruz Nunes
(Vice-Coodenador)**

Autora do Produto Educacional
Solange Cristina Campos de Jesus

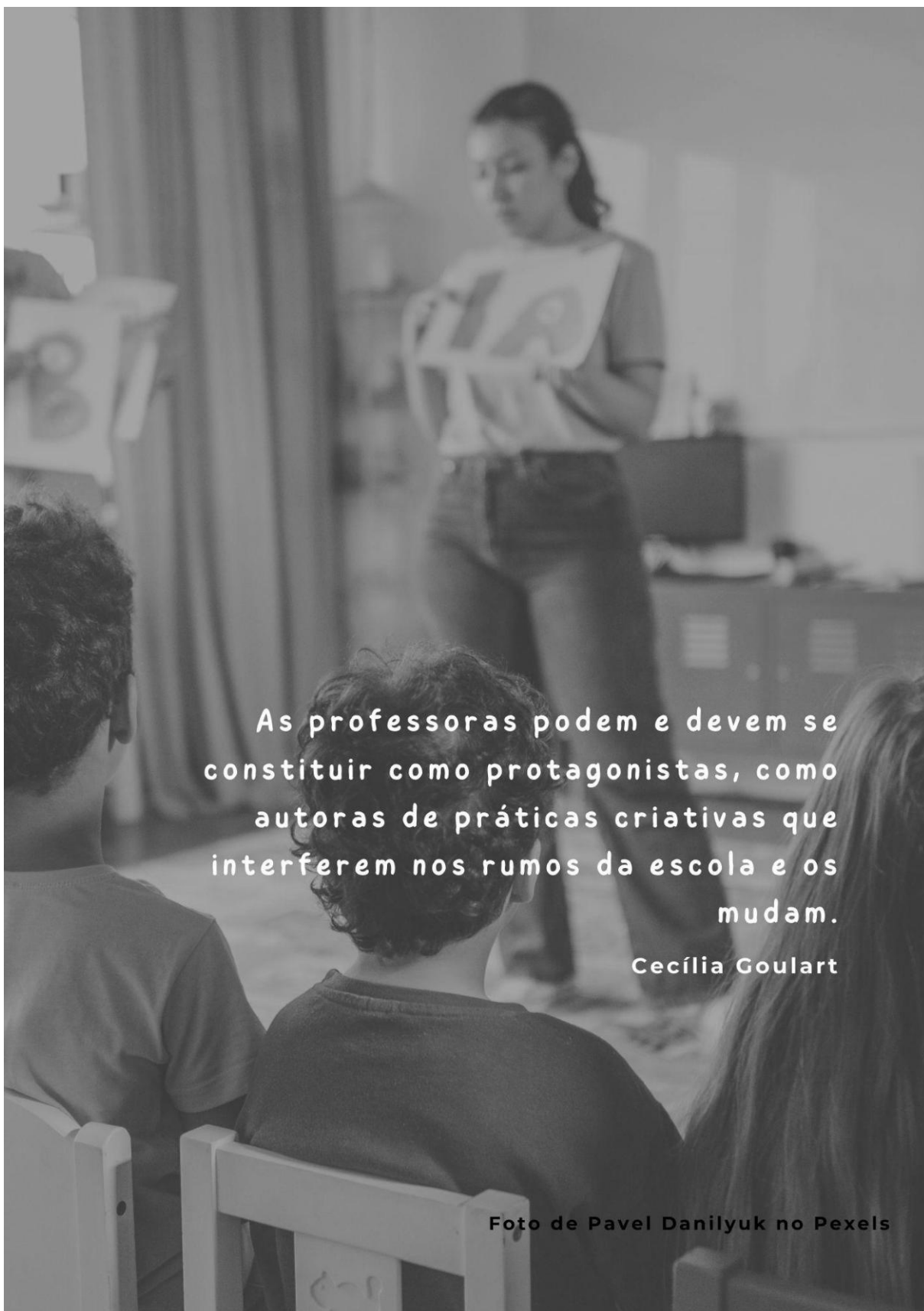
Orientador e Revisor do Produto Educacional
Prof. Dr. Samuel Luis Velázquez Castellanos

Diagramação
Mariceia Ribeiro Lima

IMAGENS
Banco de Imagens@CANVA.COM



São Luís
2021



As professoras podem e devem se
constituir como protagonistas, como
autoras de práticas criativas que
interferem nos rumos da escola e os
mudam.

Cecília Goulart

Foto de Pavel Danilyuk no Pexels



Apresentação

Professoras, professores,

É com grande alegria que apresentamos para vocês o Caderno de Sequências Didáticas, Práticas de Leitura numa perspectiva Dialógica no Ciclo de Alfabetização, por sabermos que ensinar a ler é uma atividade muito complexa, mas crucial para o desenvolvimento das crianças. Neste produto buscamos colaborar com o trabalho pedagógico dos docentes na alfabetização dos estudantes das turmas dos anos iniciais do Ensino Fundamental para que a leitura possa ser vivenciada com sentido e favorecer o desenvolvimento social e cultural dos educandos.

No presente caderno trouxemos algumas sugestões de sequências didáticas voltadas para o Ciclo de Alfabetização, pautadas no princípio da discursividade como mola propulsora da aprendizagem da leitura e da escrita. Assim, ele é composto por quatro sequências didáticas que trabalham os gêneros textuais: poemas, fábulas, notícias e cartaz. Todas foram elaboradas com a intenção de suscitar a participação das crianças como protagonistas de suas aprendizagens.

Esperamos que o presente caderno sirva de suporte para a reflexão sobre o fazer pedagógico de muitas professoras e muitos professores, além de potencializar possibilidades de mudanças nas salas de aula do Ciclo de Alfabetização em Paço do Lumiar na medida em que possibilite que as crianças possam vivenciar em suas escolas leituras com sentido para suas vidas.

Esperamos que apreciem e coloquem em prática as nossas sugestões,

Um grande abraço,

Solange Cristina Campos de Jesus



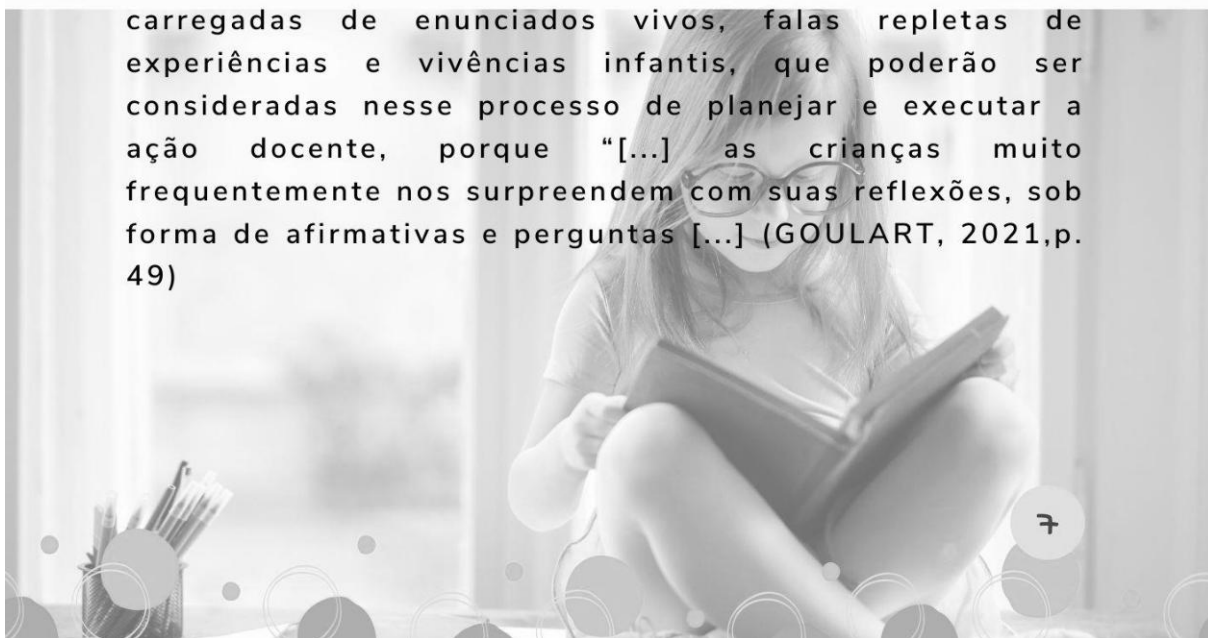
Sumário

INTRODUÇÃO	7
CAPÍTULO 1 PRÁTICAS DE LEITURA NA ESCOLA: o que considerar numa perspectiva dialógica?.....	9
CAPÍTULO 2 POR QUE USAR SEQUÊNCIAS DIDÁTICAS NAS PRÁTICAS DE LEITURA NO CICLO DE ALFABETIZAÇÃO?....	15
CAPÍTULO 3 SEQUÊNCIA DIDÁTICA 1: POEMAS.....	18
CAPÍTULO 4 SEQUÊNCIA DIDÁTICA 2: FÁBULAS.....	34
CAPÍTULO 5 SEQUÊNCIA DIDÁTICA 3: NOTÍCIAS.....	48
CAPÍTULO 6 SEQUÊNCIA DIDÁTICA 4: CARTAZ.....	61
CONCLUSÃO	68
REFERÊNCIAS	70

INTRODUÇÃO

A leitura é uma prática cultural que tem possibilitado a humanidade avançar em conhecimento, por meio dela homens e mulheres repassam para gerações mais novas parte da produção material e não-material existente (Leontiev, 2004). Ao longo dos anos percebemos o quanto sua apropriação no contexto da escola tem desafiado os docentes no sentido de recorrerem aos mais variados recursos, aportes teóricos e metodológicos, com vistas a aperfeiçoarem suas intervenções para que as crianças aprendam a ler, atribuindo sentido às mensagens presentes nos escritos.


Apesar de algumas dificuldades encontradas organizar o trabalho pedagógico tendo como principal objetivo o sujeito que aprende, como protagonista das situações de aprendizagens desencadeadas pela mediação docente é instigante, porque delas emergirão suas percepções sobre o mundo, a linguagem escrita e seus pares, portanto são carregadas de enunciados vivos, falas repletas de experiências e vivências infantis, que poderão ser consideradas nesse processo de planejar e executar a ação docente, porque “[...] as crianças muito frequentemente nos surpreendem com suas reflexões, sob forma de afirmativas e perguntas [...] (GOULART, 2021,p. 49)



Capítulo 1

PRÁTICAS DE LEITURA NA ESCOLA: o que considerar numa perspectiva dialógica?





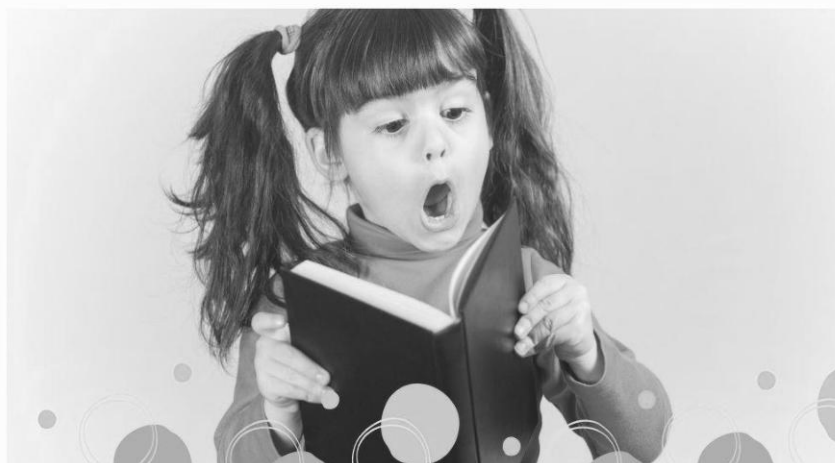
As crianças gostam de falar, de expressarem seu conhecimento de mundo e compartilharem suas experiências sobre aquilo que vivenciam. Quando chegam à escola trazem um repertório rico de saberes infantis, das suas origens, das suas histórias. Elas sempre nos surpreendem quando lhes é oportunizado expressar-se, pois nos desafiam com suas curiosidades e maneiras de interpretar o que as rodeiam.


Em algumas situações esquecemos ou desconsideramos suas vozes, pois são inexperientes, são imaturas e não têm o conhecimento de mundo que nós adultos temos. Por isso, em alguns momentos na sala de aula, o que ainda prevalece é o saber da cultura escolar, são os processos sistematicamente organizados, mas que expressam conhecimentos distantes das experiências e vivências infantis. Não advogamos o ensino sem qualquer organização didática, pois incorreríamos num erro gravíssimo, porque cabe à escola ensinar os saberes historicamente construídos que expressam o desenvolvimento do conhecimento científico e cultural da humanidade ao longo da História.

Desse modo, defendemos o ensino que considere o universo infantil, a visão de mundo em desenvolvimento das crianças, seus pontos de vistas e o anseio por aprenderem a linguagem escrita tão presente em suas vidas, pois estão inseridas em uma cultura letrada, onde os escritos estão por toda parte, e ao chegarem à escola já reconhecem seu valor, importância e também as possibilidades de marginalização para àqueles que não se apropriam desse conhecimento. Para Vygotskii (2001), quando chegam às instituições escolares, os educandos já possuem algum conhecimento sobre a linguagem escrita.

Então, como desenvolvermos práticas de leitura na sala de aula que sejam relevantes para as crianças e favoreçam a aprendizagem? O que poderíamos considerar? Como fazê-las participantes desse processo como protagonistas? Como oportunizar vivências distantes das mecanizações e memorizações? Como auxiliá-las a participarem de vivências leitoras com significados para a vida?

Ainda no século XX Vygotskii (2007, p.125), já fazia um alerta sobre o ensino da linguagem escrita na escola, ao afirmar que “[...] enfatiza-se de tal forma a mecânica de ler, o que está escrito, que se acaba obscurecendo a linguagem escrita como tal [...]”. Sua fala ainda reverbera em nossos dias com muito impacto e atualidade, porque tais práticas ainda estão presentes em muitas escolas. As crianças realizam meras tarefas para a codificação e decodificação de letras, palavras e sílabas, em alguns casos não lhes são oportunizadas atividades significativas para que interajam com textos reais que circulam na sociedade. Acreditamos que os estudantes chegam no contexto escolar desejosos por aprender a ler e a escrever, por isso precisamos estar atentos às sinalizações provenientes dos seus enunciados como uma possibilidade de alcançá-las e desafiá-las na apropriação da leitura e da escrita.





Nessa lógica, a perspectiva dialógica de linguagem para ensinar a ler tem como um dos seus alicerces, as interações verbais entre os sujeitos é, no fluxo da comunicação discursiva que crescemos em conhecimento, a palavra do outro tem muito a nos dizer, já que “[...] é com o outro que aprendemos a construir a nossa fala e a construir a nossa consciência de mundo [...]”, (CORAI; FONSECA, 2015, p. 33). Portanto, não podemos desconsiderar os saberes infantis ao elaborarmos nossas propostas de ensino da leitura e da escrita no Ciclo de Alfabetização. Sabemos que por vezes os professores vivenciam dilemas no fazer pedagógico, entre as reais necessidades dos alunos e os direcionamentos curriculares a serem seguidos; no entanto, diante dessa bifurcação, consideramos ainda ser possível optarmos também pelas vozes que emergem nas turmas para direcionarmos nosso planejamento.

Além disso, consideramos importante que o trabalho com os textos como unidades de sentido seja oportunizado às crianças no processo de aquisição da linguagem escrita. Não estamos nos referindo aqui a qualquer texto, mas àqueles produzidos com significados para a formação cultural das crianças, inclusive as produções da literatura infantil, porque “[...] o leitor pequeno, não terá boas chances de atribuição de sentido a uma obra se não estabelecer com ela e com outros eventos culturais de hoje e de ontem, relações contextuais de natureza cultural [...]” (ARENA, 2010, p.17). As obras da literatura infantil trazem um repertório rico de aspectos da cultura elaborada pela humanidade, as aproximações das crianças a esses gêneros discursivos poderão contribuir grandemente para formação do pequeno leitor.

Então, como ficam as unidades menores da língua? Essa é uma das grandes inquietações da maioria das alfabetizadoras. O ensino da linguagem escrita a partir de gêneros textuais desconsidera o ensino das letras, sílabas ou palavras? Não, elas têm sim seu espaço, mas não podem ser tomadas aleatoriamente, de forma descontextualizadas letra pela letra. Entendemos que há um momento apropriado no contexto do ensino da linguagem escrita para essas unidades, de tal forma que não seja sofrível para as crianças, nem representem uma língua sem vida e historicidade, mas marcada pela vivência cultural e social da humanidade.

Outro aspecto que consideramos importante no ensino da linguagem escrita no Ciclo de Alfabetização são as propositivas de atividades de leitura para as crianças, para que tenham um motivo que as façam realizá-las, de tal forma que consigam aprender a ler significativamente. Portanto, entendemos que os encaminhamentos didáticos precisam levar em conta a ludicidade mesmo quando os estudantes ingressam no Ensino Fundamental, havendo ainda hoje pouco espaço para as brincadeiras como uma possibilidade para a aprendizagem da leitura.



Em algumas situações ocorrem rupturas bruscas na passagem da Educação Infantil para o Ensino Fundamental, porque, infelizmente “[...] a preocupação em dar conta do aprendizado do sistema de escrita alfabético no 1º ano de escolaridade, leva algumas professoras a enunciarem para as crianças: “Agora é sério, a brincadeira acabou [...]” (CORAIS; FONSECA, 2015, p. 32), desconsiderando que para a formação de leitores, podemos fazer uso dos jogos e brincadeiras para os estudantes aprenderem a ler, visto que é importante “[...] olhar para as crianças e considerá-las como escritoras e leitoras, afirmando seus potenciais [...]” (GOULART, 2021, p. 58)

Assim, práticas de leitura que levam em conta as vivências infantis para subsidiar o ensino da linguagem escrita, também não pode perder de vista que “[...] são as falas das crianças, da professora e de outros que vão provocando novos textos, novos temas, novos horizontes [...]” (GOULART, 2021, p. 58); ou seja, as possibilidades de ampliação dos textos (orais ou escritos) vão acontecendo na sala de aula, além de expandir as viabilidades didáticas para o ensino da leitura discursivamente.



Capítulo 2

POR QUE USAR SEQUÊNCIAS DIDÁTICAS NAS PRÁTICAS DE LEITURA NO CICLO DE ALFABETIZAÇÃO?





A organização de situações de aprendizagem da leitura e da escrita requer do professor a estruturação sistematizada dos conhecimentos a serem ensinados para as crianças, para isso faz-se necessário um trabalho de reflexão sobre os saberes que os estudantes necessitam sobre a linguagem escrita e como possibilitar que se tornem relevantes para eles. Assim, ao planejar os encaminhamentos didáticos a serem desenvolvidos em sala de aula os docentes precisam concebê-los como uma atividade que requererá ponderação e opções teórico-metodológicas que melhor viabilizem o ensino e a aprendizagem da linguagem escrita. Nesse sentido, a organização do trabalho pedagógico em sequências didáticas poderá auxiliar os professores do Ciclo de Alfabetização a planejarem as atividades/situações de leitura de forma estruturada, delineando percursos com pontos de partida e chegada que permitirão ao professor acompanhar o avanço dos estudantes. Portanto, uma sequência didática pode ser definida como “[...] um conjunto de atividades escolares organizadas, de maneira sistemática, em torno de um gênero textual oral ou escrito [...]” (DOLZ; NOVERRAZ; SCHNEUWLY, 2004, p. 82).

Nesta concepção os gêneros textuais (orais e escritos) estão no cerne do ensino e aprendizagem da linguagem escrita, porque as sequências didáticas têm por finalidade “[...] ajudar o aluno a dominar melhor um gênero de texto, permitindo-lhe, assim, escrever ou falar de maneira adequada numa dada situação de comunicação [...]” (DOLZ; NOVERRAZ; SCHNEUWLY, 2004, p. 83). Portanto, os estudantes são orientados a conhecerem uma variedade de escritos presentes no cenário social no qual estão inseridos, conduzindo-os a aprenderem sobre eles e como usá-los adequadamente. Assim, a utilização das sequências didáticas no Ciclo de Alfabetização são importantes para que as crianças possam se aproximarem dos diversos textos presentes na cultura escrita, sejam aqueles que eles não conhecem ou tem pouco conhecimento sobre eles. Então, “[...] as sequências didáticas servem, portanto, para dar acesso aos alunos a práticas pedagógicas de linguagem novas ou dificilmente domináveis [...]” (DOLZ; NOVERRAZ; SCHNEUWLY, 2004, p. 83), permitindo que as crianças avancem na apropriação da linguagem escrita.



Capítulo 3

SEQUÊNCIA DIDÁTICA 1: POEMA



POEMAS

Nesta sequência didática iremos trabalhar o gênero textual poema, por meio dele temos como objetivo apresentar a estrutura, como ele é organizado, propor que as crianças reflitam e identifiquem situações nas quais é possível encontrarmos esse tipo de gênero. O intuito principal será que os estudantes encontrem possibilidades de realizarem a interlocução com o autor e com seus companheiros de sala, propiciando um espaço para leitura, conversações e interações.

De acordo com Kaufman e Rodriguez (1995), o poema é um texto literário normalmente.

[...] escrito em verso, com uma distribuição espacial muito particular: as linhas curtas e os agrupamentos em estrofes dão relevância aos espaços em branco; então o texto emerge da página com uma silhueta especial que nos prepara para sermos introduzidos nos misteriosos labirintos da linguagem figurada. (KAUFMAN; RODRIGUEZ, 1995, p. 23-24)

Assim, o gênero textual poema poder ser utilizado como um excelente recurso para o ensino e aprendizagem da leitura no Ciclo de Alfabetização, devido sua organização em versos e estrofes, na maioria das vezes, assim como a presença das rimas que possibilitam um trabalho carregado de ludicidade.



SEQUÊNCIA DIDÁTICA 1

POEMAS

Público Alvo: Ciclo de Alfabetização (sugestão para o 1.º e 2.º anos)

TEMA: GÊNERO TEXTUAL POEMA 1º MOMENTO	DESENVOLVIMENTO	AVALIAÇÃO	RECURSOS
<p>Objetivos:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Apreciar a leitura mediada pela professora do livro <i>O que poderia ser?</i> de Roger Stoltz. - Participar de comunicações orais, por meio de rodas de conversas. - Ler o poema "Quem eu sou?" De autoria de Pedro Bandeira - Desenhar autorretratos, para destacar características físicas e pessoais. <p>Áreas do conhecimento</p> <p>Língua Portuguesa</p> <p>Gênero textual: Poema</p> <p>História</p> <p>Identidade</p> <p>Arte</p> <p>Expressão Livre/ autorretrato</p>	<ol style="list-style-type: none"> 1. Leitura realizada pela professora do livro "O que poderia ser?" de Roger Stoltz. Importante: para essa etapa sugerimos que a sala esteja organizada em círculo. 2. Em um cartaz afixar no quadro o texto "Quem eu sou?", de Pedro Bandeira. 3. Antes de realizar a leitura fazer alguns questionamentos para as crianças. <ul style="list-style-type: none"> - Qual o seu nome? - O que mais gosta de fazer? 4. Entregar uma ficha para que as crianças escrevam o nome e o que mais gostam de fazer. <p>Observações:</p> <p>A professora registrará no quadro as respostas, fazendo uma relação de nomes e seus respectivos gostos. Em seguida, fará a leitura.</p> 5. Leitura do poema "Quem eu sou?" de Pedro Bandeira pela professora. 6. Releitura, mas solicitando agora que a acompanhem nas cópias que receberam. (Entregar para cada criança uma cópia do texto) <p>Observação:</p> <p>É importante que acompanhem colocando o dedo indicador embaixo de cada linha do texto (aquelas que ainda não se apropriaram da linguagem escrita).</p> 7. Após a releitura, realizar uma roda de conversa sobre o poema, podendo fazer as seguintes problematizações: <ul style="list-style-type: none"> - O poema inicia com uma pergunta. Qual é a pergunta? - Vocês conhecem esse tipo de texto? - Alguém poderia falar um pouco sobre o que lemos? - Vocês já tinham lido algum texto desse autor, Pedro Bandeira? (Falar um pouco sobre o autor para as crianças) 8. Desenho individual de cada criança, identificado com o seu nome. 9. Após terminarem pedir para socializarem seus desenhos, enfatizando as características físicas, os modos de ser; 10. Em seguida, em uma roda de conversa falar sobre a construção de um mural com seus desenhos, solicitando sugestões para o nome desse mural. <p>Observação: Pode escrever as sugestões no quadro. Em seguida, fazer uma votação entre os alunos.</p> 	<ul style="list-style-type: none"> - Participação dos alunos nas rodas de conversas. - Conhecimentos iniciais apresentados sobre os textos. - Escrita do nome. 	<p>Quadro e acessórios;</p> <p>Papel 40 Kg;</p> <p>Lápis de cor;</p> <p>6/3 de cera;</p> <p>Papel A4;</p> <p>Cópias do poema "Quem eu sou?".</p>

TEMA: GÊNERO TEXTUAL POEMA 2º MOMENTO	DESENVOLVIMENTO	AVALIAÇÃO	RECURSOS
<p>Objetivos Apreciar a leitura do poema "Ou isto ou aquilo", de Cecília Meirelles</p> <p>-Participar de comunicações orais, por meio de rodas de conversas.</p> <p>-Identificar versos, estrofes e a estrutura no poema "Quem sou eu?" Pedro Bandeira.</p> <p>-Identificar palavras conhecidas no poema estudado.</p> <p>Área do Conhecimento Língua Portuguesa Poema/estrutura/ características</p>	<p>1. Leitura realizada pela professora do poema "Ou isto ou aquilo", de Cecília Meirelles;</p> <p>2. Breve sistematização sobre o que foi estudado na aula anterior.</p> <p>3. Proposta de organização na sala do "Canto dos Poemas", nele serão afixados os cartazes ou cópias dos poemas lidos. Iniciar afixando o texto da aula anterior.</p> <p>4. Apresentação do cartaz com o poema "Quem eu sou?" de Pedro Bandeira para as crianças.</p> <p>5. Roda de conversa com as seguintes problematizações:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Vocês sabiam que os textos têm uma forma? • Tem uma organização? <p>6. Releitura da primeira estrofe do poema seguida da sua escrita no quadro.</p> <p>7. Sublinhar a primeira linha, fazendo a leitura. Depois a segunda, até que todas sejam lidas e identificadas. Nesse momento, explicar que são versos: um conjunto de versos compõem uma estrofe.</p> <p>8. No texto que receberam solicitar que destaquem a segunda estrofe. Em seguida a terceira.</p> <p>9. Perguntar: Vocês conhecem alguma palavra que está escrita nesse texto?</p> <p>10. Pedir que sublinhem com um pincel; quem conseguiu identificar (grifar no cartaz).</p> <p>Observação: As palavras grifadas serão registradas em filipetas de papel para compor um banco de palavras disponibilizado para consulta e leitura.</p>	<p>- Participação das crianças nas rodas de conversas.</p> <p>- Leitura dos textos propostos;</p>	<p>Quadro e acessórios;</p> <p>Papel 40 Kg;</p> <p>Lápis de cor</p> <p>Gi3 de cera;</p> <p>Papel A4;</p> <p>Cópias do poema "Quem eu sou?".</p>

TEMA: GÊNERO TEXTUAL POEMA 3º MOMENTO	DESENVOLVIMENTO	AVALIAÇÃO	RECURSOS
<p>Objetivos</p> <ul style="list-style-type: none"> - Ler palavras conhecidas, destacadas do poema "Quem eu sou?" - Ler o poema sonho de Roseana Murray. - Representar por meio de desenhos, as percepções sobre o poema "Sonho". - Participar de comunicações orais, por meio de rodas de conversas. - Pesquisar um poema de um autor brasileiro e trazer na próxima aula. <p>Área do conhecimento Língua Portuguesa - Leitura do poema Sonho e de palavras pertencentes ao banco de palavras da turma.</p> <p>Arte Expressão Livre / Desenho "No meu sonho o mundo seria assim..."</p>	<ol style="list-style-type: none"> 1. Iniciar apresentando as palavras que foram destacadas do poema Quem eu sou? de Pedro Bandeira. 2. No centro da sala, colocar as palavras e pedir que escolham uma que consigam ler e entreguem à professora para em conjunto organizar o banco de palavras. 3. Escrita das palavras por meio de alfabeto móvel com registro no caderno. 4. Em um cartaz trazer o poema "Sonho" de Roseana Murray, afixá-lo no quadro. 5. Distribuir uma cópia do texto para cada aluno e pedir que façam a leitura silenciosa. 6. A professora lerá o texto e os alunos acompanharão nas cópias recebidas; 7. Em seguida, fazer uma roda de conversa sobre o texto verificando as primeiras percepções; 8. Representação por meio de um desenho, como seria o mundo no sonho deles; 9. Socialização dos desenhos e afixação no mural "No meu sonho o mundo seria assim..." 10. Roda de conversa sistematizando o que foi apresentado no mural; 11. Pesquisa de um poema de um autor brasileiro. 	<p>Leitura de palavras retiradas do texto.</p> <p>Representações do poema Sonho, por meio de desenhos</p> <p>Participação em rodas de conversas</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Quadro e acessórios; Papel 40 Kg; Lápis de cor; Ciz de cera; Papel AA; EVA; TNT; Poema Sonho.

TEMA: GÊNERO TEXTUAL POEMA 4º MOMENTO	DESENVOLVIMENTO	AVALIAÇÃO	RECURSOS
<p>Objetivos Apreciar a leitura mediada pela professora do poema Isto é aquilo de Marta Lagarta.</p> <p>-Participar de comunicações orais por meio de rodas de conversas.</p> <p>-Ler o poema Nem isto nem aquilo de Marta Lagarta.</p> <p>-Identificar rimas no poema Nem isto nem aquilo</p> <p>-Produzir coletivamente (com assistência da professora) um texto sobre as principais aprendizagens do estudo do gênero poema.</p>	<p>1. Leitura realizada pela professora do poema de Marta Lagarta;</p> <p>2. Retomada da aula anterior com sistematização dos assuntos estudados;</p> <p>3. Socialização das pesquisas. Os alunos terão a oportunidade de apresentar os poemas que pesquisaram;</p> <p>Importante: A professora também pode apresentar um poema de sua preferência. Já que é um modelo de leitor para as crianças</p> <p>4. Escrever os títulos e os autores dos poemas no quadro. Em seguida, realizar a leitura;</p> <p>5. Roda de conversa sobre a atividade de pesquisa;</p> <p>6. Leitura do poema Nem isto nem aquilo, de Marta Lagarta em um cartaz, pela professora;</p> <p>7. Destaque com pincel no poema Nem isto nem aquilo das palavras que rimam;</p> <p>8. Fazer algumas problematizações: Vocês sabem o que é uma rima?;</p> <p>9. No cartaz fazer a leitura das palavras que rimam, explicando que a sonoridade do final das palavras se assemelham;</p> <p>10. Distribuir cópias do poema "Nem isto nem aquilo" com algumas lacunas. No texto solicitar que escrevam as palavras que estão faltando.</p> <p>11. Em uma caixa colocar várias palavras (pode ser até algumas do banco de palavras da turma);</p> <p>12. Sorteio de palavras para que as crianças identifiquem com quais poderiam rimar (registrar no quadro);</p> <p>13. Leitura das palavras escritas no quadro com registro no caderno.</p> <p>14. Perguntar sobre o que aprenderam no estudo dos poemas;</p> <p>15. Após, um momento de conversação fazer um texto coletivo sobre o que elas aprenderam ao estudar esse gênero textual.</p> <p>Observação:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Esse texto poderá ser escrito em cartaz e afixado na sala. • É importante falar sobre a autoria dos textos 	<p>-Participação nas rodas de conversas.</p> <p>-Leitura de palavras retiradas do texto.</p> <p>-Identificação das rimas.</p>	<p>Quadro e acessórios;</p> <p>-Papel 40 Kg;</p> <p>-Lápis de cor;</p> <p>-Ciz de cera;</p> <p>-Papel A4; -EVA; -TNT;</p> <p>-Caixa com palavras.</p>

ALGUMAS PROPOSTAS DE ATIVIDADES PARA A
SEQUÊNCIA DIDÁTICA POEMAS



ATIVIDADE 1

**LEITURA DO
POEMA
QUEM EU SOU?**

Fico pensando
Que isso não está bem.
As pessoas são que são,
Ou são ou que elas têm?

Eu queria que comigo
Fosse tudo diferente,
Se alguém pensasse em mim.
Soubesse que eu sou gente.
Falasse do que eu penso,
Lembrasse do que eu falo,
Pensasse no que eu faço,
Soubesse por que me calo!

Aí fico pensando
Que isso não está bem.
As pessoas são que são,
Ou são ou que elas têm?

Eu queria que comigo
Fosse tudo diferente,
Se alguém pensasse em mim.
Soubesse que eu sou gente.
Falasse do que eu penso,
Lembrasse do que eu falo,
Pensasse no que eu faço,
Soubesse por que me calo!

Porque eu não sou o que visto.
Eu sou do jeito que estou!
Não sou também o que tenho.
Eu sou mesmo quem eu sou!


Pedro Bandeira

ATIVIDADE 2

ESCRITA DO NOME E SOBRE ALGO QUE GOSTA DE FAZER

MEU NOME É...


GOSTO DE...




FONTE: ELABORADA PELA AUTORA

ATIVIDADE 3

MURAL "QUEM EU SOU? "

Quem eu sou? 



FONTE: ELABORADA PELA AUTORA



ATIVIDADE 4

ESTROFES E VERSOS NO POEMA

QUEM EU SOU?



**SUBLINHAR PALAVRAS
CONHECIDAS NO POEMA**

Eu às vezes não entendo!
As pessoas têm um jeito
De falar de todo mundo
Que não deve ser direito.

Em cada lugar que eu vou,
Na escola, na rua também,
Ouço dizerem assim,
quando se fala de alguém:

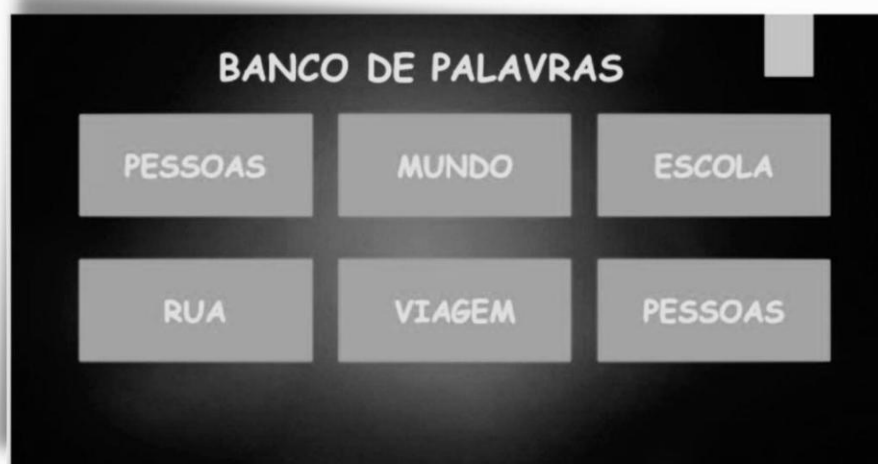
- Você conhece fulano, que chegou de uma viagem?
- O pai dele é muito rico, tem dois carros na garagem!

Pedro Bandeira

FONTE: ELABORADA PELA AUTORA

ATIVIDADE 5

ORGANIZAÇÃO DE UM BANCO DE PALAVRAS



FONTE: ELABORADA PELA AUTORA

ATIVIDADE 6

ESCRITA DE PALAVRAS POR MEIO DO ALFABETO MÓVEL



FONTE: [HTTPS://2.BP.BLOGSPOT.COM](https://2.bp.blogspot.com)



Sonho

ATIVIDADE 7
LEITURA DO
POEMA
"SONHO"
ROSEANA
MURRAY

Um dia os homens acordaram
e estava tudo diferente:
das armas atômicas nem sinal havia
e todos falavam a mesma língua,
falavam poesia.
Quem visse a Terra do alto
nem reconheceria,
eram campos e campos de trigo
e corações de puro mel.
E foi uma felicidade tamanha,
Nos jornais nem um só crime,
Que contando ninguém acreditaria.

Roseana Murray
FONTE: ELABORADA PELA AUTORA

ATIVIDADE 8
MURAL NO MEU
SONHO O
MUNDO SERIA
ASSIM...





SUGESTÕES:

- Fragmentar o poema *Quem eu sou?* Organizá-lo com a turma, para que as crianças possam identificar as estrofes.
- A construção do livro da vida da turma, com os registros dos principais textos elaborados coletivamente. Essa é uma das grandes contribuições do educador francês Freinet.
- Caso, seja aplicada nas turmas do 3.º ano também sugerimos a construção do livro de poemas da turma.

Sugestão de Leitura:



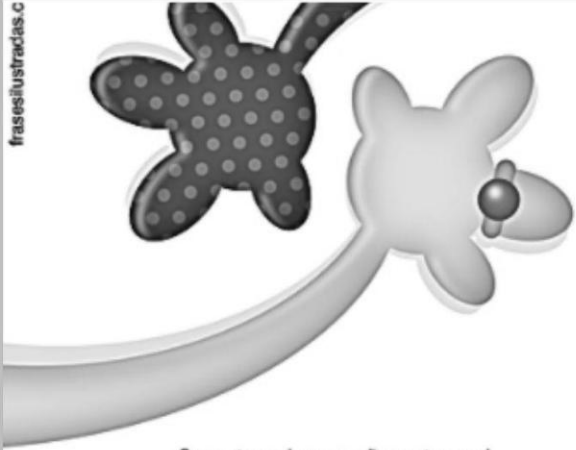
Figura 1: Capa do Livro "O que poderia ser?"

Fonte: <https://www.amazon.com.br/que-Poderia-Ser-Stoltz/dp/853561446X>



Figura 2: Capa do Livro um abraço de pelúcia e mais poemas

Fonte: <https://www.amazon.com.br/Abra%C3%A7o-pel%C3%ACia-poemas-Marta-Lagarta/dp/8575265148>

POEMAS TRABALHADO NA SEQUÊNCIA DIDÁTICA 1

frasesilustradas.c

Ou se tem chuva e não se tem sol,
ou se tem sol e não se tem chuva!

Ou se calça a luva e não se põe o anel,
ou se põe o anel e não se calça a luva!

Quem sobe nos ares não fica no chão,
quem fica no chão não sobe nos ares.

É uma grande pena que não se possa
estar ao mesmo tempo nos dois lugares!

Ou guardo o dinheiro e não compro o doce,
ou compro o doce e gasto o dinheiro.

Ou isto ou aquilo: ou isto ou aquilo...
e vivo escolhendo o dia inteiro!

Não sei se brinco, não sei se estudo,
se saio correndo ou fico tranquilo.

Mas não consegui entender ainda
qual é melhor: se é isto ou aquilo.

Cecília Meireles

Figura 3: Poema Ou isto ou aquilo de Cecília MeirelesFonte: <https://frasesilustradas.wordpress.com/2009/11/03/ou-isto-ou-aquilo-2/>

ISTO É AQUILO

TERRA NÃO TEM VENTRE,
MAS É MÃE DE MUITA GENTE.

VENTO NÃO TEM PÉ,
MAS CORRE PRA ONDE QUER.

FOGO NÃO TEM DENTE,
MAS DEVORA HORRIVELMENTE.

MAR NÃO TEM MEMÓRIA,
MAS SABE TANTAS HISTÓRIAS...

LIVRO NÃO TEM BRAÇO,
MAS É UM ENORME ABRAÇO!

MARTA LAGARTA



NEM ISTO NEM AQUILO

SOLDADO É UM SOL QUADRADO
OU UM DADO PEGANDO FOGO?

SALGADO É LEITE ESTRAGADO
OU UM TIPO DE SAL LEITOSO?

BOLO GRANDE NÃO É BOLÃO
NEM BALA IMENSA É BALÃO.

CORAÇÃO É UMA AÇÃO COLORIDA?
DORMINHOCA UMA MINHOCAS DOLORIDA?

E, A IMAGINAÇÃO, SERÁ O QUE ENTÃO?

MARTA LAGARTA

Capítulo 4

SEQUÊNCIA DIDÁTICA 2: FÁBULAS



FÁBULA

Nesta sequência didática iremos trabalhar o gênero textual fábula, com o objetivo de reconhecermos suas principais características, comparar com outros gêneros e favorecer a conversação sobre os temas presentes nas fábulas.

Trouxemos esse tipo de gênero por tratar-se de uma narrativa, que de certa forma, dependendo da versão, não deixa de ter um caráter lúdico, pois seus personagens são animais que apresentam características humanas, além de possibilitar ao professor, ajudar as crianças a diferenciar o texto narrativo do poético.

De acordo com Curto, Morillo e Teixidó (2000), os textos literários tem as seguintes funções:

- Induzir o leitor a sentimentos e emoções especiais.
- Entretenimento e diversão.
- Comunicar fantasias ou fatos extraordinários
- Lembrar-se de acontecimentos e emoções vividas pelo grupo ou pela própria pessoa.
- Transmitir valores culturais sociais ou morais.

Assim, nossa proposição parte do princípio de que os gêneros textuais (orais ou escritos), ao serem inseridos nas turmas do Ciclo de Alfabetização, além do caráter lúdico, podem colaborar para a formação humana das crianças, tendo em vista que a literatura “[...] medeia a relação da criança com a cultura da sua época, mas transcende a ela, tanto para o passado, quanto para o futuro [...]” (ARENA, 2010, p. 15), possibilitando que por meio dela interajam com as várias produções literárias produzidas pela humanidade.

SEQUÊNCIA DIDÁTICA 2

FÁBULAS

Público Alvo: Ciclo de Alfabetização (sugestão para o 3.º ano)

Tema: Gênero Textual Fábula 1º Momento	DESENVOLVIMENTO	AVALIAÇÃO	RECURSOS
<p>Objetivos:</p> <ul style="list-style-type: none"> -Apreciar a leitura mediada pela professora da história "O urso e os viajantes", de Ana Maria Machado; -Ler a fábula O leão e o rato, de Esopo. <p>-Participar de comunicações orais, por meio de rodas de conversas.</p> <p>Áreas do conhecimento Língua Portuguesa Gênero textual Fábula</p>	<ol style="list-style-type: none"> 1. Leitura da história "O urso e os viajantes", de Ana Maria Machado (realizada pela professora). 2. Leitura da fábula "O leão e o rato", de Esopo, realizada pela professora (se possível em cartaz). <p>Importante: Cada criança receberá uma cópia do texto para acompanhar a leitura.</p> <ol style="list-style-type: none"> 3. Após a leitura, se conduzirá uma roda de conversa sobre o texto lido, na qual as crianças se expressarão livremente, por exemplo, sobre as atitudes dos personagens, quem são, dentre outros. 4. Algumas problematizações: Vocês já conheciam essa história? Sabem o que é uma fábula? Vocês conhecem outras fábulas? 5. Após, a roda de conversa, propor às crianças que pesquisem em casa com os adultos sobre uma fábula e a tragam na próxima aula. 	<p>Participação dos alunos nas rodas de conversas.</p> <p>Informações iniciais apresentadas sobre gênero fábula</p>	<p>Quadro e acessórios;</p> <p>Papel 40 Kg;</p> <p>Lápis de cor; Ciz de cera;</p> <p>Papel A4;</p> <p>Cópias da fábula O leão e o rato.</p>

TEMA: GÊNERO TEXTUAL FÁBULA 2º MOMENTO	DESENVOLVIMENTO	AVALIAÇÃO	RECURSOS
<p>Objetivos</p> <p>-Apreciar a leitura do texto A gansa dos ovos de ouro de Ana Maria Machado.</p> <p>-Participar de comunicações orais, por meio de rodas de conversas.</p> <p>-Conhecer a estrutura de uma fábula, diferenciando-a do poema.</p> <p>Elaborar uma moral para a fábula "A raposa e o corvo", de Esopo.</p> <p>Área do Conhecimento Língua Portuguesa Fábulas – estrutura, características.</p>	<p>1. Leitura do texto "A gansa dos ovos de ouro", de Ana Maria Machado (realizada pela professora).</p> <p>2. Breve sistematização sobre o último encontro.</p> <p>3. Momento de socialização: os alunos apresentarão os resultados de suas pesquisas realizadas.</p> <p>Importante:</p> <p>-Registrar no quadro os títulos das fábulas apresentadas.</p> <p>-Em seguida, fazer a leitura da lista.</p> <p>-Caso algum aluno traga um texto que não seja fábula (parlenda, conto, lenda), explicar para a turma que são outros tipos de gêneros textuais.</p> <p>4. Roda de conversa sobre os resultados das pesquisas;</p> <p>5. Leitura silenciosa da fábula "O Pavão e a Garça", de Esopo pelos alunos;</p> <p>Importante:</p> <p>-Cada estudante recebe uma cópia do texto para fazer a leitura individual e silenciosa. Se for possível, levar o texto em cartaz ou projetar para a turma ler coletivamente com mediação da professora;</p> <p>6. Roda de conversa sobre as percepções tidas sobre o texto;</p> <p>7. Problematizações:</p> <p>-Perceberam quem são as personagens?</p> <p>-E suas atitudes e sentimentos?</p> <p>10. Distribuir ilustrações de alguns animais e pedir-lhes que registrem uma característica, exemplificando com os personagens das fábulas lidas.</p> <p>11. Socialização da atividade.</p> <p>12. Problematização: Esse texto se parece com "Quem eu sou?", de Pedro Bandeira?</p> <p>9. Colocar lado a lado os textos, afixados no quadro, para que as crianças possam observar as principais diferenças entre eles;</p> <p>10. Registro das principais diferenças apontadas entre os textos.</p> <p>Observação:</p> <p>Nesse momento explicar que a fábula é composta por parágrafos, enquanto o poema por versos.</p> <p>11. No texto destacar a moral da história, explicando-lhes que essa é uma das principais características desse gênero discursivo;</p> <p>13. Escrita de uma moral para o gênero textual fábula "A raposa e o corvo",</p> <p>Observação:</p> <p>Cada aluno irá receber uma cópia do texto "A raposa e o corvo" de Esopo, mas sem a moral. Farão a leitura e elaborarão uma moral para o texto.</p> <p>14. Socialização das escritas.</p> <p>15. Solicitar que identifiquem palavras conhecidas na fábula "O pavão e a garça", de Esopo. Fazer a escrita no quadro das palavras, seguida de leitura;</p> <p>Observação:</p> <p>As palavras irão compor o banco de palavras da turma.</p>	<p>-Participação das crianças nas rodas de conversas.</p> <p>Leitura dos textos propostos;</p> <p>Diferenciação das estruturas dos gêneros poemas e fábulas.</p> <p>Produção escrita da moral da história.</p>	<p>Quadro e acessórios;</p> <p>Papel 40 Kg;</p> <p>Lápis de cor;</p> <p>Gi3 de cera;</p> <p>Papel A4;</p> <p>Cópias das fábulas.</p>

TEMA: GÊNERO TEXTUAL FÁBULA 3º MOMENTO	DESENVOLVIMENTO	AVALIAÇÃO	RECURSOS
<p>Objetivos</p> <ul style="list-style-type: none"> - Apreciar a leitura do texto "O leão velho", de Ana Maria Machado. - Participar de comunicações orais, por meio de rodas de conversas. - Escrever a fábula "A formiga e a pomba" em forma de uma história em quadrinho. <p>Área do conhecimento Língua Portuguesa – Fábulas - estrutura e características.</p> <p>Produção escrita da história em quadrinhos.</p>	<p>1. Leitura do texto "O leão velho", de Ana Maria Machado</p> <p>Observação: Os três textos de Ana Maria Machado fazem parte da coletânea "O urso, a gansa e o leão".</p> <p>2. Síntese dos assuntos estudados no último encontro;</p> <p>3. Leitura da fábula "A formiga e a pomba", de La Fontaine, realizada pelas crianças.</p> <p>4. Roda de conversa sobre as principais ideias presentes no texto.</p> <p>5. Resgate lógico dos acontecimentos da fábula pelas crianças, com registro no quadro pela professora, seguida da leitura;</p> <p>Importante: Nesse momento seria interessante explorar os parágrafos da fábula para que as crianças percebam o encadeamento das ideias.</p> <p>6. Escrita da fábula "A formiga e a pomba", em forma de história em quadrinhos.</p> <p>Importante: As crianças irão receber a estrutura da história em quadrinhos para fazerem a escrita da sequência lógica dos acontecimentos presentes na fábula;</p> <p>7. Socialização das produções realizadas. Cada criança realizará sua apresentação.</p> <p>8. Fixação das produções no mural da sala.</p> <p>9. Escrita coletiva, realizada pela professora, no quadro sobre o que os estudantes aprenderam;</p> <p>Observações: O texto escrito coletivamente poderá ser afixado em uma das paredes da sala ou registrado no caderno de textos da turma. Caso seja escrito no caderno, os alunos deverão realizar a assinatura identificando a autoria.</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Participação das crianças nas rodas de conversas. Leitura dos textos propostos; Diferenciação das estruturas dos gêneros poemas e fábulas. Produção escrita da moral da história 	<ul style="list-style-type: none"> Quadro e acessórios; Papel 40 Kg; Lápis de cor; 6/3 de cera; Papel AA; EVA; TNT.

Tema: Gênero Textual Fábula 4º Momento	DESENVOLVIMENTO	AVALIAÇÃO	RECURSOS
<p>Objetivos</p> <ul style="list-style-type: none"> - Participar de comunicações orais por meio de rodas de conversas. - Construir gráficos com as fábulas prediletas da turma. <p>Produzir coletivamente com a assistência da professora um texto sobre as principais aprendizagens do estudo do gênero fábula</p> <p>Áreas do conhecimento Língua Portuguesa; Fábulas; Produção coletiva de um texto, resumindo as principais aprendizagens da turma. Matemática; Probabilidade e Estatística (gráficos).</p>	<ol style="list-style-type: none"> 1. Retomada dos assuntos tratados na aula anterior. 2. Escrita no quadro das fábulas estudadas, para que as crianças emitam suas opiniões sobre as que mais gostaram. 3. Após os alunos falarem, levantar a quantidade de votos recebidas por cada uma. 4. Elaborar um gráfico descrevendo a votação. 5. Análise do gráfico com as crianças, para identificar: quem recebeu a maior quantidade de votos, a menor elou que não recebeu. 6. Escrita coletiva, realizada pela professora, no quadro sobre o que os estudantes aprenderam. 	<p>Participação nas rodas de conversas.</p> <p>Leitura da fábula "A formiga e a pomba"</p> <p>Produção escrita.</p>	<p>Quadro e acessórios;</p> <p>Papel 40 Kg;</p> <p>Lápis de cor;</p> <p>Giz de cera; Papel A4; EVA; TNT.</p>

PROPOSTAS DE ATIVIDADES PARA A SEQUÊNCIA
DIDÁTICA FÁBULAS



ATIVIDADE 1
LEITURA DA
FÁBULA "O LEÃO E
O RATO"

O LEÃO E O RATO

Esopo

Um leão, cansado de tanto caçar, dormia espichado à sombra de uma boa árvore. Vieram uns ratinhos passear em cima dele e ele acordou.

Todos conseguiram fugir, menos um, que o leão prendeu embaixo da pata. Tanto o ratinho pediu e implorou que o leão desistiu de esmagá-lo e deixou que fosse embora.

Algum tempo depois, o leão ficou preso na rede de uns caçadores. Não conseguia se soltar, e fazia a floresta inteira tremer com seus urros de raiva.

Nisso, apareceu o ratinho. Com seus dentes afiados, roeu as cordas e soltou o leão.

MORAL DA HISTÓRIA: Uma boa ação ganha outra.

Fonte: <https://www.culturagenial.com/fabulas-de-esopo/>



ATIVIDADE 2

PESQUISA SOBRE UMA FÁBULA



SUGESTÃO:

- É possível realizar uma Roda de Leitura com as Fábulas que as crianças trarão para a sala de aula, na qual cada uma lerá o texto pesquisado.
- A professora poderá disponibilizar livros com esse gênero textual para que as crianças escolham e leiam;
- Dramatização de uma das fábulas estudadas pela turma.



ATIVIDADE 3

LEITURA DA FÁBULA O PAVÃO E A GARÇA

O pavão e a garça Esopo

Era uma vez um pavão muito orgulhoso e vaidoso. Ele se gabava diante de todos de suas belas penas. Se chovia, ele ficava olhando seu reflexo em poças.

- Olhem só para a minha cauda! - dizia ele - Vejam as cores das minhas penas. Como sou bonito! Devo ser a mais bela ave do mundo!

Dizendo isso, ele abria a cauda como um alegre leque e ficava esperando que alguém aparecesse para admirá-lo.

As outras aves ficaram cansadas da pretensão do orgulhoso pavão e tentaram imaginar uma maneira de fazê-lo parar com aquilo. Foi a grande ave chamada garça que teve uma grande ideia.

- Deixem comigo - disse ela às outras. - Vou fazer o vaidoso pavão de tolo.

Certa manhã, a garça passou pelo pavão. Como sempre, ele estava exibindo orgulhosamente suas penas.

- Vejam como sou belo! - Exclamava ele - Você é tão sem encantos e embotada, Garça. Por que não tenta ser um pouco mais esperta?

- Suas penas podem ser mais bonitas do que as minhas - disse a garça calmamente - Mas vejo que você não pode voar. Suas belas penas não são fortes o suficiente para levantá-lo do chão. Posso ser embotada, mas as minhas asas podem me levar para o céu!

Moral: "Podemos perder de um lado, mas ganhar de outro".

Fonte: <https://armazemdetexto.blogspot.com/2018/07/fabula-o-pavao-e-garca-esopo-com.html>

ATIVIDADE 4

OS ANIMAIS NA FÁBULA E SUAS CARACTERÍSTICAS

ATIVIDADE

Estamos realizando um estudo sobre as fábulas, aprendemos que nesse tipo de texto os animais apresentam atitudes e emoções que são próprias dos seres humanos.

Nos desenhos a seguir escreva algumas características que você daria aos seguintes animais:



Nome: _____

Características:

Fonte: <https://galeria.colorin.com/animais/bosque/uma-raposa-pintado-por--1453640.html>



Nome: _____

Características:

Fonte:

https://www.google.com/search?q=le%C3%A3o+desenho&tbm=isch&ved=2ahUKÉwidytLmyP_OAhVGFkIGHQ0eDmEQ2-cCegQIA BAA&oeq=le%C3%A3o+&gs_l=cp=CgNpbWcQA RgA MgcIABCxAx BDMgcIA



Nome: _____

Características:

Fonte: <https://galeria.colorin.com/animais/insectos/formiga-infantil-pintado-por--1101646.html>



ATIVIDADE 5

CRIAR UMA MORAL PARA UMA FÁBULA

A raposa e o corvo

Esopo

Um Corvo roubou um queijo e com ele fugiu para o alto de uma árvore. Uma Raposa, ao vê-lo, desejou tomar posse do queijo para comer. Colocou-se ao pé da árvore e começou a louvar a beleza e a graça do Corvo, dizendo:

- Com certeza és formoso, gentil e nenhum pássaro poderá ser comparado a ti desde que tu cantes.

O Corvo, querendo mostrar-se, abriu o bico para tentar cantar, fazendo o queijo cair. A Raposa abocanhou o petisco e saiu correndo, ficando o Corvo, além de faminto, ciente de sua ignorância.

MORAL:

Fonte: https://www.pensador.com/fabulas_mais_conhecidas_de_esopo_com_moral/



ATIVIDADE 6

LEITURA DA FÁBULA A POMBA E A FORMIGA

A pomba e a formiga

Esopo

A formiga estava caminhando há bastante tempo e estava com muita sede, quando ouviu o som de um rio.

Ela correu seguindo o seu barulho e para alcançar a água precisou descer por uma folha.

Enquanto bebia a água ela escorregou e caiu na correnteza

Perto dali estava uma pomba que viu o sufoco da formiga.

A pomba pegou uma folha com seu bico e a jogou no rio, perto da formiga.

Assim que a formiga subiu na folha a pomba pegou a folha novamente e a colocou na grama.

Antes que a formiga pudesse agradecer, viu um caçador se aproximando, com uma rede nas mãos, pronto para pegar a pomba.

A formiga correu, subiu na perna do caçador e deu-lhe uma picada que fez o caçador gritar de dor.

Assim a pomba pode fugir e salvar a sua vida.

Moral da história: uma boa ação se paga com outra.

ATIVIDADE 7

CONSTRUÇÃO DO GRÁFICO DAS FÁBULAS PREFERIDAS DA TURMA



SUGESTÃO:

- Elaboração de um título para gráfico com ajuda da turma;
- Construção de outro gráfico com os animais preferidos das crianças;
- É possível a partir do gráfico fazer um estudo sobre: o Sistema de Numeração Decimal, antecessor e sucessor, comparação de numerais.

Sugestão de Leitura!

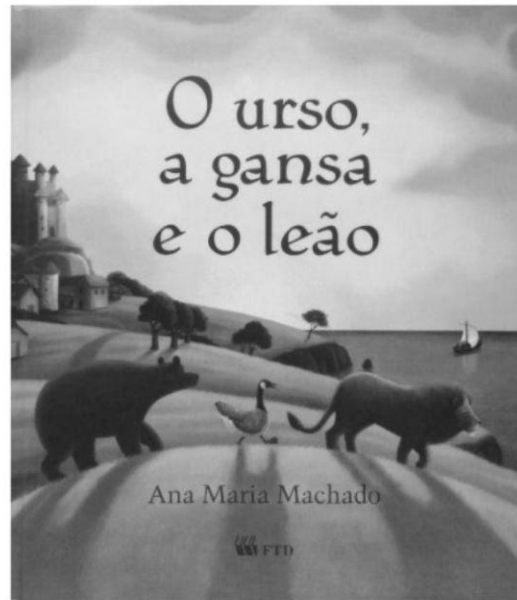


FIGURA 4: Capa do Livro O Urso, a Gansa e o Leão

Fonte: https://www.google.com/search?q=o+urso+a+gansa+e+o+le%C3%A3o&source=lnms&tbm=isch&sa=X&ved=2ahUKEwipysa_u8b0AhWHqJUCHSu3AhAQ_AUoAnoECAEQBA&biw=1366&bih=65

q=o+urso+a+gansa+e+o+le%C3%A3o&source=lnms&tbm=isch&sa=X&ved=2ahUKEwipysa_u8b0AhWHqJUCHSu3AhAQ_AUoAnoECAEQBA&biw=1366&bih=65

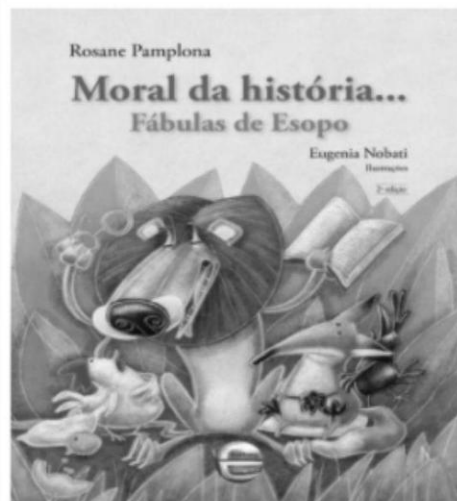


FIGURA 5: Capa do Livro: Moral da História: ...Fábulas de Esopo.

Fonte: https://www.gogle.com/search?q=moral+da+hist%C3%B3ria+f%C3%A1bulas+de+esopo&source=lnms&tbm=isch&sa=X&ved=2ahUKEwjlv3j0_b0AhVTrZUCHXpSCZUQ_AUoAXoECAEQAw&biw=1366&bih=657&dpr=1#imgrc=Y5iLWScKygyDYDM

q=moral+da+hist%C3%B3ria+f%C3%A1bulas+de+esopo&source=lnms&tbm=isch&sa=X&ved=2ahUKEwjlv3j0_b0AhVTrZUCHXpSCZUQ_AUoAXoECAEQAw&biw=1366&bih=657&dpr=1#imgrc=Y5iLWScKygyDYDM

Capítulo 5

SEQUÊNCIA DIDÁTICA 3: NOTÍCIAS



NOTÍCIAS

A nossa terceira sequência didática traz uma notícia publicada na Revista Ciência Hoje Para Crianças: Notícia breve que aguça a curiosidade. Como estudamos nas fábulas que os animais assumem características humanas nessas narrativas, trouxemos assim um gênero discursivo que prima por informar, objetivando ampliar os conhecimentos e aproximar as crianças aos textos com indícios de cientificidade.

Segundo Kaufman e Rodriguez (1995), as notícias:

Apresentam-se como *unidades informativas completas*, que contém todos os dados necessários para que o leitor compreenda a informação, sem a necessidade ou de recorrer a textos anteriores (por exemplo, não é necessário ter lido os jornais do dia anterior para interpretá-la), ou de ligá-la a outros textos contidos na mesma publicação ou em publicações similares. (KAUFMAN; RODRIGUES; 1995, p. 26 grifos das autoras)

Assim, propomos esse texto por ter como uma das suas características a veracidade e objetividade (Kaufman;Rodriguez, 1995), possibilitando que as crianças se aproximem de informações elaboradas especificamente para faixa etária delas, mas sem perder de vista o caráter informativo do texto e os conteúdos que serão possíveis estudar pelos estudantes.

SEQUÊNCIA DIDÁTICA 3

NOTÍCIAS

Público Alvo: Ciclo de Alfabetização (sugestão para o 3º ano)

TEMA: GÊNERO TEXTUAL NOTÍCIAS 1º MOMENTO	DESENVOLVIMENTO	AVALIAÇÃO	RECURSOS
<p>Objetivos:</p> <p>Ler a notícia "O gigante brasileiro", publicada na Revista Ciência Hoje para Criança.</p> <p>Produzir um texto sobre a temática apresentada na notícia.</p> <p>Áreas do conhecimento Língua Portuguesa Gênero Notícia.</p>	<p>1. Inicia-se fazendo algumas problematizações:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Vocês acham que no Brasil já foi habitado por dinossauros? • O que vocês sabem sobre esses animais? <p>2. Dialoga-se sobre as questões levantadas.</p> <p>3. Leitura silenciosa do texto "Gigante Brasileiro", publicada na Revista Ciência Hoje para Criança; Observação:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Organizar a turma em círculo; • Distribuir para cada estudante uma cópia da notícia. <p>4. Após a leitura propor uma tempestade de ideias, na qual falarão sobre o que aprenderam no texto; Observação: Registrar no quadro as ideias expostas pelos estudantes,</p> <p>5. Roda de Conversa - Contexto do texto</p> <ul style="list-style-type: none"> • Origem do texto; • De onde foi retirado; • Quem escreveu? Para quem escreveu? • Observar as ilustrações. <p>Importante: Se for possível levar para a sala alguns exemplares da Revista Ciência Hoje para Crianças ou projetar imagens obtidas no site da publicação.</p> <p>6. Organização da turma em grupo, se possível de até 4 alunos. Cada grupo terá um redator que fará a síntese das ideias do grupo. Observação: Nesse momento é muito importante a professora acompanhar os grupos para perceber como desenvolvem as atividades e as dificuldades.</p> <p>7. Momento de socialização: cada redator dos grupos apresentará a síntese da notícia para turma.</p> <p>8. A professora registrará as principais ideias apresentadas. Em seguida, realizará a leitura da síntese de cada grupo</p> <p>9. Momento de confrontação das ideias dos grupos.</p> <p>10. Elaboração do resumo coletivo do texto com registro no caderno.</p>	<p>Participação dos alunos nas rodas de conversas.</p> <p>Leitura da notícia em estudo "O gigante Brasileiro".</p> <p>Produção escrita sobre o tema.</p>	<p>Quadro e acessórios;</p> <p>Papel 40 Kg;</p> <p>Lápis de cor;</p> <p>Gi3 de cera</p> <p>Papel A4;</p> <p>Cópias da notícia O gigante brasileiro.</p>

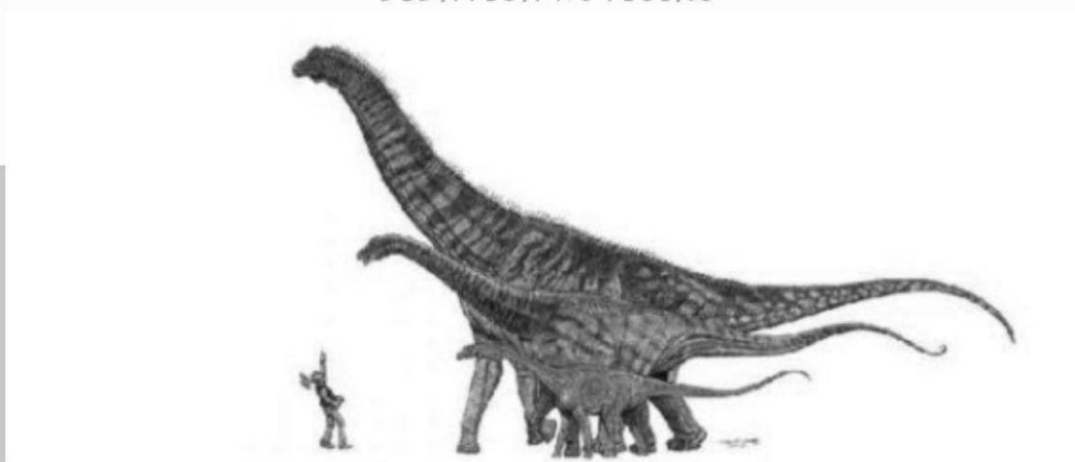
2º MOMENTO	DESENVOLVIMENTO	AVALIAÇÃO	RECURSOS
<p data-bbox="392 622 491 651">Objetivos</p> <p data-bbox="331 723 552 815">Participar de comunicações orais, por meio de rodas de conversas.</p> <p data-bbox="331 920 552 1084">Escrever resumo sobre as principais informações contidas no vídeo "Nova espécie de dinossauro é descoberta no Brasil"</p> <p data-bbox="347 1111 536 1229">Área do Conhecimento Língua Portuguesa Gênero Textual Notícias</p>	<p data-bbox="616 622 1018 696">1. Retomada da aula anterior em uma roda de conversa, sobre os principais pontos estudados.</p> <p data-bbox="616 723 1018 842">2. Projeção do vídeo "Nova espécie de dinossauro é descoberta no Brasil, disponível no link: https://www.youtube.com/watch?v=4AGEh37XLQ</p> <p data-bbox="616 869 743 898">Importante:</p> <ul data-bbox="632 891 1018 1039" style="list-style-type: none"> • Se na escola não houver um local específico para projetar o vídeo, a sala poderá ser organizada em círculo para que todas as crianças visualizem e participem das discussões. <p data-bbox="616 1066 1018 1140">3. Após a projeção, realizar uma roda de conversa para que exponham suas opiniões sobre o vídeo.</p> <p data-bbox="616 1140 1018 1191">4. Registro no quadro das principais ideias apresentadas.</p> <p data-bbox="616 1218 1018 1292">5. Construir um texto coletivo resumindo as aprendizagens sobre o vídeo apresentado.</p>	<p data-bbox="1070 629 1206 721">Participação das crianças nas rodas de conversas.</p>	<p data-bbox="1254 629 1358 680">Quadro e acessórios;</p> <p data-bbox="1254 730 1358 759">Notebook;</p> <p data-bbox="1254 831 1358 882">Projektor multimídia;</p> <p data-bbox="1254 954 1358 983">Papel A4.</p>

3º MOMENTO	DESENVOLVIMENTO	AVALIAÇÃO	RECURSOS
<p>Objetivos: Participar de comunicações orais, por meio de rodas de conversas.</p> <p>Ler a notícia "Um gigante na Amazônia";</p> <p>Produzir a ficha técnica do animal descrito na matéria "Um gigante na Amazônia".</p> <p>Confeccionar uma dobradura de um dinossauro.</p> <p>Escrever um texto coletivo, em colaboração com a professora sobre o estudo do gênero notícia.</p> <p>Áreas do conhecimento Língua Portuguesa – Notícias Ficha Técnica de animais Arte Dobradura de dinossauro</p>	<ol style="list-style-type: none"> Retomada dos assuntos estudados no encontro anterior; Leitura do texto "Um gigante na Amazônia" publicado na Revista Ciência Hoje para Crianças; Observação: <ol style="list-style-type: none"> Entregar uma cópia para cada aluno. Roda de conversa sobre a matéria lida para que expressem o que compreenderam. Contexto do texto. Origem de onde foi retirado Num cartaz, trazer a ficha técnica do animal estudado na notícia 1. Fazer a leitura da Ficha Técnica com as crianças. Problematizações: <ul style="list-style-type: none"> Este texto parece com a notícia que lemos ontem? Qual é a principal diferença? Propor que, em duplas, façam a ficha técnica do dinossauro apresentado na matéria "Um gigante na Amazônia"; Levar para turma um cartaz com os dados da ficha para que sejam preenchidas. Leitura da ficha técnica elaborada pela turma. Localização no mapa o local onde foi encontrado o <i>Amazonsaurus maranhensis</i>. Confeção de dobradura de dinossauro; Socialização das produções; Produção escrita coletiva sobre o que se estudou e aprenderam com o gênero notícia. 	<p>Participação nas rodas de conversas.</p> <p>Leitura de "Um gigante brasileiro" Produção escrita.</p> <p>Elaboração da ficha técnica</p> <p>Produção de dobraduras</p>	<p>Quadro e acessórios;</p> <p>Cópias da notícia: Um gigante na Amazônia;</p> <p>Tesoura sem ponta;</p> <p>Cópia do texto instrucional sobre a dobradura do dinossauro.</p>

Sugestão:

A organização de uma visita ao Centro de Pesquisa de História Natural e Arqueologia do Maranhão. Neste local as crianças teriam condições de visualizar réplicas de alguns dinossauros e fósseis encontrados em sítios arqueológicos maranhenses.

PROPOSTAS DE ATIVIDADES PARA A SEQUÊNCIA DIDÁTICA NOTÍCIAS



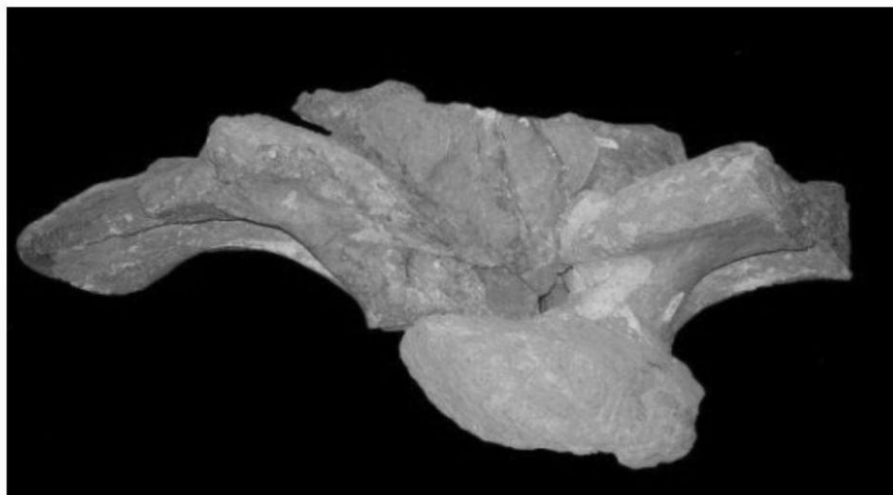
NOTÍCIA SUGERIDA 01 O GIGANTE BRASILEIRO

Se você mora no Rio de Janeiro, já viu aqueles ônibus duplos e articulados do sistema de transportes BRT. Acha que eles são grandes? Pois o titanossauro *Austroposeidon magnificus*, recém-divulgado por paleontólogos brasileiros, era maior ainda: media 25 metros de comprimento. Ele foi nada menos que o maior dinossauro já descoberto no Brasil!

Vários dinossauros brasileiros, do menor para o maior: *Gondwanatitan faustoi* (8 metros), *Maxakalisaurus topai* (13 metros) e *Austroposeidon magnificus* (25 metros). (Ilustração: Maurílio Oliveira/ Museu Nacional/ UFRJ).

Seus fósseis foram encontrados em 1953 próximo à cidade de Presidente Prudente, no estado de São Paulo, por um morador local. Na época, passava por ali o paleontólogo gaúcho Llewellyn Ivor Price (1905-1980), um dos pioneiros nessa área de pesquisa no Brasil. Avisado do achado, ele coletou grande parte do material e levou-o ao Museu de Ciências da Terra, no Rio de Janeiro. Mas a identificação do dinossauro só veio a público em 2016, quando os pesquisadores afirmaram se tratar de uma espécie ainda desconhecida da ciência.

Os titanossauros dominaram todo o supercontinente Gondwana, que, milhões de anos atrás, reunia as massas continentais que hoje formam América do Sul, África, Índia, Antártica e Austrália. *A. magnificus* tinha parentes, por exemplo, na vizinha Argentina, como o *Futalognkosaurus* e o *Mendozasaurus*, que também eram gigantes.



A descrição do novo dinossauro foi feita com base apenas em alguns ossos, como vértebras do dorso do animal. (Foto: Kamila Bandeira)

No Brasil, já foram descritas cerca de uma dezena de espécies de titanossauros, mas nenhuma era tão grande. Como é comum quando se fala em dinossauros gigantes, a descrição do Austroposeidon não foi feita com base em um esqueleto completo, mas apenas em alguns ossos: vértebras do pescoço e do dorso do animal, que, embora meio danificadas pelo tempo, revelaram detalhes importantes que permitiram diferenciá-lo de outros titanossauros.

Matéria publicada em 28.11.2016
Fonte: <http://chc.org.br/gigante-brasileiro/>



NOTÍCIA SUGERIDA 02

UM GIGANTE NA AMAZÔNIA

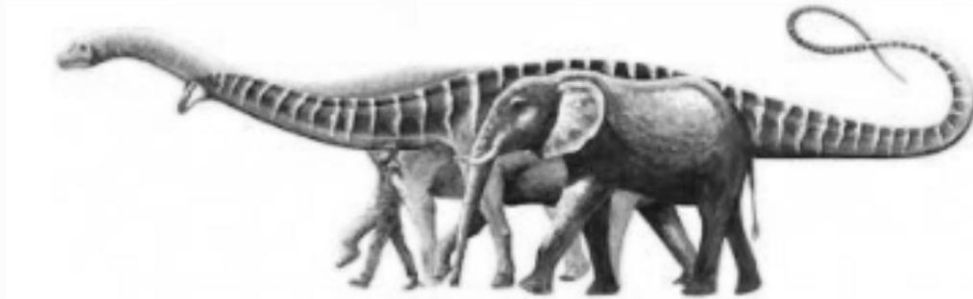
O novo dinossauro, batizado de *Amazonosaurus maranhensis*, tinha cauda e pescoço longos, media 10 metros de comprimento e pesava 10 toneladas

Prepare-se para uma viagem incrível. Destino: Amazônia, cerca de 110 milhões de anos atrás. No meio de grandes planícies alagadas e com bastante vegetação, surge um animal imenso, com pescoço e cauda longos. Seria um dinossauro?! Isso mesmo: naquela época, a floresta amazônica era habitada por répteis gigantes, um cenário bem diferente do que se vê hoje.

Mas como é possível descrever algo que existiu há tanto tempo? É que alguns cientistas encontraram ossos de várias partes do corpo desse dinossauro enterrados e conseguiram montar seu esqueleto, como se fosse um quebra-cabeças com peças faltando.

Então, descobriram que esse animal era diferente de todos os outros dinossauros que conheciam. Por isso, concluíram que era uma nova espécie, batizada de *Amazonosaurus maranhensis*. Esse nome foi escolhido porque, além de ser o primeiro dinossauro da Amazônia, os ossos — chamados de fósseis — foram descobertos no Maranhão (fósseis são restos de animais ou vegetais que existiram há milhões de anos na Terra).

A nova espécie faz parte de um grande grupo de dinossauros vegetarianos — os saurópodes. Esse grupo viveu em todos os continentes e inclui os maiores animais que já caminharam sobre o nosso planeta. O *Amazonosaurus* tinha cerca de 10 metros de comprimento (contando o pescoço e a cauda) e pesava em torno de 10 toneladas, ou seja, era um pouco maior que um elefante africano.

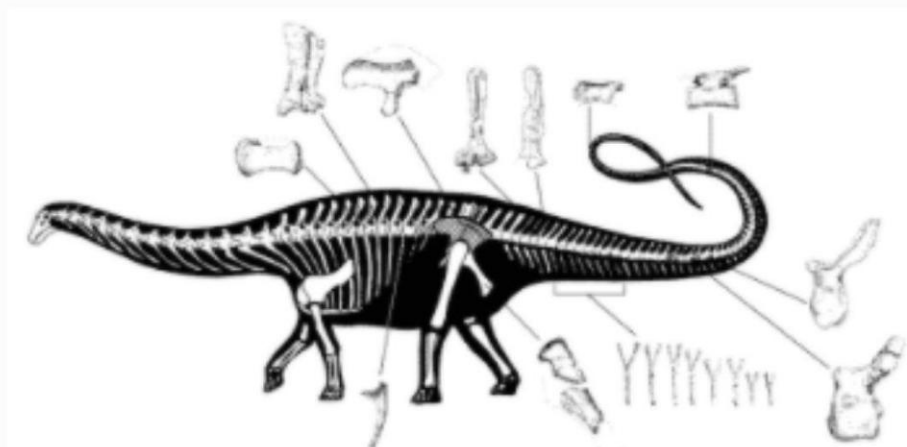



O *Amazonasaurus* (no centro) é um pouco maior que um elefante africano e menor que um titanossauro (ao fundo)

Mesmo com todo esse tamanho, ele é considerado pequeno em comparação a dinossauros do mesmo grupo. Alguns deles podiam medir até 40 metros! Outra diferença é que o *Amazonasaurus* tinha ossos muito longos, chamados espinhas dorsais, em cima da coluna. Em dinossauros de outras espécies, essas espinhas tinham duas pontas. Por causa dessas características próprias, o *Amazonasaurus* foi classificado em um novo gênero.

Gênero é a categoria que reúne espécies semelhantes, que compartilham algumas características, como formato do corpo, comportamento e cor. Um ou mais gêneros com características comuns são agrupados em famílias.

Para descobrir tudo isso, os paleontólogos Ismar de Souza Carvalho e Leonardo dos Santos Avilla, da Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ), e Leonardo Salgado, da Universidade Nacional de Comahue, na Argentina, analisaram cerca de 100 fósseis do novo dinossauro, encontrados em escavações à beira do rio Itapecurumirim, a 120 km de São Luís, capital do Maranhão.





O esqueleto do *Amazonsaurus* foi montado a partir das espinhas dorsais e dos ossos da costela, bacia e coluna vertebral do réptil. Junto com os ossos, os pesquisadores recolheram restos de plantas e de outros animais, como peixes, tartarugas, moluscos e crocodilos. "A partir do estudo desse material, conseguimos determinar o período em que o *Amazonsaurus* viveu — entre 100 e 110 milhões de anos atrás — e os aspectos do clima e do ambiente da Amazônia naquela época", conta Ismar Carvalho.

Um fato curioso é que os vestígios de animais e vegetais encontrados na região Amazônica são parecidos com os de espécies que viveram no noroeste africano no mesmo período. Mas como explicar essa semelhança se a América do Sul — onde fica a Amazônia — e a África estão separadas por um oceano? A resposta para essa pergunta dá mais força a uma teoria que diz que esses dois continentes eram um só há 110 milhões de anos, quando o oceano Atlântico começou a se formar. Mas essa já é uma outra história.

Como você pode ver, a descoberta do novo dinossauro é mais uma peça de um grande quebra-cabeças que vai nos ajudar a desvendar os mistérios da evolução da vida no nosso planeta.

Matéria publicada em 05.08.2004

Fonte: <http://chc.org.br/um-gigante-na-amazonia>



ALGUMAS SUGESTÕES DE
ATIVIDADES PARA A SEQUÊNCIA
DIDÁTICA NOTÍCIAS.

FICHA TÉCNICA

Desenho do animal:

NOME DO ANIMAL:

ALTURA:

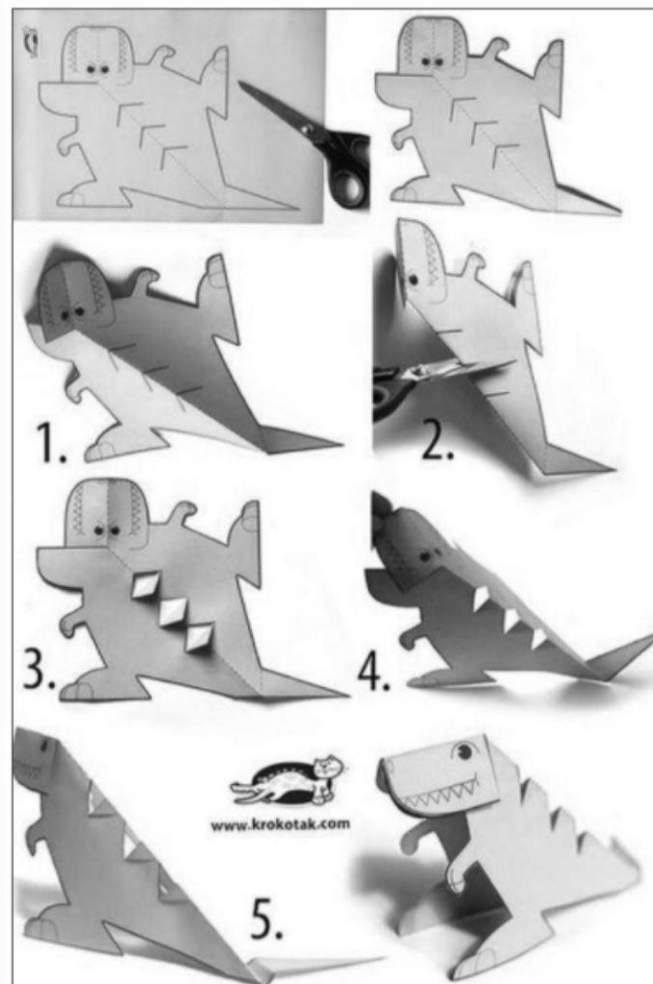
PESO:

ALIMENTAÇÃO:

LOCAL ONDE FOI
ENCONTRADO:



INSTRUÇÕES PARA CONFECCIONAR DINOSSAURO



FONTE: [HTTPS://BR.PINTEREST.COM/PIN/617978380099841880/](https://br.pinterest.com/pin/617978380099841880/)

Sugestão de Leitura:

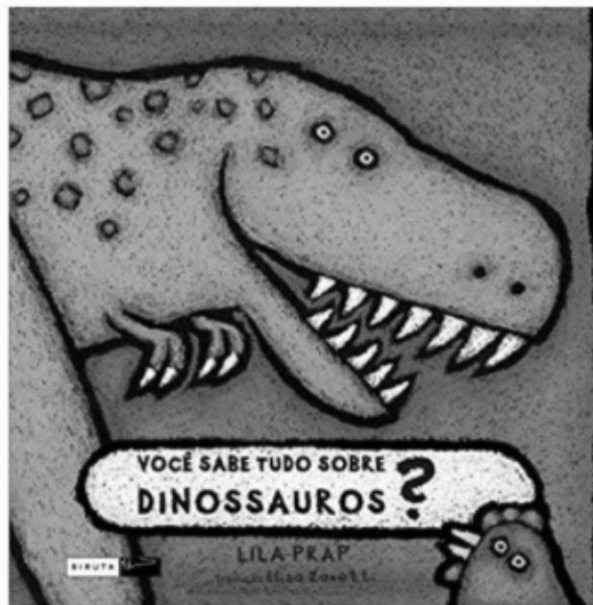


FIGURA 6: Capa do Livro Você Sabe o que é um dinossauros?
Fonte: www.amazon.com.br/Você-sabe-tudo-sobre-dinossauros

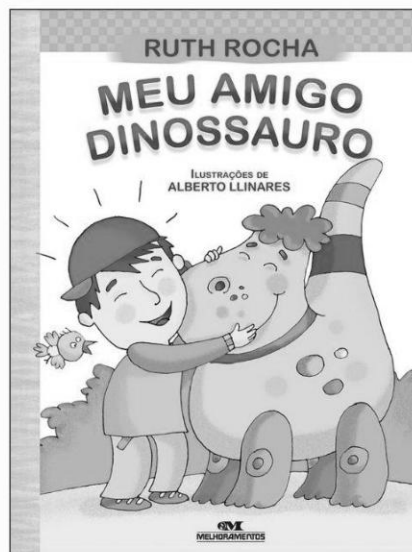
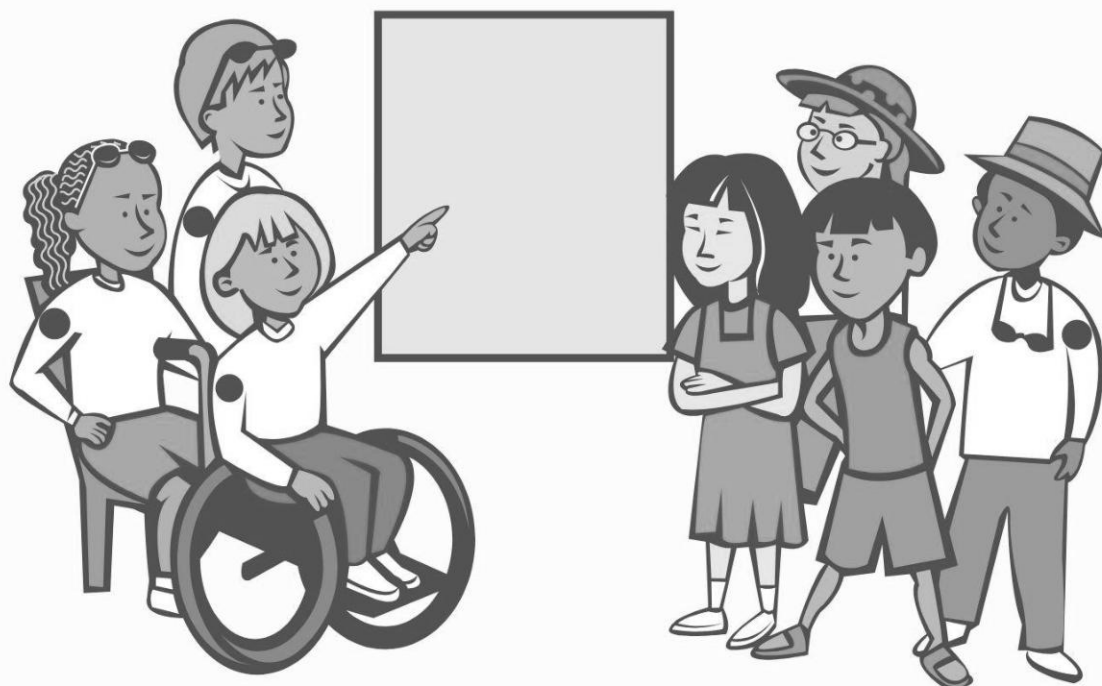


FIGURA 7: Capa do livro Meu amigo dinossauro de Ruth Rocha
Fonte: <https://www.amazon.com.br/Meu-Amigo-Dinossauro-Ruth-Rocha/dp/850605690X>

Capítulo 6

SEQUÊNCIA DIDÁTICA 4: CARTAZ



CARTAZ

Nossa quarta sequência trata-se de um cartaz publicitário para que as crianças tenham a oportunidade de ler e apreender informações consideradas importantes. A proposta de sequência didática tem como objetivo principal a leitura desse gênero discursivo, identificar suas principais características e contribuir para que os estudantes e familiares realizem uma reflexão sobre o contexto que vivenciamos atualmente.



SEQUÊNCIA DIDÁTICA 4

CARTAZ

Público Alvo: Ciclo de Alfabetização (sugestão para o 1.º e 2.º anos)

Tema: Gênero Textual Cartaz 1º Momento	DESENVOLVIMENTO	AVALIAÇÃO	RECURSOS
<p>Objetivos: Ler cartaz sobre a campanha de vacinação contra COVID 19 em Paço do Lumiar. Áreas do conhecimento Língua Portuguesa Gênero Cartaz</p> <p>Ciências Vacinas</p>	<ol style="list-style-type: none"> 1. Apresentar a imagem do cartaz da Campanha de Vacinação contra COVID 19 em Paço do Lumiar; Observações: As crianças deverão estar organizadas em semicírculo; Se possível, projetar a imagem; Cada criança terá uma cópia do cartaz. 2. Leitura individual e silenciosa pelos alunos; 3. Roda de conversa para que identifiquem o que está presente na imagem; Observação: Será um momento para expressarem suas principais ideias sobre o cartaz a partir de alguns indícios, tais como: as pessoas que estão nele; o que estão fazendo; que palavras podem identificar; dentre outras. 4. Problematização: para que serve esse cartaz? Já viram algum parecido? Sobre o que ele está falando? 5. Destacar as palavras que as crianças consigam identificar e escrever em filipetas de papel para fazerem parte do banco de palavras da sala. 	<p>Participação dos alunos nas rodas de conversas.</p> <p>Leitura do cartaz</p> <p>Leitura das palavras que compõem o banco de palavras.</p>	<p>Quadro e acessórios;</p> <p>Papel 40 Kg;</p> <p>Lápis de cor;</p> <p>Giz de cera;</p> <p>Papel A4;</p> <p>Cópias da notícia do cartaz.</p>

Tema: Gênero Textual Cartaz 2º Momento	DESENVOLVIMENTO	AVALIAÇÃO	RECURSOS
<p>Objetivos Participar de comunicações orais, por meio de rodas de conversas.</p> <p>Reconhecer a importância das vacinas para prevenção de doenças.</p> <p>Produzir coletivamente um convite para um profissional de saúde realizar uma palestra na escola sobre a importância da vacinação.</p> <p>Área do Conhecimento Língua Portuguesa Gênero textual Cartaz Gênero textual Convite</p> <p>Ciências Vacinas</p>	<ol style="list-style-type: none"> Retomada do encontro anterior sobre os principais assuntos abordados; Novamente apresentar o cartaz para as crianças e iniciar uma roda de conversa sobre a importância da vacinação para combater algumas doenças; Pesquisa sobre as principais vacinas direcionadas para o público infantil. Planejamento com as crianças de uma palestra com um profissional da saúde sobre a importância das vacinas; A professora elaborará um convite com as crianças convidando os pais para participarem da palestra; <p>Observação:</p> <ul style="list-style-type: none"> Antes apresentar alguns modelos de convites (se possível projetar); Escrever no quadro o convite para em seguida ser digitado, impresso e entregue para as crianças levarem aos pais ou responsáveis. 	<p>Participação das crianças nas rodas de conversas.</p> <p>Produção escrita de convite.</p>	<p>Quadro e acessórios;</p> <p>Papel A4.</p>

Tema: Gênero Textual Cartaz 3º Momento	DESENVOLVIMENTO	AVALIAÇÃO	RECURSOS
<p>Objetivos: Participar de comunicações orais, por meio de rodas de conversas</p> <p>Realizar palestra com um profissional de saúde sobre a importância da vacinação.</p> <p>Área do Conhecimento Língua Portuguesa Gênero textual Cartaz Gênero textual Convite</p> <p>Ciências Vacinas</p>	<p>1. Retomada da aula anterior, com a socialização das pesquisas;</p> <p>2. Palestra com os pais e/ou responsáveis das crianças na escola sobre a importância da vacinação.</p>	<p>Participação nas rodas de conversas.</p>	<p>Quadro e acessórios; Papel 40 Kg; Lápis de cor; Eiz de cera; Papel A4; EVA; TNT.</p>

Sugestão de cartaz



FIGURA 8

Fonte: <https://www.pacodolumiar.ma.gov.br/informa.php?id=328>

PARA VOCÊ ALFABETIZADOR E ALFABETIZADORA, SUGESTÕES PARA SUAS REFLEXÕES E PRÁTICAS:



FIGURA 6

Fonte: https://www.google.com/search?q=NA+RODA+COM+PROFESSORES+ALFABETIZADORES&source=Inms&tbm=isch&sa=X&ved=2ahUKEwiDx7_r7vb0AhWjGLkGHVR1B6UQ_AUoAnoECAEQBA&biw=1366&bih=657&dpr=1#imgrc=6AcVWdVcKzKAmM



FIGURA 10

Fonte: <https://www.amazon.com.br/descoberta-1%C3%A9ngua-escrita-Martins-Santos/dp/8524920009>



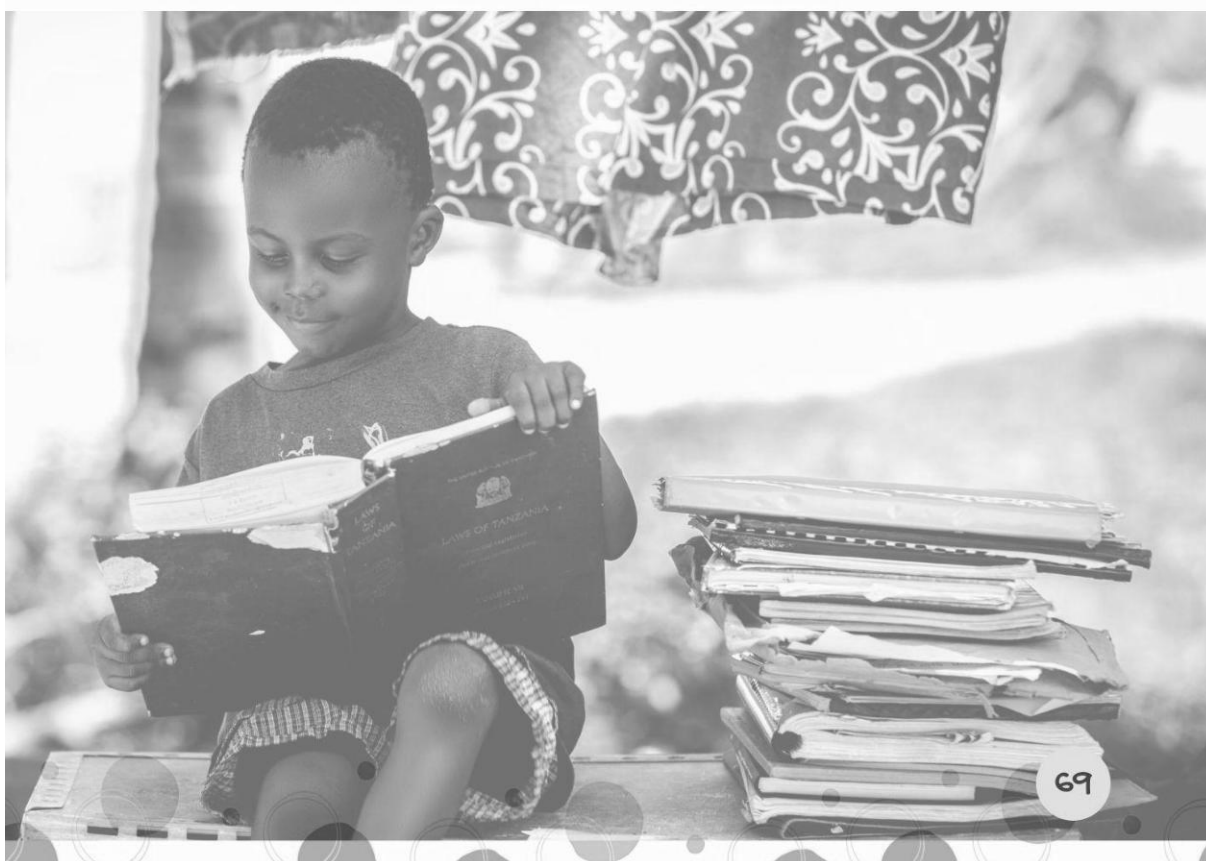
CONCLUSÃO

As crianças quando ainda não se apropriaram da leitura sempre apresentam um fascínio quando veem adultos ou outras crianças lerem. Suas expectativas são de um dia também poderem interagir com os textos, crescerem em aprendizagem não só acadêmica ou científica, mas para a vida. Apesar de já terem ideia sobre a sua relevância por estarem imersas numa cultura letrada, aprender a ler é um dos principais anseios infantis, não apenas passar os olhos sobre as letras ou emitir sons e sílabas, mas lerem realmente para conhecer e aprender sobre o mundo.

Nesse sentido, ao adentrar na escola e participar de vivências leitoras com adultos e crianças mais experientes, suas expectativas são intensificadas, pois almejam ler e escrever como alguns adultos. É por isso que a escola se constitui como um dos espaços privilegiados para o ensino e aprendizagem da leitura, porque será lá que elas terão experiências com os textos; com os saberes sistematizados e intencionalmente praticados.

Dessa forma, a formação do pequeno leitor no decorrer dos anos tem se tornado cada vez mais desafiadora, tendo em vista não somente como as relações humanas estão se transformando, mas também pela própria dinâmica do ato de ler que está se reconfigurando, dada as transformações tecnológicas presentes em nossa sociedade. Se antes a Cartilha era recurso básico para a aprendizagem da leitura, as ferramentas digitais têm nos impulsionado a pensar em novas formas de ensinar as crianças a ler e escrever.

Mesmo em cenários tão áridos ou adversos, nos quais estão inseridas algumas escolas públicas, precisamos sempre ter em mente que a mediação docente para a formação leitora faz toda a diferença. São suas intervenções, seu olhar acurado e também sua maneira de ensinar que fará toda diferença na aprendizagem das crianças. Não podemos desvanecer em nossas mentes e corações que nossas ações refletem sobre a suas aprendizagens, nossas vozes podem colaborar para que seus discursos sejam lapidados e suas enunciações se aprimorem fazendo-as de fato leitores autônomos e com a capacidade crítica reflexiva sobre o que acontece em sua volta.



REFERÊNCIAS

ARENA, Dagoberto Buim. A literatura infantil como produção cultural e como instrumento de iniciação da criança no mundo da cultura escrita. In: SOUSA, Renata Junqueira de, et. al. . Ler e compreender: estratégias de leitura. Campinas, Mercado das Letras, 2010, p. 13-44

BANDEIRA, Pedro. Quem eu sou?. In: Palavras de encantamento: antologia de poetas brasileiros. São Paulo: Moderna, 2001,

CORAIS, Maria Cristina Corais. FONSECA, Alessandra Iguassú da. A linguagem na vida, a vida na linguagem! Afina, qual a relação entre educação infantil e alfabetização? In: GOULART, Cecília Maria; SOUZA, Marta Lima de. Como Alfabetizar? Na roda com professoras dos anos iniciais. Campinas: Papyrus, 2015, p. 27-44.

CURTO, Liuis Maruny; MORILLO, Maribel Manistral; TEIXIDÓ, Manuel Miralles. Escrever e ler: como as crianças aprendem e como o professor pode ensiná-las a escrever e a ler. ROSA, Ernani (Trad.), Porto Alegre, Artmed, 2000. VI

DOLZ, Joaquim, NOVERRAZ, Michèle, SCHNEUWLY, Bernard. Sequências Didáticas para o oral e a escrita: apresentação de um procedimento. In: SCHNEUWLY, Bernard. DOLZ, Joaquim e colaboradores. Gêneros orais e escritos na escola. Tradução e Organização Roxane Rojo e Glais Sales Cordeiro. Campinas, Mercado da Letras, 2004.

GOULART, Maria Cecília A. Alfabetização: linguagem e vida – uma perspectiva discursiva. In: Revista Brasileira de Alfabetização, Número 14, 2021. p.48-61. Disponível em: <http://revistaabalf.com.br/index.html/index.php/rabalf>. Acesso em: 14.07.2021.

KAUFMAN, Ana Maria. RODRIGUES, Maria Elena. Escola, leitura e produção de textos. Tradução: Inajara Rodrigues, Porto Alegre: Artes Médicas, 1995.

LEONTIEV, Alexis. O desenvolvimento do psiquismo . 2.a ed., São Paulo: Centauro, 2004.

LAGARTA, Marta. Isto não é aquilo. In: LAGARTA, Marta. Abraço de pelúcia e mais poemas. 2. Ed., Belo Horizonte, Editora Gutenberg, 2013, p.19

LAGARTA, Marta. Nem isto nem aquilo. In: LAGARTA, Marta. Abraço de pelúcia e mais poemas. 2. Ed., Belo Horizonte, Editora Gutenberg, 2013, p.19

MACHADO, Ana Maria. O urso, a gansa e o leão. 2 ed. São Paulo: Quinteto Editorial.



MACHADO, Ana Maria. O urso, a gansa e o leão. 2 ed. São Paulo: Quinteto Editorial.

MURRAY, Roseana. Sonho. In: Palavras de encantamento: antologia de poetas brasileiros. São Paulo: Moderna, 2001 (Literatura em minha casa volume 1).

STOLTZ, Roger, O que poderia ser? São Paulo, Paulinas, 2005. (Coleção Cavalo Marinho).

VIGOTSKII, L. S. Aprendizagem e desenvolvimento intelectual na idade escolar. In: VIGOTSKII, Lev Semenovich. LUIRIA, Alexander Romanovich. LEONTIEV, Alexis N. Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem. Tradução: Maria da Penha Villalobos, 8.ª ed. São Paulo, ícone, 2001.

VYGOTSKY, L. S. A formação social da mente. São Paulo: Martins Fontes, 2007.

OS AUTORES



A autora

Solange Cristina Campos de Jesus é mestranda em educação no Programa em Gestão do Ensino da Educação Básica, da Universidade Federal do Maranhão (UFMA). Especialista em Gestão Escolar e Educacional pela Universidade Estadual do Maranhão (UEMA). Graduada em Pedagogia pela Universidade Federal do Maranhão (UFMA). Professora dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental (1.º ao 5.º ano) nas Redes de Ensino de Paço do Lumiar e São Luís. Já atuou como Técnica da Divisão dos Anos Iniciais na Prefeitura de Paço do Lumiar. E-mail: cristina.solange@yahoo.com.br.



O orientador

Prof. Dr. Samuel Luiz Velázquez Castellanos, possui graduação em Artes pelo Instituto Superior de Artes de Havana - ISA (1996) e em Filosofia pela Universidade da Habana (1996). Mestre em Educação pela Universidade Federal do Maranhão (2007). Doutor em Educação Escolar pela Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho (2012). Pós-Doutor em Educação pelo Centre d'Histoire Culturalle des Sociétés Contemporaines da Université de Versailles - França (2014-2015). Pós-Doutor em Educação pela Universidade Federal de São Paulo (2018-2019). Professor Associado I do Departamento de Educação I da Universidade Federal do Maranhão. Professor permanente dos Programas de Pós-Graduação em Educação: (PPGE) e do Ensino da Educação Básica (PPGEEB) da UFMA e do PPGEd da UFPA. Professor colaborador do Membro da Associação para a Pesquisa sobre o Brasil na Europa (ARBRE) e da Association pour le Développement de l'Histoire Culturelle (ADHC). Tem experiência na área de Educação, com ênfase em História da Educação.

ANEXO A - CARTA DE APRESENTAÇÃO



UNIVERSIDADE FEDERAL DO MARANHÃO
 PRÓ-REITORIA DE PESQUISA, PÓS-GRADUAÇÃO E INOVAÇÃO
 CENTRO DE CIÊNCIAS SOCIAIS
 PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM GESTÃO DE ENSINO DA EDUCAÇÃO BÁSICA
 (PPGEEB)



CARTA DE APRESENTAÇÃO PARA CONCESSÃO DE PESQUISA DE CAMPO

Prezado(a) Senhora(a) _____


Vimos por meio desta apresentar-lhe o(a) estudante _____, regularmente matriculado(a) no Mestrado Profissional Gestão de Ensino da Educação Básica, da Universidade Federal do Maranhão para desenvolver uma pesquisa de conclusão de curso, intitulada: _____

Na oportunidade, solicitamos autorização de Vossa Senhoria em permitir a realização da pesquisa neste recinto educacional para que o(a) referido(a) estudante possa coletar dados por meio de observações, entrevistas, questionários e outros meios metodológicos que se fizerem necessários.

Solicitamos ainda a permissão para a divulgação desses resultados e suas respectivas conclusões, preservando sigilo e ética, conforme termo de consentimento livre que será assinado pelos sujeitos envolvidos na pesquisa. Esclarecemos que tal autorização é uma pré-condição.

Colocamo-nos à disposição de V. S^a para quaisquer esclarecimentos.

São Luís, _____ / _____ / _____


Prof. Dr. ANTONIO DE ASSIS CRUZ NUNES
 Coordenador do PPGEEB/UFMA

ANEXO B - TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

**UNIVERSIDADE FEDERAL DO MARANHÃO
CENTRO DE CIÊNCIAS SOCIAIS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM GESTÃO DE ENSINO DA
EDUCAÇÃO BÁSICA (PPGEEB)**

**TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO**

Eu, _____, Professora da Unidade de Educação Básica Poeta Gonçalves Dias, pertencente à Rede Municipal de Paço do Lumiar, **Maranhão**, concordo em conceder entrevista para à discente **Solange Cristina Campos de Jesus**, do Programa de Pós-graduação em Gestão do Ensino da Educação Básica, da Universidade Federal do Maranhão para a **pesquisa** intitulada: "**PRÁTICAS DE LEITURA NUMA PERSPECTIVA DIALÓGICA NO CICLO DE ALFABETIZAÇÃO**: a Unidade de Educação Básica Poeta Gonçalves Dias".

Declaro estar ciente de que minha participação é voluntária e que fui devidamente esclarecido quanto aos objetivos e procedimentos desta pesquisa.

Declaro, ainda, estar ciente de que por intermédio deste Termo são garantidos a mim os seguintes direitos: (1) solicitar, a qualquer tempo, maiores esclarecimentos sobre esta Pesquisa; (2) ter ampla possibilidade de negar-me a responder a quaisquer questões ou a fornecer informações que julguem prejudiciais à minha integridade física, moral e social.

São Luís, ____/____/____

Assinatura do entrevistado (a)