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

ANDRÉIA VAZ CUNHA DE SOUSA

A FORMAÇÃO DE LEITORES NO 2º ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL: um estudo na UEB Olavo Melo



São Luís
2020

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

ANDRÉIA VAZ CUNHA DE SOUSA

A FORMAÇÃO DE LEITORES NO 2º ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL: um estudo na UEB Olavo Melo

São Luís
2020

ANDRÉIA VAZ CUNHA DE SOUSA

A FORMAÇÃO DE LEITORES NO 2º ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL: um estudo na UEB Olavo Melo

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Gestão do Ensino da Educação Básica (PPGEEB) da Universidade Federal do Maranhão para a obtenção do título de Mestre em Educação.

Orientador: Prof. Dr. Samuel Luis Velázquez Castellanos.

São Luís

2020

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

Sousa, Andréia Vaz Cunha de.
A formação de leitores no 2° ano do Ensino Fundamental : um estudo na UEB Olavo Melo / Andréia Vaz Cunha de Sousa. - 2020.
210 f.

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 - MA, 2020.

1. Alfabetização. 2. Formação de leitores. 3. Letramento. I. Castellanos, Samuel Luis Velázquez. II. Título.

ANDRÉIA VAZ CUNHA DE SOUSA

A FORMAÇÃO DE LEITORES NO 2º ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL: um estudo na UEB Olavo Melo

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Gestão do Ensino da Educação Básica (PPGEEB) da Universidade Federal do Maranhão a para obtenção do título de Mestre em Educação.
Orientador: Prof. Dr. Samuel Luis Velázquez Castellanos.

Data da Aprovação:____/____/_____

BANCA EXAMINADORA:

_____

Prof. Dr. Samuel Luis Velázquez Castellanos

Doutor em Educação

Universidade Federal do Maranhão

_____

Prof.ª Dr.ª Vanja Maria Dominices Coutinho Fernandes

Doutora em Educação

Universidade Federal do Maranhão

_____

Prof. Dr. Acildo Leite da Silva

Doutor em Educação

Universidade Federal do Maranhão

AGRADECIMENTOS

A Deus, pelo dom da vida e por todas as bênçãos e conquistas recebidas ao longo desta caminhada.

Aos meus pais Antônio Vaz e Maria Dalva, por acreditarem que a Educação Escolar pode humanizar e transformar. Por incentivarem os filhos a buscarem sempre mais, por todo o apoio dado e ajuda necessária, pois sem vocês não seria possível eu concluir esse mestrado.

Aos meus irmãos, Patrícia e Eduardo, ao meu filho João Lucas e as minhas amigas Ana Paula, Flávia e Maíra, meus alicerces, pelo carinho, compreensão pela minha ausência nas reuniões de família.

Ao meu orientador, Prof. Dr. Samuel Luis Velázquez Castellanos, pela confiança e generosidade com que tratou meus momentos de orientação. Obrigada pela sua atenção, pois és um profissional correto, justo, verdadeiro e parceiro no processo de orientação. Agradeço pela dedicação, pelo incentivo constante e, sobretudo, pelos ensinamentos que fez transformar o meu conhecimento, acrescendo a ele novos saberes. Meus sinceros agradecimentos e profunda admiração.

Ao meu namorado Cláuber Rocha, pela compreensão nos momentos de ausência e incentivo para o sucesso em minha trajetória acadêmica e pela paciência da escuta quando compartilhei minhas angústias.

Ao Grupo de estudos Núcleo de Estudos e Documentação em História da Educação e das Práticas Leitoras (Nedhel) pelos momentos de troca de conhecimentos e engrandecimento intelectual.

A todos os professores e alunos do Programa de Pós-Graduação em Gestão de Ensino da Educação Básica (PPGEEB/UFMA), turma 2018, pela importante contribuição no processo de construção dos meus saberes profissionais e pessoais.

Aos coordenadores Prof. Dr. Antônio de Assis Cruz Nunes e a professora Dr.ª Vanja Maria Dominices Coutinho Fernandes do Programa de Pós-Graduação em Gestão de Ensino da Educação Básica (PPGEEB/UFMA), pelo apoio e parceria dedicado a turma durante o período de estudo.

A todos e todas os meus sinceros agradecimentos!

Acreditamos que a educação sozinha não transforma a sociedade, sem ela tampouco a sociedade muda.
Se a nossa opção é progressiva, se estamos a favor da vida e não da morte, da equidade e não da injustiça, do direito e não do arbítrio, da convivência com o diferente e não de sua negação, não temos outro caminho senão viver a nossa opção.
Encarná-la, diminuindo, assim, a distância entre o que dizemos e o que fazemos.

Paulo Freire

RESUMO

A presente pesquisa refere-se ao estudo sobre a formação de leitores em uma turma de 2º ano do Ensino Fundamental na Educação Básica. Objetiva-se avaliar as concepções teóricas e metodológicas que embasam as práticas de leitura na Unidade de Ensino Básico Olavo Melo e sua repercussão na formação inicial de leitores no 2º ano da turma em pauta visando uma proposta de intervenção nestes ritos e trajetórias, ao identificar-se a natureza das estratégias de leitura aplicadas na formação inicial de leitores, ao analisarem-se as práticas de leitura desenvolvidas nas turmas de alfabetização e sua contribuição para o letramento, e ao viabilizar-se juntamente com os professores da Unidade em foco uma proposta de intervenção, tendo em vista a formação inicial de leitores no 2º ano do Ensino Fundamental. Problematiza-se compreender em que medida as concepções teóricas e metodológicas que embasam as práticas de leitura em uso têm favorecido a formação inicial de leitores do turno vespertino no meio rural da rede municipal de Paço do Lumiar nos últimos 24 meses. Adota-se a abordagem teórico-metodológica da história cultural sustentada no levantamento de dados históricos via pesquisa bibliográfica e documental, assim como o uso da pesquisa-ação como meio de intervenção auxiliada de instrumentos e técnicas de recolha de dados: a observação, o questionário, o grupo focal e a entrevista. Conclui-se que os aspectos negativos oriundos de um ensino de leitura baseado na codificação e decodificação de letras, sílabas e palavras podem se materializar no processo formativo da escola, já que a partir das intervenções observamos que os alunos compreenderam que a leitura é uma construção de sentido, que podem estabelecer relações com o texto e que as oportunidades de vivenciar situações que envolvam a escrita e a leitura visando seu uso social e a prática da cidadania, são necessárias como caminho sugerido para tentar superar o fracasso da formação inicial dos alunos como leitores.

Palavras-chave: Formação de leitores. Letramento. Alfabetização.

ABSTRACT

This research refers to the study on the formation of readers in a class of 2nd year of Basic Education in Basic Education. The objective is to evaluate the theoretical and methodological concepts that support the reading practices in the Basic Education Unit Olavo Melo and its repercussion in the initial training of readers in the 2nd year of the class in question aiming at a proposal for intervention in these rites and trajectories, by identifying if the nature of the reading strategies involved in the initial training of readers, when analyzing the reading practices developed in the literacy classes and their contribution to literacy, and when making a proposal together with the teachers of the Unit in focus intervention, in view of the initial training of readers in the 2nd year of elementary school. It is problematic to understand to what extent the theoretical and methodological conceptions that support the reading practices in use have favored the initial training of readers of the evening shift in the rural environment of the municipal network of Paço do Lumiar in the last 24 months. The theoretical-methodological approach of cultural history is adopted based on the collection of historical data via bibliographic and documentary research, as well as the use of action research as a means of intervention aided by data collection instruments and techniques: observation, the questionnaire , the focus group and the interview. It is concluded that the negative aspects arising from a teaching of reading based on the encoding and decoding of letters, syllables and words can materialize in the school's formative process, since from the interventions we observed that the students understood that reading is a construction meaning, that they can establish relations with the text and that the opportunities to experience situations that involve writing and reading aiming at the social and practical use of citizenship are necessary as a suggested way to try to overcome the failure of the initial formation of students as readers.

Keywords: Training of readers. Literacy. Literacy.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 - Questão 1 – Identificação da palavra mala 69
Figura 2 - Questão 3 - Identificação da palavra rato.....69
Figura 3 - Questão 2 - Identificação das letras R – E – D 70
Figura 4 - Questão 4 - Identificação da palavra bicicleta.....71
Figura 5 - Questão 8 - Identificação da palavra formiguinha 71
Figura 6 - Questão 5 - Identificação da placa com letras 72
Figura 7 - Questão 6 - Identificação da palavra panela 73
Figura 8 - Questão 7 - Identificação da letra inicial da palavra cama 73
Figura 9 - Questão 9 - Identificação da palavra cachorro.....74
Figura 10 - Questão 10 - Identificação da palavra lata 74
Figura 11 - Questão 11- Reconhecimento do assunto do texto.....74
Figura 12 - Questão 18- Reconhecimento do assunto do texto.....75
Figura 13 - Questão 12 - Quantificação das sílabas da palavra sapato 76
Figura 14 - Questão 13 - Identificação da palavra que inicia com a sílaba JÁ 75
Figura 15 - Questão 14 - Reconhecer diferentes tipos de letras 76
Figura 16 - Questão 15- Identificar a sílaba inicial da palavra borboleta 76
Figura 17 - Questão 16 - Reconhecimento do assunto do texto.....77
Figura 18 - Questão 19 - Reconhecimento do assunto do texto.....77
Figura 19 - Questão 17 - Leitura de frases.....78
Figura 20 - Questão 20 - Reconhecimento do assunto do texto.....78
Figura 21 - Diagnóstico de aluno na hipótese intermediária.....82
Figura 22 - Diagnóstico de aluno na hipótese silábica. 82
Figura 23 - Diagnóstico de aluno na hipótese silábica-alfabética.....83
Figura 24 - Diagnóstico de aluno na hipótese silábica-alfabética.....83
Figura 25 - Ilustração do cartaz Brinquedos e brincadeiras. 100
Figura 26 - Identificação de brinquedos e brincadeiras. 103
Figura 27 - Organização do texto em tiras.....107
Figura 28 - Identificação das palavras iniciadas em S.....108
Figura 29 - Identificação da palavra “vaca” e rimas do texto. 109
Figura 30 - Parlenda “Cadê o toucinho que estava aqui?” 110
Figura 31 - Atividade no caderno com a parlenda explorada. 111

Figura 32 - Adivinhas rimadas sobre animais. 115
Figura 33 - Festival de adivinhas. 116
Figura 34 - Cruzadinha com símbolos natalinos. 119

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1 - Quantidade de acertos por questão – Provinha Brasil.....79

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 - Acertos de cada aluno no primeiro instrumento – Provinha Brasil.....68
Tabela 2 - Quantidade de alunos por nível de hipótese de escrita. 81
Tabela 3 - Acertos de cada aluno na Provinha Brasil durante a intervenção.....124
Tabela 4 - Quantidade de alunos por nível de hipótese de escrita 131

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 - Evolução dos significados da palavra “alfabetização” nos dicionários. ..37
Quadro 2 - Evolução dos significados das palavras “letramento” nos dicionários....40
Quadro 3 - Inquérito do grupo focal.....63
Quadro 4 - Análise das questões do primeiro encontro com o grupo focal 84
Quadro 5 - Análise das questões do segundo encontro com o grupo focal 87
Quadro 6 - Análise das questões do terceiro encontro com o grupo focal 90
Quadro 7 - Sequência didática 1ª parte.....97
Quadro 8 - Sequência didática 2ª parte.....104
Quadro 9 - Sequência didática 3ª parte.....113
Quadro 10 - Sequência didática 4ª parte.....118
Quadro 11 - Questões do grupo focal realizado durante a intervenção. 133

LISTA DE SIGLAS

CNE/CP	Conselho Nacional de Educação – Conselho Pleno.
LDB	Lei de diretrizes e Bases.
BNCC	Base Nacional Curricular Comum.
SEMED	Secretaria Municipal de Educação.
UEB	Unidade de Educação Básica.
PCN	Parâmetros Curriculares Nacionais.
PCN/LP	Parâmetros Curriculares Nacionais – Língua Portuguesa.
IDEB	Índice de Desenvolvimento da Educação Básica.
INEP	Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira Legislação e Documentos.
MEC	Ministério da Educação e Cultura.
PPP	Projeto Político Pedagógico.
SAEB	Sistema de Avaliação da Educação Básica.
IBGE	Instituto Brasileiro de Geografia e estatística.
PISA	Programa Internacional de Avaliação de Estudantes.
INAF	Indicador de Alfabetismo Funcional

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO 16
1.1 Definição da problemática 20
1.2 Objetivos da investigação 22
1.3 Percurso metodológico 24
2 O ENSINO DA LEITURA E A FORMAÇÃO DE LEITORES: alfabetização, letramento e linguagem 35
2.1 Alfabetização, letramento e linguagem 35
2.1.1 Alfabetização: um percurso na História da Educação Brasileira 36
2.1.2 O letramento e sua inserção no discurso da educação 40
2.1.3 A linguagem e a alfabetização discursiva 43
2.2 O ensino inicial da leitura: contextos e conceitos 45
2.2.1 A leitura no Brasil: percurso histórico e político 46
2.2.2 Concepções de leitura como prática social 51
2.3 Formação de leitores 53
2.3.1 Formação de leitores no ciclo de alfabetização 54
2.3.2 Estratégias de leitura para a formação do leitor competente 57
3 RECONHECIMENTO DO CAMPO: diagnósticos pilotos, sujeitos e cenários 60
3.1 O campo da pesquisa 60
3.2 O diagnóstico piloto 61
3.3 Aplicação do diagnóstico 64
3.4 Análise do diagnóstico piloto 66
3.5 Diagnóstico de avaliação do nível de escrita dos alunos 80
3.6 O grupo focal: consenso e variações 84
4 A INTERVENÇÃO PEDAGÓGICA: trilhos transitados antes, durante e após a intervenção 94
4.1 Proposta de intervenção: a formação de leitores no 2º ano do ensino Fundamental. 94
4.2 Aplicação das sequências didáticas 96
4.3 Olhares e impressões dos sujeitos após a intervenção 121
4.3.1 Posicionamento dos sujeitos mediante os instrumentos de coleta de dados 123
5 CONSIDERAÇÕES FINAIS 141

REFERÊNCIAS.....146
ANEXO A – Carta de apresentação.....154
ANEXO B – Termo de consentimento e livre esclarecimento de participação da entrevista.....155
ANEXO C – Questionário do provinha Brasil.....156
ANEXO D – Atividade diagnóstica aplicada.....160
APÊNDICE A – Roteiro para caracterização da escola.....162
APÊNDICE B – Questionamentos do grupo focal piloto.....162
APÊNDICE C – Roteiro da entrevista semi-estruturada.....165
APÊNDICE D – Produto da pesquisa: caderno de sequências didáticas.....167

1 INTRODUÇÃO

O percurso da história da educação brasileira mediado por inúmeras mudanças estruturais e variações teórico-epistemológicas tem contribuído para o fabrico, mobilização e circulação de diferentes métodos e variadas formas de organização, podendo-se destacar atualmente duas delas: o aumento do tempo do Ensino Fundamental para 9 anos de duração, firmado pela Lei nº 11.274 de 6 de fevereiro de 2006; e a redução do ciclo de alfabetização de 3 para 2 anos, sancionada pela Resolução CNE/CP nº 2 de 22 de dezembro de 2017, que institui e orienta a implantação da Base Nacional Comum Curricular na educação infantil e no ensino fundamental.

Com o cumprimento da Lei nº 11.274/2006 que altera a LDB - Lei de Diretrizes e Bases nº 9.394/1996, e normatiza o ensino obrigatório desde os seis anos (de idade) com duração de nove, o aluno inicia as aprendizagens escolares mais cedo, e amplia as vivências escolares, a aquisição de conhecimento e, consequentemente, a preparação para a aprendizagem da leitura e escrita, na perspectiva do letramento. Nesse sentido, as proposições da nova BNCC enfatizam que os processos de alfabetização nas duas primeiras séries segundo a Base, fomentam a aprendizagem das crianças proporcionando-lhes autonomia e inserção nas práticas sociais.

Para além das mudanças nas leis que regem a educação, observa-se que os índices oficiais sobre a desenvoltura das crianças brasileiras em relação à leitura são inferiores ao ideal traçado, podendo-se citar como exemplo, a avaliação do desempenho em larga escala realizada no país via Prova Brasil de 2017, mediante a qual se avaliou a competência leitora e de resolução de problemas de estudantes do 5º e do 9º anos. Nessa dinâmica, os resultados de tal avaliação demonstraram que a média dos alunos brasileiros em fase de conclusão do Ensino Fundamental foi de 217,77; numa escala de proficiência que considera os níveis de 1 a 9, eles se encaixaram no 2: o nível 1 implicando habilidades mais simples, o 9 mais complexas (BRASIL, 2017).

Nesse contexto, podemos mencionar também os resultados oriundos da Avaliação Nacional de Alfabetização (ANA), que objetiva avaliar o nível de alfabetização dos educandos no 3º ano do ensino fundamental, produzir indicadores sobre as condições de oferta de ensino e concorrer para a melhoria da qualidade do

ensino e a redução das desigualdades, em consonância com as metas e políticas estabelecidas pelas diretrizes da educação nacional. No ano de 2016, os resultados dos testes aplicados revelam que 54,73% dos estudantes acima dos 8 anos, permanecem em níveis insuficientes de leitura. Encontram-se nos níveis 1 e 2 (elementares) (BRASIL, 2016).

Privilegiar *A formação de leitores no 2º ano do Ensino Fundamental: um estudo na UEB Olavo Melo* como tema de pesquisa é relevante para o contexto escolar e social atual, já que apresentamos estudos sobre a compreensão do ensino inicial da leitura, concebida aqui como uma produção cultural, social e histórica que é construída pelos indivíduos e como processo resultante das relações que se estabelecem com o outro, com as vivências e com o entorno. Portanto, a motivação pessoal primeira que endosso para a realização deste trabalho é nossa admiração e entusiasmo a respeito da alfabetização e letramento nesta etapa de escolarização nutrida na minha prática pedagógica. Deslumbramento este que se iniciou aos 19 anos, quando observava as dificuldades de aprendizagem que minha irmã mais nova possuía quando a auxiliava nas atividades de casa; muitas vezes lendo fluentemente os textos e extraindo informações explícitas, mas no momento de interpretá-las, não conseguia compreende-las, analisá-las nem estabelecer conexões com suas vivências.

Por outro lado, ao iniciar as atividades acadêmicas no curso de Pedagogia na Universidade Federal do Maranhão em 2004, já eu expressava uma certa ansiedade para responder a essa problemática vivida no meio familiar. Nesse momento possuía um conhecimento bem restrito acerca da alfabetização, nunca tinha ouvido falar sobre o termo letramento, nem compreendia a sua amplitude. Para mim era mais um termo para confundir os discentes.

Na disciplina Alfabetização: teorias e prática, trabalhada e explorada pela professora Dr.ª Adelaide Ferreira Coutinho, aproveitei os conteúdos de forma satisfatória, aprofundando os estudos sobre os teóricos da alfabetização, as propostas e os métodos expostos, as concepções sobre leitura e escrita, a avaliação na alfabetização e o ambiente alfabetizador, como também as perspectivas sobre o perfil do professor e as concepções de letramento (Alfabetização é o processo de aprendizagem onde se desenvolve a habilidade de ler e escrever; já o letramento desenvolve o uso competente da leitura e da escrita nas práticas sociais. Estes conceitos estarão mais aprofundados na seção 2 sobre a Fundamentação teórica

sobre Alfabetização e Letramento na página 20). Assim conheci Paulo Freire, outra paixão despertada a partir desta temática.

Em *Pedagogia da autonomia* e *A importância do ato de ler* comecei a olhar a alfabetização para além do aspecto pedagógico, um cunho mais social e político e a análise dos valores simbólicos envolvidos em alguns métodos de alfabetização se constituíram o foco da minha atenção. Sobre a primeira obra, as críticas às formas de ensino tradicionais e a defesa de uma pedagogia fundada na ética, no respeito, na dignidade e na autonomia do educando trouxeram grandes transformações na minha prática; questionamentos acerca da função de educador autoritário e conservador, que não permite a participação dos educandos, suas curiosidades, e as suas vivências adquiridas no decorrer da vida e do seu meio social trouxeram as bases para meu caminhar como professora.

Mediada pel'*A importância do ato de ler*, compreendi o significado de que "A leitura do mundo precede a leitura da palavra" (FREIRE, 2011, p. 29), entendendo que primeiro, é a leitura de mundo do pequeno universo em que se move a criança; depois, é a leitura da palavra que nem sempre ao longo da escolarização tem sido a leitura da palavra no mundo. Nessa lógica, percebemos que a leitura do mundo dos alunos em formação leitora inicial sempre foi fundamental para a compreensão da importância do ato de ler e de escrever, transformado estes fazeres numa prática consciente.

Durante o percurso acadêmico a necessidade de vivenciar as práticas de sala de aula era uma constante. Nesta época, os estágios curriculares só eram oferecidos nos três últimos períodos do curso de Licenciatura Plena em Pedagogia; logo neste segundo intervalo cursei um estágio extracurricular na área, iniciando-o em uma turma de Alfabetização de uma escola particular. No começo, embora não possuísse experiência alguma acerca da docência e a referida escola fosse um laboratório; esta prática trouxe impactos. Mais tarde, minha monografia versou sobre a formação de professores no ciclo de alfabetização, e minha experiência profissional foi construída nestas séries, geralmente atuando no 1º ou 2º ano do Ensino Fundamental, dito de outro modo, sempre atuei engajada na área de alfabetização.

Após concluir a graduação, por meio do concurso da Secretaria Municipal de Educação (SEMED) de São Luís, passei a atuar nas escolas públicas da rede, e mais inquietações e questionamentos me afligiram: por que os alunos da rede

pública não evoluíam na leitura e na escrita como os alunos da rede privada? Anteriormente, acreditava que esse fato se dava em virtude da atuação do professor, onde muitas vezes desmotivado, não utilizava estratégias adequadas a seu alunado. Entretanto, neste momento, eu era a professora que estava mediando o processo de ensino e aprendizagem e, mesmo diante de muitos esforços, não conseguia atingir a todos os alunos de forma satisfatória.

Destarte precisei retornar à academia para tentar sanar minhas inquietações como professora e formadora de leitores, justificando-se esta pesquisa pelo empenho em estudar a formação de leitores como prática social, pois acreditamos que a alfabetização é um processo que incide esforços para compreender a natureza da palavra escrita, da linguagem e das suas relações com as vivencias, sendo essencial para o entendimento das formas de ler o texto e a relação estabelecida com as vivências (FREIRE, 2011).

Nessa esteira, somos cientes que as aplicações não ocorrem da mesma forma em todo o lugar e com a mesma interpretação, nem tampouco tenham a mesma aceitação, afinal cada leitor na sua individualidade vai fundindo significados pessoais de suas leituras com os vários significados que adquire ao longo de suas vivências (LAJOLO, 2001); portanto, o ato de ler, como processo de transformação social, é apreendido como processo histórico em que a objetividade e a subjetividade dialogam constantemente (FREIRE, 2011).

Outro fator que motivou o estudo desta temática foi o fato do meu filho estar vivenciando o momento da alfabetização, constituindo-se ele o meu laboratório: o sujeito real onde estou colocando em prática todos os estudos acerca do ensino inicial da leitura; embora, mesmo com minha ausência em alguns momentos do acompanhamento diário na escola, bem como nas atividades para casa, tenha conseguido despertar-lhe o gosto pelo ler, já que nas sextas-feiras, no dia do brinquedo em sala de aula, prefere levar um livro para que sua professora leia.

Destarte, como demonstram os resultados de avaliações em larga escala acerca da educação no país, entendemos que muitas crianças oriundas da rede pública não possuem o mesmo desempenho em virtude das mazelas que acometem o ensino popular, apontando o déficit na estrutura educacional brasileira, pois praticamente todos os que atuam na educação recebem baixos salários, professores desmotivados que não exercem sua função com profissionalismo ou também

esbarram nas dificuldades diárias da realidade escolar, além dos pais que não participam na educação dos filhos, entre muitos outros agravantes. Este desinteresse também pode ser explicado pelo período de greve no qual passaram os professores da Rede Municipal de Paço do Lumiar, meses antes do **diagnóstico piloto**.

1.1 Definição da problemática

Diante dos problemas citados acerca do Ensino Público Brasileiro, entende-se que são muitos os desafios que vivenciamos nos últimos anos na busca da garantia de uma escola democrática, em que todos os alunos tenham acesso a uma educação de qualidade. Nesse aspecto, aprender a ler e escrever é um direito de todos, que precisa ser garantido por meio de uma prática educativa baseada em princípios relacionados a uma escola inclusiva (BRASIL, 2012). Por outro lado, tais provocações instigam os professores a repensar e reconstruir suas práticas de leitura e de escrita visando ressignificar o seu ensino.

A leitura significativa é qualquer atividade onde o sujeito sinta que é capaz de ler, de compreender o texto tanto de forma autônoma, como apoiada em leitores mais experientes; mas também é aquela que nos dá motivação: lendo, relendo e parando para apreciar ou pensar (SOLÉ, 1998). Daí que o professor deva elaborar estratégias significativas que desenvolvam a formação do leitor de forma consciente pela prática concreta e efetiva do ato de ler. Por outro lado, a compreensão leitora entendida de forma mais abrangente pressupõe a extrapolação do sentido do texto, onde aluno torna-se sujeito do ato de ler (FREIRE, 2011); indivíduo, que mobiliza sentidos antes mesmo da leitura de palavras, leitor dos fatos e dos acontecimentos sociais. Sendo assim, a leitura favorece o entendimento do mundo; praticando-a, o leitor interpreta as diferentes práticas sociais. Desta forma entende-se que a leitura de palavras enquanto leitura de mundo é contrária à pedagogia tradicional, em que há apenas transferência ou depósito de conhecimento do professor para o aluno.

Nesse sentido, a problemática da investigação baseia-se em analisarmos em que medida as concepções teóricas e metodológicas que embasam as práticas de leitura em uso no 2º ano do Ensino Fundamental da Unidade de Ensino Básico

Olavo Melo têm favorecido a formação inicial[1] destes leitores do turno vespertino no meio rural da rede municipal de Paço do Lumiar nos últimos 24 meses?

As seguintes questões norteadoras radicam em saber:

a) Quais estratégias de leitura são desenvolvidas com a turma do 2º ano da Unidade de Ensino Básico Olavo Melo e como o professor as tem ensinado a ler?

b) Como as práticas de leitura desenvolvidas contribuem para o letramento?

c) Como construir conjuntamente com a professora uma proposta de intervenção baseada em sequências didáticas com orientações pedagógicas, tendo em vista a formação inicial de leitores na perspectiva do letramento no 2º ano do Ensino Fundamental?

Cientes de que a leitura pode concretizar-se em diferentes formas, contextos e espaços de tempo, optamos por considerar o ato de ler como uma construção de sentidos sustentada por meio de estratégias norteadoras, já que a leitura como busca de sentido, sem ansiedade de decodificar palavra por palavra, ou até mesmo letra por letra, considera-se a melhor estratégia (KATO, 1999).

Para além dos dados nacionais insatisfatórios sobre o desempenho da leitura dos estudantes evidenciados nas avaliações em larga escala[2], observamos que nas escolas atualmente não se consegue ensinar a ler e a escrever. Destarte, se faz necessário pensar em soluções para tal problemática: o letramento, considerado como o estado ou condição de quem não necessariamente sabe ler e escrever (analfabeto), mas consegue exercer práticas sociais de leitura e escrita (letrado) que circulam na sociedade. Nesse sentido, a concepção de letramento difere da concepção de alfabetização, pois, de acordo com Soares (2006, p. 19), o indivíduo alfabetizado é aquele que "[...] aprendeu as habilidades mecânicas de ler e escrever, mas que pode não ter adquirido o estado ou a condição de quem se apropriou da leitura e da escrita e se engajou em práticas sociais que as demandam [...]".

Por outro lado, consideramos, que o professor que objetiva a formação de leitores na escola precisa ir além de iniciativas superficiais que têm sustentado o

[1] A colocação "inicial" é para referirmos às primeiras séries de escolarização do Ensino Fundamental I; entretanto, em todas as dissertações lidas até hoje, nenhuma delas traz essa categoria, e sim formação de leitores.

[2] Ver avaliações citadas na página 68: Provinha Brasil e ANA.

trabalho com leitura; efeitos negativos relacionados com a prioridade da ampliação do acesso, em detrimento de levar em consideração dois aspectos também relevantes na formação de leitores: os livros oferecidos e a as interações que se estabelecem entre a língua e a linguagem nas diferentes situações de leitura.

1.2 Objetivos da investigação

A Nova Base Curricular Comum (BNCC), menciona a importância das situações reais de leitura. O documento propõe construir o domínio progressivo da vivência com textos em diferentes gêneros, sempre tendo em vista a interatividade. Nos primeiros anos, isso representa saber para que serve a escrita e como ser capaz de começar a praticá-la. Para construir esse conhecimento, a indicação é levar à sala de aula situações reais de uso da língua, para que as crianças tenham bons motivos para escrever (BRASIL, 2017).

Deste modo, avaliar as concepções teóricas e metodológicas nestes ritos e trajetórias que embasam as práticas de leitura na Unidade de Ensino Básico Olavo Melo e sua repercussão na formação inicial de leitores no 2º ano do Ensino Fundamental visando uma proposta de intervenção numa perspectiva de letramento é nosso objetivo geral, uma vez que os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) acerca da formação leitora, não só postulam que para formar bons leitores ou para promover o gosto e o compromisso com a leitura, “[...] a escola terá de mobilizá-los internamente, pois aprender a ler é também ler para aprender, e isso requer esforço [...]” (BRASIL, 1997, p. 58), como também apontam que o ato de ler é uma atividade que implica, necessariamente, uma compreensão, na qual os sentidos começam a ser constituídos antes da leitura propriamente dita.

Entretanto, é preciso que se analisem os fatores subjetivos que influenciaram as práticas pedagógicas na Unidade Escolar Básica Olavo Melo, , bem como a interferência que estes mesmos elementos exercem na aprendizagem dos alunos. Pois se compreende que as concepções teóricas e metodológicas que embasam as práticas docentes trazem consigo aspectos inerentes. Assim para se compreender como se dá a formação de leitores faz-se necessário a compreensão da sua representatividade para os sujeitos envolvidos no processo, uma vez que “[...] as representações são portadoras do simbólico, ou seja, dizem mais do que aquilo que mostram ou enunciam, carregam sentidos ocultos, que construídos social

e historicamente, se internalizam no inconsciente coletivo [...]" (PESAVENTO, 2004, p. 41).

Deste modo, identificar as estratégias de leitura desenvolvidas na formação inicial de leitores como primeiro objetivo específico é imprescindível para percebermos os saberes docentes que norteiam o tratamento dado à leitura de maneira intencional, intuitiva ou inconsciente, o embasamento do professor nas concepções teóricas na perspectiva do letramento e a adequação destas estratégias à realidade dos educandos; uma vez que seu uso direcionamento deve permitir ao aluno a compreensão e interpretação dos textos lidos de forma autônoma (SOARES, 2016).

Diante do fracasso escolar evidenciado no século XX e do número considerável de analfabetos naquele período, sentimos a necessidade de investigar como as práticas desenvolvidas podem contribuir para o letramento como segundo objetivo específico, mais especificamente a alfabetização. Neste cenário, o termo letramento surge diante de um novo fato e de novas demandas da sociedade em virtude de um novo fenômeno, que não existia antes ou não era notado, sendo preciso nomeá-lo: letramento como cultivo de práticas sociais que envolvem a leitura e a escrita Soares (2006).

Atualmente temos a sensação que o país tem evoluído a passos lentos, embora os problemas educacionais de outrora ainda se façam presentes. Deste modo, se torna necessário que as práticas de leitura propostas pela escola estejam embasadas nesta perspectiva, levando-se em consideração que ensinar a ler não é apenas desenvolver estratégias; a leitura como prática social, e remete a outros textos e a outras leituras, exigindo portanto, a movimentação de todo um conjunto de valores, crenças e atitudes, que sugere a interação com diversos níveis de conhecimento (KLEIMAN, 1995).

Viabilizar uma proposta de intervenção, juntamente com a professora tendo em vista a formação inicial de leitores no 2º ano do Ensino Fundamental, como terceiro objetivo específico, se faz imprescindível, já que a leitura ocupa hoje um papel fundamental na vida dos indivíduos e entendemos que a escola tem a função de inserir as crianças em situações reais de uso da leitura e da escrita, na tentativa de suprir a pouca interação/aceso/permanências dos discentes nestas singulares ocasiões no seio familiar; dizer como educadora que a escola no geral, não tem atribuído à leitura sua devida função na formação dos sujeitos que a

frequentam, uma vez que tem privilegiado a decodificação em detrimento da compreensão.

Considerando as exigências de nossa sociedade e as contradições nela existentes, ressaltamos a necessidade da escola trabalhar a leitura por entendermos que o ato de ler é um processo amplo e complexo; é um regime de compreensão, de entendimento de mundo que envolve um aspecto fundamental e particular ao sujeito: a sua interação com o outro pela mediação da palavra. Da palavra enquanto signo, mas não só no sentido mais restrito de produção do discurso, mas naquele sentido que enraíza histórica e socialmente o homem (BRANDÃO; MICHELETTI, 1998).

1.3 Percurso metodológico

Os resultados do Maranhão na Avaliação Nacional de Alfabetização do ano de 2016[3], no que diz respeito à leitura, em uma escala de níveis de 1 a 4, evidencia que 40,5% dos estudantes estão no Nível 1, onde realizam a leitura de palavras com diferentes quantidades de sílabas e estruturas silábicas (estando no nível silábico)[4]. Acerca da proficiência média dos estudantes em Leitura, segundo a região geográfica e a Unidade da Federação, verifica-se que a proficiência média do estado se encontra abaixo das proficiências médias regional e nacional da avaliação de leitura, onde o Maranhão aparece com 451,39 pontos, sendo a média no Nordeste 470,96 e no Brasil a 507, 58.

Em relação ao município de Paço do Lumiar, o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB)[5] aponta que nos anos iniciais da rede pública cresceu, mas não atingiu a meta e não alcançou 6,0, onde 40% das escolas da rede estão em situação de alerta pelo fato de não terem avançado. Deste modo, tem o desafio de garantir mais alunos aprendendo e com um fluxo escolar adequado, tendo em vista que em uma escala de níveis de 1 a 9, sobre os indicadores de aprendizagem em Língua Portuguesa, o município está no nível 3. O município de Paço do Lumiar, conforme dados do IBGE (2015), possui uma população de 119 mil habitantes, dos quais, 3.996 são analfabetos e estão

[3] Ver em: http://portal.inep.gov.br/documents/186968/484421. Acesso em: 19 jun. 2019.
[4] Nível silábico: as letras começam a serem usadas com valores silábicos fixos, ver na seção 3.5, p. 84.
[5] Conferir em: https://www.qedu.org.br/cidade/4670-paco-do-lumiar/ideb. Acesso em: 20 jun. 2019.

distribuídos em uma área de 122 mil km^2, com um total de 16.784 matrículas no ensino fundamental. O índice de pobreza chega a 42% da população.

Em sendo assim, a metodologia desta pesquisa sustenta-se nos pressupostos teórico-metodológicos da história cultural a fim de possibilitar estudar a a formação de leitores, partindo de seus eixos três indissociáveis: a *História dos objetos na sua materialidade*, identificando forma, frequência, dispositivo e estrutura desenhados na formação de leitores no 2º ano do Ensino Fundamental; a *História das práticas nas suas diferenças*, na tentativa de entendermos o que fazem os diferentes alunos com os mesmos objetos que lhe são impostos nas situações de leitura, considerando-se entre eles os métodos de ensino, as estratégias de aprendizagem, as táticas de apropriação induzidas ou impostas nas práticas pedagógicas; e por último, analisar as configurações sociais construídas na sala de aula mediadas pelas estratégias de leitura em uso, as mudanças nas estruturas psíquicas dos alunos no desenvolvimento da formação leitora antes, durante e após a intervenção, e as armaduras conceituais, presentes e mobilizadas no processo inicial de aquisição da leitura e da escrita pelas quais o professor direciona sua prática docente na suas variações históricas.

A história cultural é entendida aqui como um campo de pesquisa onde a cultura é vista como uma forma de expressão e tradução da realidade que se concebe de forma simbólica, acreditando-se que os sentidos atribuídos às palavras, às coisas, às ações e aos atores sociais na cultura escolar e/ou na cultura da sala de aula se apresentam de forma fragmentada, o que permite ao historiador/pesquisador o acesso e o entendimento do passado por médio das representações, imaginário, narrativa, ficção e sensibilidade (PESAVENTO, 2004).

Esta abordagem se faz pertinente para cortejar o ensino inicial da leitura e formação de leitores, levando-se em consideração o contexto social onde a escola campo está inserida. Assim, para entendermos como se estruturou e as raízes históricas implícitas nas práticas exercidas na instituição escolar, utilizamos-nos do método histórico, partindo do princípio de que os costumes, a vida social e as instituições tem origem no passado (LAKATOS; MARCONI, 1991). Deste modo é importante identificarmos as concepções teóricas e metodológicas que embasam as práticas de leitura e avaliarmos como tem favorecido ou não esta formação para compreendermos sua natureza e função. Tal método possibilita a análise do ensino da leitura na referida escola.

Por outro lado, a analisar a referida escola no seu ambiente social, torna possível compreender as relativas as causas, efeitos ou ocorrências passadas que podem ajudar a explicar os fatos do presente (LAKATOS; MARCONI, 1991). Portanto, analisar o ambiente da comunidade escolar nos possibilitou encontrar respostas para a compreensão da problemática que embasa esta pesquisa.

O método comparativo foi usado para compreendermos as diferentes concepções de formação concebidas e concretizadas no processo de formação do leitor segundo a história da alfabetização no Brasil e compara-las com as usadas na escola campo em investigação, ao estabelecermos comparações entre o presente e o passado, no intuito de identificarmos as diferenças, semelhanças, conflitos e resistências nestes processos de formação (LAKATOS; MARCONI, 1991).

Considerando que o estudo das semelhanças e diferenças entre as sociedades, povos ou instituições contribuem para o melhor entendimento do comportamento humano, por médio deste método comparamos como é desenvolvido hoje o ensino da leitura na escola e como se foi construindo ao longo do tempo, identificando-se as estratégias de leitura que são trabalhadas pela professora da turma em análise e as situações de leitura que tem promovido para este processo formativo; práticas pedagógicas que são confrontadas segundo as concepções teórico-metodológicas em uso pela gestão, coordenação e docentes no intuito de identificarmos o entendimento destes atores sobre as seguintes categorias: ensino de leitura, alfabetização e letramento, práticas de leitura e formação de leitores.

A utilização da pesquisa bibliográfica, de acordo com Gil (2002), nos permite a apropriação dos escritos sobre o assunto para assim fundamentar o trabalho investigativo, discutindo-se os autores que abordam o ensino inicial da leitura, a alfabetização, o letramento e a formação de leitores, como também nos ajuda no método de exposição de nossas análises ao usarmos citações que sustentem nossas análises (PRODANOV; FREITAS, 2013). Entre os autores que abordam às categorias leitura, letramento, estratégias de leitura e formação de leitores, utilizamos Mortatti (2000; 2004), Soares (2004), Boto (2016; 2019), Marcílio (2016), Lopes e Faria Filho (2007), já que se centram nos caminhos traçados pelo ensino da leitura e a inserção das crianças na escola; no que diz respeito à alfabetização e ao letramento Mortatti (2000), Soares (2009; 2016), Kleiman (1995, 2013), Kato (1986) e Martins (2016) foram mobilizados, uma vez que apontam que o

letramento baseia-se nos aspectos sócio-históricos das práticas discursivas e da aquisição da escrita, sendo atribuído a quem faz o uso competente e frequente da leitura e da escrita. Tal termo foi criado para fazer-se referência aos usos sociais da língua, em todos os espaços sociais no qual o indivíduo interage, e à escola é atribuída a função de desenvolver essas práticas.

Na categoria formação de leitores tomamos de empréstimo as ideias de Zilberman (2009), Solé (1998), Kleiman (2013), Jolibert (1994), Freitas (2012), Koch e Elias (2008), Chartier (2009) e Cavalcanti (2002) já que discutem a formação do leitor competente, considerando-o como aquele que compreende o que lê e identifica os elementos implícitos estabelecendo relações entre o texto no ato da leitura com os outros já lidos e, acima de tudo, que entende os vários sentidos que lhe podem ser atribuídos a um mesmo texto. Deste modo, defendem que formação de leitores se sustenta um ensino que considere a relevância do aprendizado da leitura, e que oportunize aos alunos uma educação que prime pela qualidade formando sujeitos críticos e capazes de transformar a realidade.

Por meio da pesquisa a documental se trouxe à tona alguns documentos oficiais pertinentes que regem a educação. Documental é o termo utilizado para denominar estudos realizados a partir de documentos contemporâneos ou retrospectivos considerados cientificamente autênticos (LÜDKE; ANDRÉ, 1986); materiais que ainda não receberam um tratamento analítico e sua utilização nos permite organizar informações que encontram - se dispersas, atribuindo-lhe uma nova importância (PRODANOV; FREITAS, 2013).

Seu uso nas Ciências Sociais nos possibilita alargar o entendimento sobre o ensino da leitura, cuja compreensão exige contextualização histórica e sociocultural. Por exemplo na reconstrução de uma história: “[...] o documento escrito constitui uma fonte extremamente preciosa para todo pesquisador nas ciências sociais.” (CELLARD, 2008, p. 295). Por outro lado, nos permite acrescentar a dimensão do tempo à compreensão do social, propiciando via análise dos documentos, a observação do processo de evolução de indivíduos, grupos, conceitos, conhecimentos, comportamentos, mentalidades, práticas, entre outros (CELLARD, 2008).

Para nossa pesquisa, utilizou-se os documentos oficiais pertinentes que regem a educação, entre eles:

a) A **Lei de Diretrizes e Bases** (LDB 9394/96): Lei que regulamenta o sistema educacional do Brasil;

b) Os **Parâmetros Curriculares Nacionais** (PCN – 1997): Conjunto de textos sobre cada área de ensino, que serve para nortear a elaboração dos currículos escolares em todo o país, a fim de buscar se a escola utiliza tais documentos como base na elaboração de seu próprio plano de ensino;

c) **Provinha Brasil** e o **Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica** (Saeb): São avaliações para diagnósticos em larga escala, desenvolvidas pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep/MEC) e têm o objetivo de avaliar a qualidade do ensino oferecido pelo sistema educacional brasileiro. A partir de testes padronizados e questionários socioeconômicos – analisamos os resultados dos alunos nesta avaliação e, sobre o questionário socioeconômico, quais fatores de contexto podem estar associados ao desempenho dos mesmos;

d) O estudo do **Projeto Político Pedagógico** da Unidade de Ensino Básico Olavo Melo: O PPP define a identidade da escola e indica caminhos para ensinar com qualidade, e nos possibilita entender as propostas de ação da escola, a organização de atividades e os projetos educativos que permeiam o processo de ensino e aprendizagem bem como a dimensão política na qual estão inseridas.

Através da pesquisa-ação se conduziu uma intervenção na realidade observada/analisada, tendo em vista que esta modalidade compreende o objeto de estudo em sua totalidade, bem com a construção coletiva de estratégias que fomentem a produção de conhecimento (THIOLLENT, 1994). Entende-se que os métodos adotados nas pesquisas permitem investigar acontecimentos, instituições e processos, analisando discursos, práticas individuais e sociais. Assim, é preciso que as práticas de leitura estejam inseridas em análises que considerem o contexto histórico-cultural e as relações do sujeito com o objeto de estudo. Em outras palavras, é “[...] um tipo de pesquisa com base empírica que é concebida e realizada em estreita associação com uma ação ou com a resolução de um problema coletivo.” (THIOLLENT, 1994, p. 14).

Dentre muitas definições sobre pesquisa-ação, encontramos nos estudos de Tripp (2015) um conceito bastante equivalente ao de Thiollent (1994), o qual defende que esta modalidade é uma forma de investigação que utiliza técnicas específicas para trazer à tona a ação que se deseja tomar visando à melhoria das práticas. Este tipo de investigação permite uma ampla interação entre pesquisador e os sujeitos implicados na situação investigada (gestora, coordenadora, professora, alunos e responsáveis). Dessa interação, buscamos identificar os problemas acerca do ensino da leitura bem como a construção de soluções a serem encaminhadas sob forma de ações coletivas e concretas, objetivando resolver ou, pelo menos, em esclarecer os problemas do contexto observado/analisado (THIOLLENT, 1994), uma vez que se faz necessário esta metodologia de caráter formativo-emancipatório que contemple a: “[...] ressignificações coletivas da compreensões do grupo, articuladas com as condições sócio-históricas; [ou seja, o] desenvolvimento cultural dos sujeitos em ação.” (GHEDIN, 2011, p. 220).

Neste sentido, a pesquisa-ação se distingue três dimensões: ontológica, epistemológica e metodológica (GHEDIN, 2011). A primeira refere-se à natureza do objeto a ser conhecido, no qual esse conhecimento nos permite compreender as condicionantes da práxis, como por exemplo, as condições que interferem no ensino da leitura e como estabelecer a restruturação de tal processo. A segunda se refere à relação sujeito-conhecimento na qual prioriza-se a dialética da realidade social e histórica, exige-se uma prática com mediação na construção do conhecimento, não se distingue sujeito e objeto a ser conhecido, interpreta-se os dados somente dentro do contexto e o saber construído torna-se transformador dos sujeitos e das circunstâncias. Já na dimensão metodológica, se integram os pressupostos colocados nas duas primeiras dimensões (ontológica e epistemológica), apontando para uma metodologia que institua no grupo uma dinâmica de princípios e práticas participativas e transformadoras.

Portanto, por meio da pesquisa-ação identificamos as ações pertinentes à compreensão do nosso objeto e construímos estratégias que visem a transformação destes entendimentos em produção de conhecimento uma vez que objetivamos alcançar resultados mais significativos em relação ao ensino da leitura, tendo em vista os descritores relacionados à compreensão e interpretação de textos de nossos alunos em fase de alfabetização: práticas de leitura, alfabetização e letramento e formação de leitores.

Para tanto, selecionamos a observação sistemática, o grupo focal com os discentes do 2º ano do Ensino Fundamental da escola e a entrevista com a professora e a coordenadora como instrumentos de investigação a fim de coletar dados, analisa-los e cruza-los. Concomitante a ao processo de coleta e análise foi construído em parceria com a professora uma proposta de intervenção pedagógica por médio de formações continuadas onde elaboramos sequências didáticas que compõem o livro de orientações pedagógicas considerado aqui como o produto material da pesquisa.

A observação como instrumento de pesquisa constitui um elemento fundamental (GIL, 1995). Nesse sentido, por médio da observação sistemática objetivamos descrever com precisão os processos formativos do leitor inseridos nesta comunidade escolar o que permite estabelecer categorias de análise , já que esta tipologia de observação ao sugerir uma estrutura determinada, na qual serão anotados fatos históricos, pedagógicos e sociais, bem como a frequência de incidências, nos auxilia na descrição precisa: “A relação entre o observador e o observado é bastante crítica na observação sistemática. Seu aparecimento, numa situação, precisa ser cuidadosamente preparado para que os membros do grupo possam aceitá-lo [...]” (GIL, 1995, p. 111).

Nessa perspectiva, a observação nos possibilitou o acompanhamento das experiências diárias da professora no trabalho com a leitura, permitindo-nos confrontar em que se pautam suas ações, e como compreendem e desenvolvem o ensino de leitura. Para tanto observamos o tempo que a leitura ocupa na escola, descrevendo a sala de aula enquanto ambiente para o leitor. Identificamos quais materiais são colocados à disposição dos alunos e avaliamos como é a sua inserção tendo em conta a relação professor e aluno estabelecida, durante a aula no intuito de sabermos quem faz a leitura nas diversas atividades, como são apresentadas as estratégias de leitura pelo professor em que se baseia a prática de leitura desenvolvida pelo docente e quais concepções de leitura são mobilizadas.

A técnica de grupo focal, oriunda de entrevistas grupais, baseadas na comunicação e na interação dos sujeitos (MORGAN *apud* BOMFIM, 2009), objetivou reunir informações detalhadas sobre o ensino da leitura na concepção dos sujeitos envolvidos no processo (alunos e professora) no intuito de colher informações que nos proporcionem a compreensão destas práticas, ações e atitudes: “[...] o grupo focal representa uma fonte que intensifica o acesso às informações acerca de um

fenômeno, seja pela possibilidade de gerar novas concepções ou pela análise e problematização de uma ideia em profundidade [...]" (BACKES, 2011, p. 439).

Deste modo, buscamos informações referentes a como os alunos entendem o ensino da leitura, quantas deles já sabem ler e para que utilizam/precisam da leitura no cotidiano, levando em consideração as perspectivas de letramento subjacentes nestas práticas. Buscamos investigar tais aspectos em um encontro semanal durante um mês, totalizando quatro encontros realizados de forma lúdica, onde o tema gerador foi relacionado com o conteúdo trabalhado em sala de aula pela professora regente. Durante 50 (cinquenta) minutos em cada encontro permeamos estas situações de leitura por histórias infantis, personagens, músicas ou jogos de forma que gerassem significados para as crianças na gradual aproximação, acompanhados de três perguntas que nortearam as rodas de conversa. Tal instrumento apresentou-se como um instrumento mais adequado, tendo em vista a faixa etária das crianças, bem como a possível não alfabetização da totalidade dos alunos. Ressaltamos ainda que o grupo focal foi o primeiro instrumento a ser realizado em nossa pesquisa, tendo em vista que as crianças são os principais sujeitos desta. Nesse sentido, este percurso dividiu-se em dois momentos:

No primeiro momento, denominado **"*Conhecendo as vozes*",** trabalhamos com o **Grupo Focal Piloto**, no qual se efetuou um diagnóstico em 4 etapas (segundo as especificidades do lugar e das singularidades dos participantes):

a) Aplicação da última Provinha Brasil difundida pelo Ministério da Educação (MEC), seguindo as orientações de emprego, no intuito de analisar os aspectos objetivos contemplados em dita avaliação;
b) Perguntas subjetivas alinhadas à técnica de Grupo Focal, no qual foi trabalhada uma leitura infantil de um tema contextualizado com algum conteúdo que os alunos estejam vivenciando naquele momento, realizando-se posteriormente alguns questionamentos que nortearam os objetivos propostos, para o levantamento de dados sobre as crenças, percepções e representações coletivas sobre a leitura e da escrita;
c) Cruzamento de dados destes dois dispositivos metodológicos que subsidiaram a proposta de intervenção discutida e elaborada com a professora responsável.

No segundo momento, denominando-se **“Identificando as práticas”,** trabalhamos com o **Grupo Focal** e as entrevistas em diferentes etapas, cruzando-se fatos, atos e percepções dos sujeitos envolvidos:

a) Aplicação e acompanhamento da proposta de intervenção por 4 meses na sala de aula escolhida: três vezes semanais;
b) Aplicação do **Grupo Focal** contendo o mesmo inquérito que o "Grupo Focal Piloto" onde se fez um comparativo do estado da leitura e da escrita dos alunos antes e durante a intervenção;
c) Entrevista com a professora, que foi elaborada a partir do cruzamento dos dados obtidos no **Grupo Focal** e na intervenção.

A entrevista como instrumento de investigação mais usual no trabalho de campo nos permitiu o levantamento de dados tanto subjetivos como objetivos (MINAYO, 1994), já que é “[...] uma das técnicas de coleta de dados mais utilizada no âmbito das Ciências Sociais [...] [objetivando] diagnóstico e orientação.” (GIL, 1995, p. 113).

A entrevista com a professora da turma de 2ª ano foi organizada em roteiro prévio, de forma que pudesse ser modificado durante o percurso para se obter dados comparáveis entre os vários sujeitos (BODGAN, 1994). Dados que revelam as concepções teórico-metodológicas que embasam o ensino da leitura na escola, a contribuição desses saberes na formação de alunos leitores, as práticas de leitura proporcionadas pela escola e o entendimento da docente acerca da alfabetização na perspectiva de letramento.

Contudo, enfatizamos que as demais informações e dados pesquisados foram selecionados após a aplicação dos demais instrumentos, tendo em vista que a entrevista foi realizada após o término da aplicação do grupo focal.

Para tanto vale ressaltar que, no momento da aplicação dos instrumentos de coletas de dados, construímos conjuntamente com os docentes, uma proposta de intervenção pedagógica que ao mesmo tempo em que ajudava a afinar concepções e definir estratégias, também serviu como formação continuada para a professora, buscando colaborar com o processo de formação inicial de leitores. Durante o processo, elaboramos sequências didáticas que estão disponíveis em um caderno de orientações pedagógicas que se configura como o produto materializado desta pesquisa.

O universo trabalhado é Unidade de Ensino Básico Olavo Melo. A escola situa-se no Bairro Pindoba, próximo ao Centro Recreativo Cultural Bumba Meu Boi da Pindoba na área rural do município de Paço do Lumiar (MA). Conforme os dados o IBGE (2016), o percentual da população com rendimento mensal de até ½ salário mínimo é de 42,3%, caracterizando-se assim como uma população de baixa renda, na qual a maioria dos moradores da região são pescadores e catadores de caranguejo e sarnambi. A Unidade de Ensino Básico Olavo Melo atende as turmas do Ensino Fundamenta I, onde possui 4 salas de aula, cantina e direção/coordenação. Pela manhã funcionam duas turmas de 3º e duas de 4º ano, e no turno da tarde, funcionam duas turmas de 1º e duas turmas de 2º ano. As turmas têm em média de 16 a 22 alunos, e a escola possui um total de 8 professores, sendo um para cada turma.

A amostra é constituída pelos alunos da turma do 2º ano do Ensino Fundamental e a professora. Com respeito aos 16 alunos escolhidos, investigamos sobre:

a) Leitura: se gostam de ler, o que gostam de ler, como se ler, o que é leitura, onde encontra familiaridade com a leitura;
b) Oralidade: se alguém conta histórias, como acontecem estes momentos, se preferem ouvir ou contar histórias;
c) Atividades: quais atividades de leitura despertam mais interesse, e onde vivenciam mais momentos de leitura.

Já com respeito à Professora nos interessou levantar a concepção de leitura em uso, no intuito de sabermos o que entende por leitura, quais motivações e interesses possui ao respeito, se se considera leitora e quais características deve possuir um bom leitor. Referente à leitura e planejamento entendermos como se dá o planejamento e a execução das atividades que têm como foco a leitura, se há orientação durante a leitura de textos que acontece em sala de aula e quais atividades são desenvolvidas. E com respeito às práticas de leitura na escola avaliarmos qual a é importância da leitura segundo a professora na formação do educador o porquê desenvolver atividades de leitura em crianças em formação leitora e identificarmos se se usam os textos escritos pelos próprios alunos como fonte de leitura e que textos são utilizados para criar estratégias de leitura.

À luz do exposto, o estudo sobre a formação de leitores e alfabetização na perspectiva do letramento poderá orientar professores na organização do

trabalho pedagógico da turma de 2º ano do Ensino Fundamental e, consequentemente, apontar caminhos e possibilidades para a superação de dificuldades encontradas no ensino e aprendizagem da leitura não só mediante as avaliações em larga escala, mas na aquisição de uma leitura crítica que permita ao indivíduo interagir em práticas sociais e políticas.

Daí a relevância deste trabalho, pois um estudo criterioso acerca do ensino inicial da leitura como prática cultural ao longo da história da educação brasileira nos permitirá compreender as representações reproduzidas e como estas representações têm interferido no processo de formação de alfabetização e letramento, podendo contribuir este trabalho para se repensar as políticas educacionais mais favoráveis para a promoção da leitura e apontar lacunas existente entre a escolarização e a formação do leitor, entre o ler escolar e o ler como prática cultural.

Em face às reflexões salientadas apontamos para a ampliação das discussões explicitadas na produção científica referente à formação de leitores, à alfabetização e ao letramento esperando que possamos contribuir como nosso trabalho para uma educação libertadora sustentada no princípio de que a educação é um ato político de construção de conhecimento, mas também de criação de uma sociedade mais justa, humana, solidária e igualitária (FREIRE, 2011).

SEÇÃO 2. O ENSINO DA LEITURA E A FORMAÇÃO DE LEITORES: alfabetização, letramento e linguagem

2.1 Alfabetização, letramento e linguagem

Esta seção apresenta estudos sobre a História da Alfabetização, do Letramento no Brasil e da inserção da linguagem no bojo da alfabetização discursiva, que permitem questionarmos pelas mudanças consecutivas nos conceitos de alfabetização, letramento e linguagem ao longo da história da educação brasileira. Nesse sentido, esta subdivisão do trabalho justifica-se pelo interesse e a necessidade de conhecermos a trajetória de tais conceitos.

No Brasil, a preocupação com a alfabetização pelas autoridades e pela sociedade existe desde os tempos de Brasil Colônia, e na medida em que o analfabetismo se vai superando, a sociedade se conscientiza da importância da escolarização, bem como da leitura e da escrita por meio de estudos cada vez mais aprofundados, precisamente por acreditarem que saber ler e escrever não seria o suficiente para a incorporação do aprendido a suas práticas sociais.

Ao longo da história, o analfabetismo vem se mostrando e, embora se observem os contínuos investimentos realizados na educação básica, mais precisamente nos anos iniciais do ensino fundamental; ainda não chegamos num nível satisfatório em termos de resultados demonstrados diante dos programas de avaliação em larga escala que medem o nível de leitura e escrita dos alunos da rede pública.

Neste país, observamos avanços consideráveis, entretanto não foram suficientes para se visualizarem progressos plausíveis no domínio das habilidades exigidas para a inserção em uma sociedade letrada. Isso se deve ao fato de que grande parte dos alunos podem até aprender a ler e a escrever; mas não conseguem fazer o uso competente destas ferramentas no cotidiano.

Os índices apresentados pelo Programa Internacional de Avaliação de Estudantes (PISA) revelam que os alunos têm concluído o Ensino Fundamental com dificuldades na leitura e na escrita, enfatizando-se na necessidade de repensar a alfabetização para melhorar estes resultados a nível nacional, no sentido de

promover a participação social ativa dos sujeitos por meio da alfabetização e do letramento.

É fato que o Brasil ainda não adotou a cultura da leitura e da escrita como necessidades indispensáveis a uma sociedade ativa, pois segundo o Indicador de Analfabetismo Funcional (INAF) (BRASIL, 2011), 25% dos educandos que cursaram os anos finais do Ensino Fundamental, apresentam características de nível rudimentar; ou seja, compreendem somente textos curtos e simples e, realizam apenas operações usuais do dia a dia.

A nova Base Nacional Comum Curricular (BNCC) (documento de caráter normativo que define o conjunto de aprendizagens essenciais que todos os alunos devem desenvolver ao longo das etapas e modalidades da Educação Básica) trouxe mudanças significativas para a área da Língua Portuguesa. Uma delas diz respeito à questão da alfabetização, a qual tem que concretizar-se até o 2º ano do Ensino Fundamental. O processo de alfabetização nos dois primeiros anos deve ser o foco da ação pedagógica no componente de Língua Portuguesa:

> [...] 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).

Nesse contexto, pensando no analfabetismo que tem atingido a população Brasileira em larga escala, desde a colônia até atualidade, transitando pelo Império (embora de naturezas distintas e conjunturas diversas), nesta seção expomos alguns aspectos que permearam a História da Alfabetização no sentido de tentar compreender a situação atual da nação.

2.1.1 Alfabetização**:** um percurso na história da educação brasileira

As discussões acerca da alfabetização no Brasil têm ganhado destaque em relação ao volume de pesquisas, estudos e publicações, bem como em referência aos documentos oficiais nacionais (LDB, PCN, BNCC) que enfatizam os debates acerca dos motivos pelos quais os alunos brasileiros possuem níveis de leitura tão distantes das metas traçadas. Conforme dados recentes dos censos escolares (IDEB), a maioria das crianças que frequentam as escolas públicas têm

saído do 3º ano do Ensino Fundamental sem estarem alfabetizadas e sem conseguirem fazer uso social da leitura e da escrita.

Para Soares (2004, p. 13), “Há cerca de quarenta anos que não mais de 50% (frequentemente, menos que 50%) das crianças brasileiras conseguem romper a barreira da 1ª série; ou seja, conseguem aprender a ler e a escrever.” Por esta razão, torna-se necessário estudar o histórico da Alfabetização no Brasil a fim de entendermos as possíveis razões dessas defasagens.

Durante muitos anos acreditou-se que aprender a ler significava apenas conhecer letras para em seguida formar sílabas, palavras e por fim as frases. A alfabetização ficou por muito tempo associada à ideia de decodificação de sinais gráficos. Segundo Mortatti (2000) a história da alfabetização é marcada por disputas entre defensores de diferentes métodos de ensino da leitura; embora desde o final do século XIX já houvessem discussões referentes ao fracasso escolar nos anos iniciais, sendo responsável a não aprendizagem da leitura. Por outro lado, Soares (2016) acrescenta que essa disputa de métodos foi caracterizada por uma alternância contínua, ora eram sintéticos, ora analíticos, na medida em que aquele que fosse considerado inovador logo seria taxado como tradicional. Se bem que, mesmo que os métodos tivessem sido considerados como ideais para o propósito do ler, estes não tinham proximidade com o cotidiano dos alunos, não solucionando o problema do fracasso escolar nos anos iniciais.

O conceito de alfabetização e seus significados, para além da transição de métodos, também sofreram transformações como demonstramos no Quadro 1, a seguir:

Quadro 1 - Evolução dos significados da palavra “alfabetização” nos dicionários

Dicionário de Língua Portugueza, de Antônio de Moraes Silva.	**Novo Dicionário de Língua Portuguesa, de Aurélio B. H. Ferreira.**	**Dicionário Houaiss da Língua Portuguesa.**	**Dicionário de Alfabetizadores de TH. L Harris e R. E. Hodges.**
Alfabetização *S. f.* (de alfabetizar) Acto ou efeito de alfabetizar. Propaganda da instrução primária. (10. Ed., 1949)	**Alfabetização.** *S. f.* Ação de alfabetizar, de propagar o ensino da leitura.	**Alfabetização.** Ato ou efeito de alfabetizar, de ensinar as primeiras letras.	**Alfabetização** *S. f.* **1.** Ensino da lactoescrita. **2.** Instrução primária. **3.** “uma estratégia de liberação [que] ensina as pessoas a

			lerem não só a palavra, mas também o mundo" (Freire, 1970); alfabetização ideológica.

Fonte: Mortatti (2004)

Este quadro nos permite observar como o termo sofreu transformações: em certo momento era suficiente apenas ensinar as crianças a ler e escrever por meio da instrução primária; em seguida a necessidade de expansão do ensino da leitura através das primeiras letras foi proeminente; num terceiro momento apenas ensinar a ler e escrever tornou-se insuficiente, sendo necessário desenvolver nas crianças o uso competente da leitura e da escrita nas práticas sociais.

A esse respeito o século XIX já trazia ensaios políticos sobre a criação do primeiro nível de escolas para crianças e jovens através das escolas de primeiras letras (LOPES; FARIA FILHO, 2007). Tal definição sobre as instruções escolares representa o momento inicial de estruturação do Estado Imperial, no intuito de generalizarem-se os rudimentos do saber ler, escrever e contar a todos; entretanto, sem estabelecer-se uma continuidade para os outros níveis da instrução (secundário e elementar), pois para o poder dominante, tais escolas não deveriam ultrapassar o aprendizado das primeiras letras.

Em 15 de outubro de 1827, o decreto imperial trata da primeira Lei Geral relativa ao Ensino Elementar. A primeira contribuição da Lei de 15 de outubro de 1827 foi determinar, no seu artigo 1º, que em todas as cidades, vilas e lugares mais populosos haveria Escolas de Primeiras Letras (hoje, ensino fundamental) (BRASIL, 1827).

> Essa lei é contemporânea de um lento, mas paulatino, fortalecimento de uma perspectiva político-cultural para a construção da nação brasileira e do Estado Nacional que via na instrução uma das principais estratégias civilizatórias do povo brasileiro, tal qual frações importantes da elite concebiam e propunham-se a organizar. Instruir as "classes inferiores" era tarefa fundamental do Estado brasileiro e, ao mesmo tempo, condição mesma de existência desse Estado e da nação. (LOPES; FARIA FILHO, 2007, p. 137).

Conforme Marcílio (2016, p. 231), "[...] no século XIX a única ação dos governos em relação à educação de base foi a criação de escolas [...]", observando-se que se durante o Império a educação primária não foi prioridade para as autoridades provinciais e tampouco para o Ministério do Império, menos ainda o foi para o Imperador, procurando-se via escolas criar condições de governabilidade,

dotando o Estado de mecanismos de atuação sobre a população e, por conseguinte, silenciar as classes desfavorecidas.

A primeira fase da República foi nova para a educação nacional. Para os governantes a expansão e modernização da educação de base seria a única forma de promover o progresso do país. Neste período, através da Escola Nova, buscou-se criar e difundir novas práticas, a escola de alfabetização foi sendo constituída não somente com sua função de ler, escrever e contar, mais se levando em consideração a função social da escola (MARCÍLIO, 2016).

A esse respeito, Mortatti (2000) acrescenta que essas novas práticas encontram sua influência nos princípios da “Escola Nova”, que objetivam romper com a tradição e adaptar a educação à nova ordem política desejada através de novos ideais pedagógicos e sociais, enfatizando-se nos aspectos psicológicos da aprendizagem sobre o ensino da leitura e escrita que visam a democratização da cultura e a participação social.

> Os novos fins passam a demandar soluções voltadas para a função socializadora e adaptadora da alfabetização no âmbito da educação popular, a ser realizada de maneira rápida, econômica e eficaz, a fim de integrar o elemento estrangeiro, fixar o homem do campo e nacionalizar a educação e cultura. (MORTATTI, 2000, p. 144).

Na segunda fase da república, o alargamento da educação fundamental passou a ter o apoio das Organizações das Nações Unidas (ONU) a partir de 1950, com princípios humanistas associados à cidadania nacional e à autoridade do estado, expandiu-se o direito à educação elementar, gratuita, obrigatória, laica e universal, na qual se conferem não só os ensinamentos do ler, escrever e contar, mas a transmissão e promoção de valores básicos do ser humano e da sociedade em geral (MARCÍLIO, 2016).

Com isso, a partir do início dos anos 1980, no século XX, o ensino inicial da leitura e da escrita foi duramente criticado diante do fracasso escolar que atingia a maior parte da população pobre do país. Deste modo, era necessário que políticas públicas fossem constituídas com o intuito de sanar tal deficiência. Diante desta necessidade, pesquisadores brasileiros passaram a buscar modelos teóricos que pudessem explicar os problemas da alfabetização que o país enfrentava (MORTATTI, 2010).

Nesse contexto, os problemas de aprendizagem de leitura e escrita foram atribuídos aos problemas metodológicos dos paradigmas ditos tradicionais ou

inovadores, trazendo então a negatividade do conceito de método, "[...] como se esses tipos esgotassem todas as alternativas metodológicas para a aprendizagem da leitura e da escrita [...]" (SOARES, 2004, p. 11); sem perder de vista que com o entendimento distorcido de que só o contato intenso com textos escritos utilizados nas práticas sociais e culturais alfabetizaria a criança, o letramento acabou se sobressaindo à alfabetização (SOARES, 2004).

2.1.2 O letramento e sua inserção no discurso da educação

Em 1980 as discussões sobre as altas taxas de analfabetismo e repetência escolar no Brasil se tornaram mais fortes; contendas que enfatizavam uma nova abordagem sobre a aprendizagem da leitura e da escrita. Nesse cenário de reflexões e questionamentos foi necessário utilizar uma palavra que representasse o estado e a condição de quem está alfabetizado e de quem faz o uso social da leitura e da escrita, constituindo-se aspectos distintos desta problemática, mas ao mesmo tempo sendo as partes de um mesmo problema.

Conforme Mortatti (2004) a história da palavra "letramento" deu início sob influência dos estudos e pesquisas acadêmicas do inglês "*literacy"* que significavam "alfabetização" ou "alfabetismo", como mostramos no Quadro 2:

Quadro 2 - Evolução dos significados das palavras "letramento" nos dicionários

Dicionário de Língua Portugueza, de Antônio de Moraes Silva	**Novo Dicionário de Língua Portuguesa, de Aurélio B. H. Ferreira**	**Dicionário Houaiss da Língua Portuguesa**	**Dicionário de Alfabetizadores de TH. L Harris e R. E. Hodges**
Letramento *S. m.* (de letra) Antigo. O mesmo que escrita. (10. Ed., 1949)	**Letramento.** não consta	**Letramento** S. m. (a 1899) 1. *ant.* representação da linguagem falada por meio de sinais; escrita 2. PED mesmo que alfabetização ('processo') 3. (dec 1980) PED conjunto de práticas que	**Letrado** *adj.* **1.** Que tem muito conhecimento; culto, instruído; ilustrado; erudito. **2.** em termos de uso da língua, marcado por uma expressão clara, refinada e que demonstra experiência no uso da palavra; literato **3.** Conhecedor de uma área

		denotam capacidade de uso de diferentes tipos de material escrito, na acep. PED por influ. do ing. Literacy	de conhecimento, especialmente em literatura, pessoa de muita leitura

Fonte: Mortatti (2004)

Aqui é possível perceber a evolução do termo bem como suas transformações: *a priori* era similar à alfabetização, porém restrito à escrita; em seguida não se fazia presente no dicionário de língua portuguesa; e num terceiro momento, observa-se que ganha um significado maior atrelado ao desenvolvimento de capacidades do uso social da leitura e escrita.

Sobre a leitura e a escrita como prática social temos os estudos de Soares (2011) para quem o termo letramento foi usado pela primeira vez no país em 1986 por Mary Kato no livro *No mundo da escrita: uma perspectiva psicolinguística*, e é visto na obra sob a luz do processo de escolarização para a aquisição da escrita socialmente aceita.

Para Kato (1986, p. 7):

> A função da escola, na área da linguagem, é introduzir a criança no mundo da escrita, tornando-a um cidadão funcionalmente letrado, isto é, um sujeito capaz de fazer uso da linguagem escrita para sua necessidade individual de crescer cognitivamente e para atender às demandas de uma sociedade que prestigia esse tipo de linguagem como um dos instrumentos de comunicação. Acredito que a chamada norma-padrão ou língua falada culta é consequência do letramento, motivo por que, indiretamente, é função da escola desenvolver no aluno o domínio da linguagem falada institucionalmente aceita.

É válido acrescentar que o objetivo de Kato (1986) é destacar aspectos de ordem psicolinguística que estão envolvidos na aquisição da linguagem a respeito da aprendizagem escolar das crianças, além de trazer uma definição de letramento associada à função da escola em formar cidadãos "funcionalmente letrados" em uma perspectiva do desenvolvimento cognitivo (MORTATTI, 2004).

Em 1995 Ângela Kleiman afirma em sua obra que o termo letramento, embora não estivesse ainda no dicionário, passou a ser utilizado para diferenciar estudos sobre o impacto social da escrita e estudos sobre a alfabetização. A definição de letramento apresenta-se como uma prática social de leitura e escrita relacionada com o processo de ensino e aprendizagem da língua escrita (KLEIMAN, 1995). Por outro lado, Soares (2016, p. 43) dialoga com essa ideia quando afirma que o letramento "[...] é usar a escrita para se orientar no mundo (o atlas), nas ruas (os sinais de trânsito) para receber instruções (para encontrar um tesouro [...] para

consertar um aparelho [...] para tomar um remédio), enfim, é usar a escrita para não ficar perdido [...]". Destarte, podemos inferir que a alfabetização precisa ir além da codificação e decodificação e da preocupação de ensinar sílabas ou frases prontas de livros didáticos, que trazem passagens simples ou desconectadas com a realidade vivenciada pelo aluno. Deste modo, os estudos sobre letramento possibilitam ampliar o conceito de alfabetização, levando os indivíduos a fazer o uso social, político e econômico da escrita (MARTINS, 2016).

Nessa perspectiva, também entendemos que como espaço de letramento socialmente valorizada, a escola precisa estar em consonância com as diferentes práticas de linguagem a fim de atender as demandas de leitura e de escrita dos alunos que estão imersos em uma sociedade grafocêntrica (MORTATTI, 2004).

> Letramento está diretamente relacionado com a língua escrita e seu lugar, suas funções e seus usos nas sociedades letradas, ou, mais especificamente, grafocêntricas, isto é, sociedades organizadas em torno de um sistema de escrita e em que esta, sobretudo por meio do texto escrito e impresso, assume importância central na vida das pessoas e em suas relações com os outros e com o mundo em que vivem. (MORTATTI, 2004, p. 98).

É notório observar que o uso da escrita é fundamental considerando-se a forma como a sociedade se estrutura, a organização de seus domínios discursivos, os registros de suas memórias, os produtos culturais e as formas de estabelecer as relações de poder. Nesse sentido, assumir uma condição letrada sob diferentes aspectos e sob práticas diversificadas influencia o comportamento do indivíduo na sociedade, permitindo-lhe a interação com os sujeitos nesses espaços no exercício de sua cidadania.

Acerca dos documentos nacionais, a nova BNCC traz no capítulo 4 (Ensino Fundamental) o termo letramento associado ao termo de alfabetização:

> 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. 57).

Contudo, entendemos que o letramento surge diante da necessidade de compreender a escrita e a leitura como uma construção histórica, social e política presente no contexto dos indivíduos. Conhecimentos que sofrem alterações

conforme as novas mudanças que ressignificam o uso da leitura e da escrita. Em outras palavras, se antes era suficiente escrever no papel e ler em livros, atualmente é necessário saber interagir com esses conhecimentos nas práticas sociais.

2.1.3 A linguagem e a alfabetização discursiva

A maneira de conceber a alfabetização como prática discursiva surgiu por volta de 1980, baseada nos diálogos com autores da área da Psicologia, da Educação e dos Estudos da Linguagem, e das pesquisas com crianças pré-escolares. Essa perspectiva afirma que os modos de agir, pensar, falar e sentir das crianças vão se construindo e adquirem sentido nas relações sociais, destacando-se a importância da mediação da forma verbal de linguagem como modo de interação (SMOLKA, 2012). Essa vertente baseia-se nas contribuições de Vygotsky (1978) e Bakhtin (1961), que julgam a atividade mental do aluno não somente em seu aspecto cognitivo, mas sobretudo, em seu aspecto discursivo; isto é, a linguagem é ou pode ser tanto um modo de interação como de regulação do objeto de conhecimento, o foco na relação social e na prática dialógica definem a dimensão discursiva (SMOLKA, 2012).

Nessa lógica, a leitura é uma atividade social onde seu uso se mostra e se amplia gradativamente, entretanto uma grande parcela da população não compreende tal funcionalidade em virtude de a escola não trabalhar de forma satisfatória. O princípio de democratização da escola noticia o acesso à alfabetização, contudo não garante essa aprendizagem pelas próprias conjunturas da escolarização (SMOLKA, 2012). Nesse cenário observa-se que os problemas perpassam por esferas políticas, econômicas sociais e culturais, devendo a escola considerar tais influências, ao entender que o alfabetizar vai além de codificação e decodificação de letras, sílabas e palavras, mas, sobretudo, uma leitura de mundo que sugira a interação e o exercício da cidadania.

É na interação que a língua exerce uma dupla atividade, o de se constituir ao mesmo tempo em que também constitui os sujeitos que dela fazem uso, entende-se a linguagem como forma de convívio; fenômeno social e histórico porque sua construção ocorre em um contexto real.

> A linguagem é uma forma de interação: mais do que possibilitar uma transmissão de informações de um emissor a um receptor, [...] é vista como um lugar de interação humana. Por meio dela, o sujeito que fala, prática

> ações que não conseguiria levar a cabo, a não ser falando; com ela o falante age sobre o ouvinte, constituindo compromissos e vínculos que não preexistiam à fala. (GERALDI, 2004, p. 41).

Deste modo, entendemos que a aprendizagem da língua e o desenvolvimento da linguagem são peculiares à existência humana (BAKHTIN, 1961); práticas de interação que gradativamente constituem o sujeito e que são ressignificadas a cada nova vivência. Partindo desse princípio, concebemos a linguagem como um meio de comunicação humana que presume frequentemente da presença de um interlocutor que lhe concede um caráter discursivo e a qualifica como prática social já que viabiliza o diálogo.

Desta forma, é importante dar sentido à linguagem no ensino da leitura para promover o uso da linguagem discursiva, na medida em que o professor precisa trazer a leitura para dentro da sala de aula explorando suas funções e encorajando os alunos a falarem no intuito de facilitar o diálogo e o trabalho em conjunto (SMOLKA, 2012); ou seja, além da funcionalidade da leitura, o docente trabalha o reconhecimento do outro, a interação e a relação com a criança.

> Quando a professora soletra as palavras e mostra as letras do alfabeto, ela está destacando, apontando e nomeando elementos do conhecimento para a criança, e indicando uma forma de organização deste conhecimento. Quando a criança fala, pergunta ou escreve, é ela quem aponta para a professora o seu modo de perceber e relacionar o mundo. Nessa relação, o conhecimento se constrói. (SMOLKA, 2012, p. 57).

Assim entendemos que a partir das interações sociais e dos diálogos a linguagem se constrói e se transforma como conhecimento humano; contudo, observamos que a leitura produzida pela/na escola quase não possui relação com as experiências de vida e de linguagem dos alunos, e tampouco com o contexto social, caracterizando-se como um empecilho para a construção e elaboração do conhecimento crítico.

Esse caráter discursivo de linguagem é mencionado nos documentos que regem a educação brasileira, aparecendo a linguagem, no componente de Língua Portuguesa, como uma "[...] forma de ação interindividual orientada para uma finalidade específica; um processo de interlocução que se realiza nas práticas sociais existentes numa sociedade, nos distintos momentos de sua história [...]" (BRASIL, 1998, p. 20). Da mesma forma a nova BNCC dialoga com isto, quando assume a perspectiva enunciativo-discursiva de linguagem:

> Tal proposta assume a centralidade do texto como unidade de trabalho e as perspectivas enunciativo-discursivas na abordagem, de forma a sempre relacionar os textos a seus contextos de produção e o desenvolvimento de

> habilidades ao uso significativo da linguagem em atividades de leitura, escuta e produção de textos em várias mídias e semioses. (BRASIL, 2017, p. 67).

Nessa perspectiva, nota-se que o texto ganha centralidade na determinação dos conteúdos, habilidades e objetivos, se considerado a partir de seu pertencimento a um gênero discursivo, que pode estar presente em diferentes esferas sociais de atividade/comunicação/uso da linguagem. Deste modo observa-se, que esse universo dialógico da linguagem pode-se relacionar com as práticas de letramento, uma vez que este determina o modo como o indivíduo se insere na sociedade, e essa inserção se constitui na construção de relações dialógicas, daí a importância de se compreender a linguagem não somente como um lugar de interação verbal, mas sobretudo, como um espaço de ação e posicionamento social do sujeito.

Nesta pesquisa, nosso intuito é reafirmar a importância da alfabetização e do letramento não apenas como a aprendizagem do código linguístico, mas principalmente, como processo que deve levar em conta a função social inerente à aquisição da linguagem escrita e da leitura, tendo em conta o papel do sujeito como cidadão. Entendemos ainda a leitura e a escrita como uma modalidade de linguagem social e culturalmente constituída; ou seja, como afirma Rojo (1998) o processo de letramento encontra-se em estreita relação com a construção do discurso oral (sobretudo narrativo).

> Sabemos que, inicialmente, o desenvolvimento da linguagem escrita ou do processo de letramento da criança é dependente, por um lado, de grau de letramento da instituição familiar a que pertence – isto é, da maior ou menor presença, em seu cotidiano, de práticas de leitura e de escrita – e, por outro, como ressalta de Lemos (1988:11), dos ... *diferentes modos de participação da criança nas práticas discursivas orais em que estas atividades ganham sentido*. (ROJO, 1998, p. 123).

Nessa perspectiva, entendemos enfatiza-se que hoje não basta ser letrado, é preciso alcançar níveis elevados de alfabetização; saber ler e escrever relacionando estas competências criticamente com a linguagem, com a língua e com o discurso. Problematizar as maneiras de ler e de escrever do aluno, orienta-los a se colocar questões sobre o que dize, ouve e observa nas diferentes manifestações da linguagem pode contribuir para torná-lo alfabetizado e letrado.

2.2 O ensino inicial da leitura: contextos e conceitos

No percurso da história da educação brasileira, a escola foi se estabelecendo como um ambiente socialmente organizado e privilegiado que favorece a aquisição da leitura e da escrita. Entretanto, o simples fato de inserir as crianças nesse espaço formador de leitores não possibilita por si só a alfabetização dos indivíduos, como demonstram os resultados de pesquisas acerca do desempenho em leitura do brasileiro realizada nos últimos anos.

Conforme Mortatti (2004) é dever do Estado assegurar através da educação o acesso a todos os cidadãos do direito de aprender a ler e escrever, estabelecendo-se assim como uma forma de inclusão social, cultural e política. Entretanto, evidenciam-se significativos insucessos na aquisição da leitura e escrita, demonstrados em sensos escolares a nível nacional e internacional, que evocam a necessidade de investigações sobre a fase inicial da alfabetização e do letramento, tendo em vista que este processo é ainda um problema prático a ser resolvido. Tais adversidades movem professores e pesquisadores de todo o mundo à procura de alternativas pedagógicas que propiciem êxito no aprendizado dessas práticas, uma vez que cabe à escola a função de ensinar as crianças a ler e escrever.

Deste modo, torna-se essencial investigações sobre como os alunos no processo de escolarização vivenciam as práticas de leitura, o que contribui ou prejudica à formação de leitores, tendo em vista que a escola desempenha um papel central nesse processo. Pois conforme Soares (2004, p. 90):

> As discussões que vêm sendo desenvolvidas, nas últimas décadas, tanto no campo da educação quanto na área da mídia, sobre problemas de letramento da população brasileira ainda pouco avançaram na análise das relações entre esses problemas e o processo de escolarização, isto é, entre o papel da escola no desenvolvimento de habilidades de uso social da leitura e da escrita e as competências, ou as incompetências, demonstradas por crianças, jovens e adultos em situações de participação em práticas sociais que envolvam a língua escrita.

Em conformidade, a reflexão das relações entre o processo de escolarização e o de domínio das práticas sociais de leitura ainda se constitui um campo de pesquisa bastante significativo, e deste modo será explorado nessa seção.

2.2.1 A leitura no Brasil: percurso histórico e político

A história do ensino da leitura demonstra dificuldades para avançar. Assim como no século XIX, a escola repetidas vezes ainda acredita que a melhor

maneira de alfabetizar a criança é ensinando-lhe a decifrar letras (CHARTIER; HEBRARD, 1995). A ideia de que para ler seja indispensável dedicar um tempo da vida escolar à aprendizagem desse artifício, para depois ensinar a compreensão do escrito, como se verificava há mais de cem anos, ainda está presente na concepção de ensino de leitura. De outro modo, seria contraditório pensar que as pessoas aprendem a ler na escola, entretanto não conseguem fazer uso dessa atividade fora dela, como evidenciam os estudos de Soares (2004).

No Brasil, leis foram sendo constituídas no sentido de garantir que essa aprendizagem se consolidasse de forma satisfatória, assim a Lei de 15 de outubro de 1827 que trata da primeira Lei Geral relativa ao Ensino Elementar, outorgado por Dom Pedro I, tornou-se um marco na educação imperial, de tal maneira que passou a ser uma referência para os professores do primário e ginásio nas províncias. A Lei abordou dos mais variados assuntos como a descentralização do ensino, o ensino mútuo e o currículo mínimo, como também a admissão e a remuneração dos professores.

No Brasil, a educação escolar se fez obrigatória no Império com a Constituição de 1834, e partir da República, o governo focalizou nas instituições escolares e na propagação da instrução elementar em virtude da necessidade de educar o povo conforme os ideais republicanos, uma vez que era de interesse comum dos governantes perpetuar a perspectiva iluminista (MORTATTI, 2004).

> A instrução possibilitaria arregimentar o povo para um projeto de país independente, criando também as condições para uma participação controlada na definição dos destinos do país. Na verdade, buscava-se constituir, entre nós, as condições de possibilidade de governabilidade, ou seja a criação de condições não apenas para a existência de um Estado independente mas, também, dotar esse estado de condições de governo. (LOPES; FARIA FILHO, 2007, p. 137).

Deste modo, de acordo com a corrente da História Cultural, percebemos a luta de representações presente nesse momento histórico, onde a instrução se constituiu como um mecanismo de governo, que evitaria que o povo se desviasse do caminho traçado; por outro lado, as representações são matrizes que geram comportamentos e práticas sociais, munidas de forças integradoras e coesivas, onde sujeitos e grupos dão sentido ao mundo por meio das representações que constroem da realidade (PESAVENTO, 2004).

Mais tarde, por volta de 1850, o ensino da leitura passou a ser debatido de forma mais consistente. Neste período no Brasil, o foco dos escritos sobre a

educação versava sobre a busca de expansão do atendimento escolar (BOTO, 2019); para além das disputas de métodos, demonstrava-se a necessidade de oferecer educação para todos, entretanto, esta mesma instituição não desempenhava sua função no sentido de promover o ensino da leitura e da escrita, nem tampouco manter os alunos nas escolas.

Diante do fracasso escolar Antônio Feliciano de Castilho publica seu *Método Português Castilho* para a aquisição da leitura e da escrita, por volta de 1850. Tal método partia do princípio do ensino do som das letras, caracterizando-se assim como um método fônico. Conforme Boto (2016), para Castilho, o som é a sustentação do aprendizado da língua:

> Ao elaborar seu método de ensino, Castilho irá apresentá-lo como fundação do novo absoluto no que toca às questões pedagógicas. Todavia, tratava-se de método que ainda pressupunha a aquisição da habilidade de escrever posteriormente ao aprendizado da leitura. (BOTO, 2016, p. 269).

Castilho considerava seu método inovador e acreditava romper com o modelo tradicional de palmatórias; contudo, acreditava que qualquer que fosse o ensino, seria necessário recorrer a repetições. Nesse contexto, comparado ao Método João de Deus, o Método Castilho sofre duras críticas, já que o ensino que prioriza o estudo da letra, mesmo que contextualizada com histórias e cantos, não seria significativo aos olhos das crianças segundo João de Deus (BOTO, 2016). Nesse contexto é veiculado o método João de Deus para o ensino da leitura através da Cartilha Maternal ou Arte Maternal, em 1876, e foi qualificado como simples e democrático, pois preocupava-se com o ensino da língua materna e ressaltava a importância da aprendizagem da leitura através da expansão da instrução pública (MORTATTI, 2000).

Em função destes métodos portugueses (que exerceram influência na educação desta nação naquele período), percebemos que a alfabetização era baseada no aprendizado da leitura para em seguida aprender-se a escrita (BOTO, 2016); embora ambos métodos não fossem suficientes para sanar o fracasso escolar, tendo como protagonista principal o analfabetismo. Nas primeiras décadas do século XX esta nomenclatura se propagaria vinculando-se com a instituição escolar, motivo pelo qual reformas educacionais de ordem econômica e social foram deliberadas, a partir de 1920, no intuito de evitar-se um ensino da leitura a partir da iniciação das letras do alfabeto e nos rudimentos da aritmética, geografia e história;

pois sem a expectativa de continuidade dos estudos, tais medidas representariam um retrocesso (MORTATTI, 2004).

Diante deste cenário, a necessidade de elaborar uma política nacional de educação a fim de descontinuar com o modelo educacional oriundo da Primeira República foi desenhando-se. Conforme Becalli e Schwartz (2015), a partir da década de 1920 surgem os princípios do chamado *Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova* defendidos pelos inovadores Lourenço Filho, Fernando Azevedo e Anísio Teixeira influenciados pelo filósofo, psicólogo e pedagogo norte-americano John Dewey que propunham a participação efetiva da criança no processo de ensino e aprendizagem da leitura e da escrita, desmistificando-se a figura do professor como centro do processo, na contramão dos métodos tradicionais.

Nesse movimento, foram apresentadas diretrizes de uma política nacional educacional, motivadas em novos ideais pedagógicos e sociais, no intuito de abandonar-se a tradição e adaptar a educação aos novos anseios de ordem política.

> Em relação ao *ensino* inicial da leitura e escrita, as discussões vão gradativamente enfatizando e rotinizando os aspectos psicológicos – em detrimentos dos linguísticos e pedagógicos – da *aprendizagem* tanto da leitura quanto da escrita, enfeixados os dois processos sob a designação mais ampla de alfabetização, cujo caráter funcional e instrumental é destacado, relativamente ao ideário liberal de democratização da cultura e da participação social. (MORTATTI, 2000, p. 144).

Conforme Mortatti (2004, p. 62), de acordo com os princípios basilares escolanovistas “[...] a escola deveria deixar de ser um aparelho formal de alfabetização para se tornar um organismo vivo capaz de refletir o meio [...]”. Assim nota-se que saber ler e escrever torna-se insuficiente, sendo necessário formar homens, pois a educação passou a ser concebida como uma transformação contínua reajustando o indivíduo social a seu ambiente cultural. Deste modo, entendemos o ensino da leitura como um produto cultural, uma vez que o campo de investigação da história cultural é amplo e seus objetivos concentram diferentes possibilidades de analisar a trajetória da alfabetização no espaço e no tempo (BARROS, 2003).

Na década de 1950 observa-se que a Escola Nova não conseguiu diminuir o número do analfabetismo. Marcílio (2016) aponta o regime de colaboração entre a igreja católica e o Governo Federal em inaugurarem campanhas de alfabetização no intuito de auxiliar no processo de erradicação do analfabetismo da população brasileira, por volta de 1960. Tais campanhas utilizavam os centros e os

círculos de cultura para alfabetizar por meio de novos métodos de aprendizagens, se difundindo o método desenvolvido por Paulo Freire via igreja. Com ideais de Educação para o povo, observamos que tais campanhas representavam estratégias de imposição que pautavam pela civilidade. Nessa lógica, identificamos o poder simbólico nestas formas discursivas ao considerar-se que "[...] aquele que tem o poder simbólico de dizer e de fazer crer sobre o mundo tem o controle da vida social e expressa a supremacia conquistada em uma relação histórica de forças [...]" (PESAVENTO, 2012, p.41); poder simbólico que é estabelecido por quem impõe à sua maneira de dar a ver o mundo, de estabelecer classificações e divisões que influenciam diretamente a prática em sala de aula (CHARTIER, 2009).

Diante da crise econômica, educacional, social e política nos anos 60 no Brasil, e apesar do conservadorismo vigente nesta nação de terceiro mundo, alguns educadores começam a perceber que os problemas de sala de aula não se resolveriam, apenas dentro dela, sendo necessário observar o campo social como um todo (SILVA, 2006). Nesta dinâmica, conhecido pelo seu método revolucionário de alfabetização de adultos, Paulo Freire foi herdou muitas conquistas da Escola nova e denunciou o caráter conservador da visão pedagógica que concebia a sociedade dividida em classes, ao apontar que a escola poderia moldar-se não somente para a educação como prática da dominação, mas também para a educação como prática da liberdade (SILVA, 2006).

Conforme Marcílio (2016), para Freire este processo é uma ação que nasce da observação e da reflexão resultando assim em um comportamento transformador:

> Se antes a transformação social era entendida de forma simplista, fazendo-se com a mudança, primeiro das consciências, como se fosse a consciência, de fato, a transformadora do real, agora a transformação social é percebida como processo histórico em que a subjetividade se prendem dialeticamente. (FREIRE, 2011, p. 42).

No final do século XX entra no cenário não só a concepção construtivista do ensino da leitura (BOTO, 2019), como também o termo letramento, deslocando-se o foco das discussões dos métodos de ensino para o processo de aprendizagem da criança. Deste modo, o contexto da alfabetização no Brasil passa a exigir critérios técnicos e pesquisas consistentes que sejam capazes de indagar a situação real, diagnosticar problemas e sugerir soluções para o futuro dos alunos letrados.

2.2.2 Concepções de leitura como prática social

A visão consensual entre os professores de que se aprende a ler lendo, tem resumido o ensino da leitura ao treino de combinação de letras e sílabas, decodificando-as sem a preocupação com a compressão do texto em sua totalidade (PICCOLI, 2012). A leitura é um processo no qual o leitor interage com o texto, buscando informações para satisfazer os objetivos que o levaram a ler (SOLÉ, 1998), dando-se no conjunto formado pelo texto e pelos os propósitos implícitos da mesma. Por outro lado, o ato de ler deve ser uma atividade em que leve em conta as experiências e o conhecimento do leitor, na medida em que a leitura de um texto, por exemplo, não deve ser apenas o entendimento adequado dos códigos linguísticos (KOCH; ELIAS, 2008); o texto não é somente um produto da decodificação de um leitor passivo, então considerar a relevância por parte do docente em explorar o objeto de estudo e transmiti-lo de forma consciente e coerente ao seu alunado é imprescindível para este leitor em formação.

Freire (2011, p. 19) sustenta a ideia da compreensão crítica no ato de ler, posto que não se finda na decodificação mecânica da palavra escrita, mas inclui entendimentos da realidade, antecipando-se e se estendendo no conhecimento global: “A leitura do mundo precede a leitura da palavra”, deduzindo-se aqui, um movimento lógico do todo à palavra e da palavra ao todo, em que texto e contexto entrelaçam-se, fluindo a decifração da palavra naturalmente na a leitura (FREIRE, 2011). Destarte, observamos que o ato de ler não é uma simples decodificação de códigos, de tradução, de repetição de dados já conceituados; mas uma construção reflexiva e significativa de sentido ao texto, onde o leitor não é passivo, mas um agente em busca de significações.

Para além do paradigma tradicional de decodificação da leitura, se considera que o trabalho com a leitura requer a formação de leitores competentes, que dialoguem com o texto em um processo ativo de construção de sentido, motivados por um objetivo previamente determinado. Esse meio possibilita ao leitor utilizar seus conhecimentos prévios e outros pertinentes para compreender o texto, como por exemplo: o gênero textual que está sendo lido, o portador de texto e os conhecimentos linguísticos necessários para fazer uso do nosso sistema de escrita de forma coerente.

De acordo com Solé (1998, p. 22):

> [...] o leitor constrói o significado do texto. Isto não quer dizer que o texto em si mesmo não tenha sentido ou significado; [...] Estou tentando explicar que o significado que um escrito tem para o leitor não é uma tradução ou réplica do significado que o autor quis lhe dar, mas uma construção que envolve o texto, os conhecimentos prévios do leitor que o aborda e seus objetivos.

O ato de ler significa compreender, discutir com o texto e com os mais variados contextos que permeiam o dia a dia, tornando-se significativo para o aluno. Tais conteúdos relevantes demandados por diferentes gêneros textuais propiciam aos educandos um maior interesse e amplitude do conhecimento da leitura; contudo, para que aconteça, é necessário que o professor compreenda a gama de conhecimentos e experiências prévias do educando, que devem ser consideradas para facilitar e melhor conduzir a dinâmica do processo de ensino-aprendizagem.

Na definição de leitura encontrada nos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) (BRASIL, 1997), é possível observar a importância dada ao levantamento dos conhecimentos prévios e à interpretação textual:

> A leitura é o processo no qual o leitor realiza um trabalho ativo de compreensão e interpretação do texto, a partir de seus objetivos, de seu conhecimento sobre o assunto, sobre o autor, de tudo o que se sabe sobre linguagem, etc. [...] Trata-se de uma atividade que implica estratégias de seleção, antecipação, inferência e verificação, sem as quais não é possível proficiência [...]. (BRASIL, 1997, p. 69).

Neste sentido, a leitura de um texto é um processo interativo que exige muito mais que o conhecimento linguístico compartilhado entre leitor, texto e autor. No ato da leitura, o leitor utiliza estratégias linguísticas e cognitivo-discursivas, envolvendo-se ativamente com a construção de sentidos (KOCH, 2003). O significado do texto não está apenas no leitor, nem no texto, mas na cooperação e interação entre ambos.

O texto dos PCNs também propõe a superação da concepção de decodificação, pois uma prática de leitura na escola pautada na formação do leitor crítico deve aceitar várias leituras, rompendo-se com o paradigma da interpretação única, concebida como fruto do pressuposto de que o significado está dado no texto. Neste âmbito, cabe-nos a seguinte pergunta: se um dos seus objetivos é formar leitores competentes, estaria a escola dando um lugar de maior prestígio à leitura desde o início do processo de escolarização?

Solé (1998) considera que o problema do ensino da leitura na escola não se posiciona no nível do método, mas na própria conceitualização no modo como é classificada pelos professores, no papel que ocupa no projeto curricular da escola,

nos meios que se determinam para favorecê-la e, consequentemente, nas propostas metodológicas que se adotam para ensiná-la. Portanto, aprender a ler decorre de uma construção de sentidos, a partir de objetivos claros para o que se pretende alcançar. Ler é um processo que compreende sujeitos e sentidos em busca de significados. No momento em que vivemos, as mudanças acontecem rapidamente, e o nosso objetivo, enquanto educadores é ressignificar a prática de leitura presente no cotidiano escolar. Esta prática precisa ser repensada e concebida para além dos muros da escola e que possibilite ao aluno utilizá-la em situações diversas: “A leitura como prática social, é sempre um meio, nunca um fim. Ler é resposta a um objetivo, a uma necessidade pessoal [...]” (BRASIL, 1997, p. 57).

2.3 **Formação de leitores**

Em virtude do fracasso escolar evidenciado nos anos iniciais de escolarização, a formação inicial de leitores tem ganhado destaque nas discussões acerca do processo de ensino e aprendizagem da leitura no ciclo de alfabetização (MORAIS, 2012). Entendemos a gravidade desse problema, que atinge a maioria das crianças que frequentam as escolas públicas, pois estas têm saído do 3º ano do Ensino Fundamental sem estarem alfabetizadas e letradas, conforme apontam os mais recentes censos escolares (IDEB); os dois primeiros anos do Ensino Fundamental de nove anos que constituem a etapa de alfabetização e letramento proposto pela nova BNCC.

Segundo Morais (2012), apesar dos índices abaixo do desejável na educação estarem reduzindo, ainda não estão em níveis aceitáveis, tendo em vista que este insucesso tem atingido quase exclusivamente as crianças que advém de escolas públicas, as quais terminam essas séries sem adquirirem a competência leitora e escritora.

Assim, no que tange à formação de leitores, a leitura precisa ser trabalhada em sala de aula visando a busca de sentido, não somente como a simples decifração de letras ou palavras, mas como uma ampla compreensão do escrito, para que possa vir a se tornar um precioso instrumento no processo de produção de conhecimentos, que levará o indivíduo a estabelecer questionamentos e refletir sobre si mesmo e o mundo que o cerca (RIBEIRO; ARCHANGELO, 2009; JOLIBERT, 1994). Nesse sentido, o professor exerce o papel de mediador no

processo de formação do leitor, pois é ele que promove a leitura na sala de aula e incentiva o gosto pelo ato de ler, “[...] percebe-se, assim, a importância do papel do educador, o mérito da paz com que viva e a certeza de que faz de sua tarefa docente, não apenas ensinar conteúdos, mas também ensinar a pensar certo [...]” (FREIRE 1989, p. 26).

Deste modo, acreditamos que através de estratégias de leitura, podemos desenvolver a competência leitora dos alunos e a transformação da consciência ingênua dos mesmos em consciência crítica (FREIRE, 2011), uma vez que julgamos ser necessário oferecer aos discentes da rede pública uma educação de qualidade, possibilitando o seu pleno desenvolvimento e o acesso à cultura letrada.

2.3.1 Formação de leitores no ciclo de alfabetização

Entende-se como cilco de alfabetização as duas primeiras séries dos anos iniciais do ensino fundamental, o 1ºe o 2º ano, como propõe a nova BNCC. Nesse contexto, a ideia da palavra “leitor” está atrelada a um processo contínuo, ainda que muitas vezes se restrinja à aquisição da leitura e à capacidade de decodificar letras. Entretanto, um indivíduo habilitado à leitura nem sempre será um leitor (ZILBERMAN, 2009). O indivíduo que possui capacidade, habilidade e técnica de decodificação não o torna necessariamente um leitor competente e autônomo, visto que:

> Formar um leitor competente supõe formar alguém que compreenda o que lê; que possa aprender a ler também o que não está escrito, identificando elementos implícitos; que estabeleça relações entre o texto que lê e outros já lidos; que saiba que vários sentidos podem ser atribuídos a um texto; que consiga justificar e validar a sua leitura a partir da localização de elementos discursivos. (BRASIL, 1997, p. 54).

A aprendizagem da leitura não ocorre de maneira espontânea como a aprendizagem da fala, onde a criança adquire interagindo no universo familiar. Assim, entendemos que uma das funções da escola é alfabetizar sem desconsiderar suas experiências e vivências com a língua para que esse processo não aconteça de forma mecânica. Desta forma, Lerner (2002) acredita que o contato com o sistema alfabético é uma condição necessária para a utilização da linguagem, para a leitura, a interpretação e a produção de textos escritos relativos aos diferentes gêneros que circula na sociedade.

Nesse sentido, a formação de leitores é algo que requer mais do que técnicas e métodos adequados, é preciso pensar em um ensino que considere a relevância do aprendizado da leitura, sendo necessário oportunizar aos alunos uma educação que prime pela qualidade e que forme sujeitos críticos e capazes de transformar a realidade.

De acordo com os Parâmetros Curriculares Nacionais da Língua Portuguesa:

> Se o objetivo é formar cidadãos capazes de compreender os diferentes textos com os quais se defrontam, é preciso organizar o trabalho educativo para que experimentem e aprendam isso na escola. Principalmente quando os alunos não têm contato sistemático com bons materiais e com adultos leitores, quando não participam de práticas onde ler é indispensável, a escola deve favorecer materiais de qualidade, modelos de leitores proficientes e práticas de leitura eficientes. (BRASIL, 1997, p. 55).

O documento também chama a atenção para alguns procedimentos inadequados no trabalho com textos em sala de aula, pois estes quando postos de forma descontextualizada não contribuem para a formação de leitores capazes de reconhecer as sutilezas, os sentidos e tampouco a profundidade dos escritos. (BRASIL, 1997). Assim, destacamos a importância de os leitores serem repertoriados com textos voltados a sua realidade social e cultural, para assim estabelecerem uma relação pessoal com o texto realizando suas próprias leituras.

Solé (1998) enfatiza que o leitor autônomo é aquele que compreende textos e consequentemente aprende com eles, sendo capaz de interrogar-se sobre sua compreensão e instituindo relações entre a leitura e seus conhecimentos prévios, o que lhe permite transferir o que foi apreendido para outros diferentes contextos dos quais participa. A leitura independente, por outro lado, auxilia na formação de leitor, de modo que este ensino estará pautado no aprender a aprender, onde este sujeito vivenciará uma multiplicidade de situações.

Esta leitura, contribui na formação do leitor proficiente, caracterizado como aquele que entende a intenção com que se lê e utiliza as estratégias de leitura de forma simultânea, porém inconsciente. Para Solé (1998), a busca pela compreensão do sentido do texto pelo leitor se dá a partir do momento em que ele percebe seu protagonismo diante do texto; no entanto o papel do professor na promoção de situações de leitura contextualizadas com as vivências dos alunos é imprescindível, já que “[...] as situações de leitura mais motivadoras também são as

mais reais: isto é, aquelas em que a criança lê para se libertar, para sentir o prazer de ler [...]" (SOLÉ, 1998, p. 91).

Nesse sentido, entendemos que esse processo precisa familiarizar o leitor com o texto estimulando assim os conhecimentos prévios, a criticidade, a capacidade de questionar e a sintetizar as informações apreendidas. Não se trata de uma atividade mecânica que limita o leitor a uma interpretação superficial do texto, mas uma prática que o faz criar e construir informações e ressignificá-las conforme seus objetivos. Formação de leitor proficiente, que para Kleiman (1995) é a característica mais marcante é a flexibilidade durante a leitura, uma vez que:

> [...] não tem apenas um procedimento para chegar aonde ele quer, ele tem vários possíveis, e se um não der certo, outros serão ensaiados. Por isso, o ensino e modelagem de estratégias de leitura não consiste em modelar um ou dois procedimentos, mas em tentar reproduzir as condições que dão a esse leitor proficiente essa flexibilidade e independência indicativas de uma riqueza de recursos disponíveis [...]. (KLEIMAN, 1995, p. 51).

Portanto a formação do leitor competente por meio das estratégias de leitura aponta para vários caminhos que envolvem diversas habilidades de interpretar e compreender. Deste modo, as estratégias são procedimentos acionados pelo leitor e aplicados na interação com o texto; porém não há uma regularidade nesse processo, estas são flexíveis e podem ser interpretadas e analisadas conforme o conhecimento do leitor. Contudo, é papel da escola formar integralmente o aluno e contribuir no seu desenvolvimento enquanto leitor, estabelecendo um processo de apropriação de estratégias de compreensão leitora, e conforme Freitas (2012), incitar a capacidade de realizar previsões, elaborar e responder questões a respeito do texto, identificar ideias centrais, conteúdos novos e antigos, relacionar o que lê com o contexto e ser capaz de estabelecer inferências a outros escritos.

> Formar leitores é compromisso da família e da escola. Também deve fazer parte dos interesses de toda a comunidade, pois uma sociedade não letrada, ou mesmo formada por leitores funcionais, está fadada à condição de miséria e indignidade. Nunca a questão da formação de leitores foi tão discutida como nos dias atuais, até porque se entende que o desenvolvimento de uma nação depende do nível de letramento dos seus habitantes. Não existe país livre e desenvolvido sem investimentos na educação e na leitura. (CAVALCANTI, 2002, p. 2).

Por isso o trabalho com a leitura só ocorre de modo eficaz quando o sujeito consegue se apropriar dela em suas diferentes finalidades e sentidos, e estar

envolta em seus diferentes espaços sociais que frequenta. A escola nesse sentido, deve criar no seu ambiente um vínculo positivo de trocas, promovendo assim um lugar mais democrático oportunizando aos alunos, um encontro de descobertas e consequentemente a formação de leitores proficientes.

2.3.2 Estratégias de leitura para a formação do leitor competente

Atualmente, a função da escola não se limita a ensinar a ler, mas, sobretudo, mediar as leituras realizadas, contextualizando-as com as vivências dos alunos. Assim é necessário considerarmos que as práticas de leitura que se fazem no ambiente escolar estejam ancoradas em um conjunto de concepções. Deste modo, entendemos que a maneira como o professor planeja seu trabalho com a leitura é sustentada pelo modo como este sujeito formador concebe o seu ensino. Sem embargo, refletir sobre as práticas de leitura em sala de aula implica considerar as condições em que esse processo se desenvolve, compreender como este ensino vem se modificando ao longo do tempo, bem como os princípios e ideias defendidas pelos pesquisadores da área em questão.

Conforme Silva (1986), a escola ao formar leitores não considera o aprendizado anterior dos alunos acerca da leitura, em decorrência da sua convivência com o mundo letrado, mediada pela história de cada sujeito e pela sua origem social. Além disto, a escola trabalha textos sem significado para a criança, desvinculados do seu dia a dia, repetitivos e de fácil oralização, explorando somente o exercício da decodificação. Contudo, entendemos que a escola prioriza a repetição por julgar que por meio delas o aluno poderá adquirir as habilidades essenciais para codificar, não levando em consideração aspectos importantes para a formação do leitor, como por exemplo, a compreensão e os sentidos da leitura.

A esse respeito, os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) colocam que para formar bons leitores, ou para promover o gosto e o compromisso com leitura, o ambiente escolar precisa mobilizá-los internamente, tendo em vista que aprender a ler é também ler para aprender, atividade que requer planejamento e dedicação:

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

> letra por letra, palavra por palavra. Trata-se de uma atividade que implica, necessariamente, compreensão na qual os sentidos começam a ser constituídos antes da leitura propriamente dita. (BRASIL, 1997, p. 53).

Dessa forma, entendemos que a atribuição de sentido à leitura inicia-se antes da sua operacionalização, ao passo que se explora o material escrito no qual o texto se encontra, pois se constrói uma análise que permite ao leitor concordar, discordar, ou até mesmo relacionar o que lê com suas vivências. Dito de outro modo, a formação de leitores deve ser trabalhada nesse aspecto da busca de sentido, apontando para a importância de levar o leitor a entender a intenção com que se lê:

> O fato de saber por que fazemos alguma coisa – por exemplo, por que está lendo esse livro? – saber o que se pretende que façamos ou que pretendemos com uma atuação é o que nos permite atribuir-lhe sentido e é uma condição necessária para abordar essa atuação com maior segurança, com garantias de êxito. No âmbito da leitura, este aspecto adquire um interesse inusitado, pois podermos ler com muitos objetivos diferentes. [...] Dessa forma, além de aprenderem a ativar um grande número de estratégias, aprendem que a leitura pode ser útil para muitas coisas. (SOLÉ, 1998, p. 24).

Solé (1998) também nos coloca que construção de sentido ao texto elaborada pelo leitor, ocorre quando este percebe o seu protagonismo no processo, ao conscientizar-se das diferentes estratégias que dispõe, desde as mais simples até as mais complexas. Nessa perspectiva, os objetivos precisam estar claros e relacionados às estratégias que serão desenvolvidas. Sobre esses objetivos e sua atitude diante das práticas de leitura, Solé (1998, p. 41) assinala que:

> A questão dos objetivos que o leitor propõe a alcançar – com a leitura é crucial, porque determina tanto as estratégias responsáveis pela compreensão, quanto o controle que, de forma inconsciente, vai exercendo sobre ela, à medida que lê.

A respeito dessa relação entre estratégias de leitura e objetivos pretendidos da leitura, Kato (1986) ressalta que o leitor precisa ter claros objetivos para a realização da leitura e, consequentemente, da construção de sentidos, pois sem a definição de objetivos dificilmente poderá compreender sua compreensão. Por outro lado, Solé (1998) afirma que um dos objetivos da educação básica é ler, compreender e interpretar textos que circulam na sociedade de forma autônoma, utilizando-se de estratégias cognitivas e meta cognitivas que lhe permitam dominar a leitura. A primeira pode ser definida como sendo operações inconscientes do leitor, pois não atingem o nível da consciência; a segunda, são aquelas operações feitas pelo leitor tendo um propósito consciente, cuja capacidade permite-lhe falar e

explicar sua ação. Kleiman (2013) igualmente classifica as estratégias de leitura em cognitivas e meta cognitivas, na qual a primeira configura-se como procedimentos que o leitor utiliza, conhecimentos sobre os quais não há reflexão; e a segunda, são operações conscientes feitas pelo leitor e cuja capacidade permite-lhe falar e explicar a sua ação.

Deste modo observamos que o ensino de estratégias de leitura aponta para vários caminhos que envolvem diversas habilidades de compreensão e interpretação. Assim podemos afirmar que estas são procedimentos que o leitor crítico atribui na interação com o texto. E para que elas garantam a leitura crítica, este ensino deve ser pautado por atividades sistemáticas e bem planejadas. Essas práticas de leitura são importantes porque, como sugerem os PCN LP (BRASIL, 1997), em relação ao aprendizado inicial da leitura:

> É preciso oferecer aos alunos inúmeras oportunidades de aprenderem a ler usando procedimentos que os bons leitores utilizam. É preciso que antecipem, que façam inferências a partir do contexto ou do conhecimento prévio que possuem, que verifiquem suas suposições. (BRASIL, 1997, p. 56).

Chartier (2009) entende que todo escrito impõe uma forma e atitude de leitura e deste modo torna-se difícil olhar uma sociedade que se baseia na língua sem refletir sobre suas práticas. Nesse aspecto cada leitor, conforme sua individualidade direciona um valor diferenciado aos textos com os quais entra em contato. Assim, concordamos com o pensamento chartieriano, quando evidencia que cada sujeito apresenta experiências de leitura específicas baseado nas práticas de leitura que se ancoram no seu contexto social. Contudo, ao se apropriar das estratégias de leitura, é importante salientar que a compreensão textual está aliada à fluência da leitura; ou seja, o leitor necessita de um ensino sistemático e planejado para que compreenda e se torne um leitor competente e toda essa instrução sucede do trabalho do professor que é responsável por mediar tais aprendizagens.

Para tanto, se precisa ter um planejamento claro a respeito do ensino da leitura e uma proposta didática que leve em consideração o ensino das estratégias de leitura. Desta forma se permite que a sala de aula seja um espaço de investigação onde estes instrumentos podem tornar-se uma possibilidade de ler, compreender e aprender.

SEÇÃO 3. RECONHECIMENTO DO CAMPO: diagnósticos pilotos, sujeitos e cenários

3.1 O campo da pesquisa

A Unidade Básica de Ensino Olavo Melo é uma escola pertencente à rede pública do município de Paço do Lumiar (MA), localizada na área rural - Rua Principal, Bairro Pindoba. O contato inicial se deu por intermédio de uma professora - amiga lotada nesta instituição, via carta de apresentação que foi entregue à gestão escolar em maio de 2019 (Apêndice A). O primeiro contato foi com a coordenadora, a qual foi muito solícita, receptiva e atenciosa, ao explicar a rotina da escola e mostrar os espaços e a equipe escolar, bem como fornecer dados necessários para que se realizasse a investigação.

A UEB atende em média 180 alunos das turmas de 1º ao 4º anos, funcionando no matutino as turmas de 3º e 4º e no vespertino as de 1º e 2º. A equipe pedagógica é formada por uma diretora, uma diretora adjunta, uma coordenadora, 8 professores e demais funcionários (porteiro, merendeiro e serviços gerais).

No que se refere ao espaço físico, este é bastante limitado, possuindo 4 salas de aula, uma sala bem pequena que funciona como secretaria, coordenação e diretoria, uma cozinha, um banheiro masculino e outro feminino, um banheiro para professores e um hall pequeno com uma estante com livros. As salas de aula são de tamanho médio, com janelas grandes para a circulação de ar, possuindo 2 ventiladores cada; porém, mesmo assim, a intensidade do calor no turno vespertino dificulta o desenvolvimento das práticas pedagógicas.

Na primeira visita a coordenadora nos relatou das dificuldades enfrentadas naquele momento, além dos professores estarem em greve reivindicando a redução de 1/3 da carga horária, como cumprimento da equiparação salarial e melhorias nas condições físicas; havia também o atraso do ano letivo, a carência de recursos e a desmotivação por parte dos docentes. Em virtude do período extenso de greve, as crianças não gozaram os 30 dias das férias de julho, somente as duas últimas semanas, pois nas duas primeiras houve aulas normalmente.

A rotina escolar começa ao chegarem os alunos na escola por volta das 13h. Aguardam a professora em sala que inicia as às 13:30. No intervalo (15:30) , as crianças lavam as mãos, lancham na sala e retomam as aulas as 16h, finalizando-se às 17:15, momento em que aguardam seus responsáveis. É válido ressaltar que no recreio, os alunos permanecem em sala de aula, por ausência de espaços, fator este que as deixa bastante agitadas após o lanche e dificulta a retomada.

O planejamento mensal é realizado de forma livre, não há momentos de formação ou reunião para essa finalidade. Cada professor o faz individualmente e, o coordenador não faz o acompanhamento. As reuniões de professores são bimestrais, nesse dia as crianças são liberadas após o intervalo e os professores se reúnem juntamente com a coordenação e gestão para dialogar sobre as demandas pedagógicas.

As reuniões de pais também são realizadas a cada dois meses para a entrega de notas e resultados. Os alunos da turma do 2º ano fazem parte de um projeto desenvolvido pela SEMED do município com a finalidade de melhorar a qualidade da alfabetização oferecida. Nesse sentido os discentes realizam testes aplicados pela própria secretaria similares ao Provinha Brasil que fazem visitas à escola com o intuito de avaliar a sua aplicabilidade.

O referido projeto intitulado como “Leitura é vida” tem o objetivo de favorecer o desenvolvimento de capacidades linguística, expressiva e criativa dos discentes, fomentando nestes o gosto pela leitura e escrita, partindo de situações de encantamento pela mesma, o que possibilita a aquisição e multiplicação dos saberes. Nesse sentido, os professores do 2º ano do Ensino Fundamental da rede participaram de formações específicas durante o mês de agosto para que pudessem aplicá-lo. A proposta seria desenvolvê-lo a partir de 05 de agosto a 21 de outubro de 2019, três vezes por semana e ministrado pelas professoras das turmas. Para o desenvolvimento do mesmo, a Secretaria iria disponibilizar os materiais/recursos para a escola (material de papelaria, livros literários, gibis, revistas, fantoches, computador, Datashow dentre outros), entretanto tais materiais nunca chegaram na escola não sendo possível a sua execução.

3.2 O diagnóstico piloto

Diante das dificuldades já mencionadas, em junho de 2019, após o retorno dos professores grevistas, se iniciaram as atividades referentes ao diagnóstico. *A priori*, as primeiras dificuldades se deram pela não frequência dos alunos após o período de greve (mais de 40 dias) e em virtude da convocação de todos os professores para relotação. O Secretário de Educação daquele período, intimou todos os docentes da rede como medida de retaliação, para se apresentarem na SEMED, mudando suas lotações atuais na tentativa de desmembrar determinados grupos de professores contrários à gestão atual, descartando-se assim o primeiro diagnóstico realizado em virtude da possível mudança de professor após o retorno das férias.

Sobre esse aspecto entende-se que "[...] estratégias do cotidiano são as múltiplas formas de resistências que se processam em âmbitos culturais - ressalvando já, o sentido moderno de cultura que inclui os sistemas de hábitos e comportamentos e o âmbito das práticas e representações [...]" (BARROS, 2003, p. 151). Assim, consideramos as estratégias de imposição daqueles que tem o poder e as táticas de apropriação daqueles que resistem a estes tributos, questionando-nos sobre as diferentes práticas; isto é, perguntar-nos o que fazem os diferentes sujeitos com o mesmo objeto que lhes é imposto. Nessa lógica, entendemos que a medida imposta pelo Secretário de Educação de relotar arbitrariamente os professores pode ser considerada como uma estratégia de imposição com clara intencionalidade de repressão e silenciamento e, a ação dos professores de resistir a esses desmandos através de mobilizações e paralizações considera-se como táticas de apropriação que são diferentes dependo das singularidades de cada um e do construto social e cultural ao qual pertence (BARROS, 2003).

No mês de julho de 2019, o prefeito de Paço do Lumiar sofre um forte AVC ficando impossibilitando de exercer suas funções, assumindo a vice-prefeita a gestão do município, a qual, no 1º de agosto do mesmo ano, exonera o Secretário de Educação. Diante do exposto, as relotações arbitrárias foram suspensas e os professores permaneceram em suas escolas de origem. Dessa forma, aguardou-se uma semana após o início das aulas, para que escola se reorganizasse diante de tantos percalços dos últimos meses e, na segunda semana no mesmo mês, repetiu-se o diagnóstico realizado em junho.

A turma investigada é a do 2º ano B do turno vespertino da professora "Paulinha" (nome fictício), a qual possui 16 alunos: 5 meninos e 11 meninas. Nas

primeiras observações identificamos que embora a turma fosse tranquila, de alunos carinhosos e solícitos, por outro lado, se dispersavam facilmente. Na primeira etapa do diagnóstico, tínhamos a ambição de avaliar a qualidade do ensino pretensamente oferecida pelo sistema educacional brasileiro, na tentativa de identificarmos fatores socioeconômicos que pudessem estar associados ao desempenho dos leitores em formação, como também caracterizar o perfil dos alunos e avaliar a prática docente a partir do olhar dos discentes, no intuito de captar o máximo de evidências que apontassem categorias empíricas a serem analisadas.

No primeiro momento, denominado como **"*Conhecendo as vozes*"**, se fez uso da técnica de **Grupo Focal Piloto**, que se dividiu em 4 etapas: a aplicação da última Provinha Brasil realizada em 2016 (tomada como 1º encontro) e nos 3 encontros restantes e sucessivos, se fez perguntas subjetivas que auxiliassem a atingir os objetivos propostos.

Para cada objetivo específico, elaboraram-se blocos de perguntas que seriam feitas aos alunos, tendo por finalidade identificar elementos que apontassem o entendimento deles sobre as práticas de leitura e a função social da mesma. Nesse sentido, a dinâmica executada no grupo focal foi a seguinte: nas três primeiras perguntas referentes ao primeiro objetivo específico, procuramos identificar a natureza das estratégias de leitura envolvidas na formação de leitores; nas três segundas, analisar as práticas de leitura e sua relação com o letramento; já no terceiro bloco de questões, captar indícios que orientassem na elaboração de uma proposta de intervenção em parceria com a professora da turma, como se sinaliza no seguinte quadro.

Quadro 3 - Inquérito do grupo focal

Encontros	Objetivos específicos	Perguntas
1°	Identificar a natureza das estratégias de leitura envolvidas na formação inicial de leitores	O que é ler?
		Para que serve a leitura? Onde a usamos?
		Como se aprende a ler?
2º	Analisar as práticas de leitura desenvolvidas nas turmas de alfabetização e sua contribuição para o letramento.	Como você sabe que alguém sabe ler?
		O que seu professor faz para deixar os momentos de leitura mais divertidos?
		Como você participa das atividades de leitura de textos?
3º	Viabilizar juntamente com a	Quais atividades de leitura você gosta?

	professora da Unidade em foco uma proposta de intervenção, tendo em vista a formação inicial de leitores no ciclo de alfabetização.	Você gosta dos textos utilizados em sala de aula?
		O que seu professor faz antes de iniciar o trabalho com textos?

Fonte: Elaborada pela pesquisadora (2020)

3.3 Aplicação do diagnóstico

Para a operacionalizar o diagnóstico contamos com o apoio da professora e da coordenadora que apresentaram a pesquisadora para os alunos, explicando-lhes o porquê da sua presença. Neste dia, optamos por conhecê-los no intuito de estabelecer um certo entrosamento, não aplicando-se a Provinha Brasil. Deste modo, consideramos importante caracterizar o perfil da turma ao identificar as dificuldades e habilidades a partir de um olhar mais geral.

Nesta perspectiva, se espera que o aluno que curse o 2º ano do ensino fundamental tenha entre 7 e 8 anos, encontrando-se na fase de alfabetização, onde conforme a nova BNCC:

> 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. 57).

Nesta série a criança já precisa consolidar a aplicação das principais convenções da escrita em palavras de uso frequente e empregar formas ortográficas resultantes de padrões regulares e irregulares na produção de textos diversos, reconhecer os usos sociais da ordem alfabética e ordenar palavras em ordem alfabética até a 3ª letra, identificar quantas sílabas tem uma palavra e separar palavras em sílabas, como também compreender o sentido de palavras, frases e textos, e produzir textos diversos de acordo com as possibilidades de escrita.

Nesta etapa escolar as aulas são dadas por uma professora polivalente que ministra as seguintes disciplinas: português, matemática, ciências, geografia, história e arte. Os alunos têm esta professora como referência e a chamam carinhosamente de “tia”. Esta turma é bastante tranquila e interativa; entretanto em alguns momentos torna-se necessário chamar a atenção individual de alguns alunos, principalmente dos meninos, que se dispersam com facilidade o que compromete o andamento e a compreensão das atividades.

Deste modo, iniciamos o período do diagnóstico inicial, em 12 de agosto de 2019, identificando algumas dificuldades na aplicação do instrumento, entre elas: a ausência de alguns alunos; a insegurança; a dispersão e agitação das crianças em formação leitora que constantemente pedem para ir ao banheiro ou tomar água (fator que pode ser explicado diante do calor acentuado); barulhos externos por conta das portas e janelas abertas que interferiram no andamento deste tentame.

Outras dificuldades observadas dizem respeito ao nível de compreensão, uma vez que, além da explicação geral, se teve que aclarar individualmente para a maior parte das crianças, o que demonstra a falta de autonomia para o entendimento de comandos simples, sendo necessário várias intervenções. A mesma insegurança foi identificada após responderem as questões, pois sempre sentiam a necessidade do reforço: “tia está certo?” “tia é assim?”; “tia eu não sei fazer!”, requerendo motivações constantes.

O instrumento aplicado *Provinha Brasil* (2016), que tem por objetivo avaliar o nível de alfabetização dos educandos nos anos iniciais do ensino fundamental, é composto por 20 questões de múltipla escolha, com quatro alternativas cada, onde cada questão visa explorar um descritor referente à Língua Portuguesa: reconhecer letras, reconhecer sílabas, estabelecer relação entre unidades sonoras e suas representações gráficas; ler palavras, ler frases, localizar informações explícitas em textos e reconhecer o assunto de um texto, identificar a finalidade do mesmo, estabelecer relação entre suas partes, inferir informação, dentre outros. Vale ressaltar que também existe a *Provinha Brasil* que avalia o nível de alfabetização matemática; entretanto, este não foi aplicado em virtude do objeto da pesquisa ser a formação de leitores.

Diante do exposto, observamos que o foco de tal instrumento está voltado para a leitura e, entendemos neste caso a leitura e a escrita, como processo indissociável da alfabetização. Nesse sentido, sentimos a necessidade de aplicar-se um instrumento que pudesse também dar indícios da compreensão dos alunos acerca da escrita; ou seja, uma atividade diagnóstica para sondar a hipótese de escrita dos alunos baseada nas teorias de Emília Ferreiro.

A partir da obra *Psicogênese da língua escrita* (1979), a autora demonstrou que mesmo antes da escolarização, a criança já inicia o aprendizado da escrita quando vivencia eventos sociais onde este código se expõe. Desta forma,

passa a se ter um novo olhar para as questões relativas ao como ensinar, enfatizando-se o como se aprende.

Ferreiro (1995, p. 12) pontua que:

> A invenção da escrita foi um processo histórico de construção de um sistema de representação, não um processo de codificação. Uma vez construído, poder-se-ia pensar que o sistema de representação é aprendido pelos novos usuários como um sistema de codificação.

Dessa forma, avaliar como a criança entende a escrita, suas hipóteses, mesmo sem o domínio convencional das regras da linguística e da ortografia, são pontos iniciais para a realização do trabalho para o alfabetizador. Ferreiro (1986) chegou à conclusão de que a evolução da escrita passava por cinco níveis que chamou de pré-silábico, intermediário, silábico, silábico-alfabético e alfabético. Nessa lógica, efetivou-se uma atividade diagnóstica individualmente, para que a pudéssemos ter um olhar específico sobre o nível de escrita de cada criança.

Após estes instrumentos a técnica de Grupo Focal foi executada em três momentos diferentes. Perguntas realizadas de forma lúdica, contextualizando-se com o conteúdo que os alunos estavam vivenciando naquele momento, posteriormente se realizando alguns questionamentos que nortearam os objetivos propostos para o levantamento de dados: crenças; percepções e representações coletivas sobre a leitura e a escrita.

3.4 Análise do diagnóstico piloto

Entendemos que a História Cultural é uma corrente que se baseia na leitura interpretativa de todos os fatores que exercem influência sobre as práticas e os comportamentos humanos, bem como tudo o que está presente no cotidiano. Nesse sentido, a presente pesquisa baseia-se em avaliar em que medida as concepções teóricas e metodológicas que embasam as práticas de leitura na UEB Francisco Oliveira Dias têm favorecido a formação inicial dos leitores e, para tanto, se consideraram aspectos políticos, sociais e culturais envolvidos no contexto.

A formação de leitores é o produto cultural da pesquisa, uma vez que o campo de investigação da história cultural é amplo e seus objetivos concentram diferentes possibilidades de analisar a trajetória do sujeito no espaço e no tempo. A História Cultural, portanto, compreende em seus estudos as mais variadas produções do próprio homem. Neste contexto, o cultural se faz presente nas esferas

econômica, política ou social. Assim, percebeu-se que este campo da historiografia permite interessar-se por uma ideia plural de cultura quando se refere à formação inicial de leitores.

Nessa dinâmica, pesquisou-se a ideia de pluralidade na qual a escola se insere, bem como as influências exercidas no processo de aprendizagem da leitura, onde podemos considerar diversos produtos culturais: a formação de leitores e os livros em uso; as atividades desenvolvidas em sala de aula e os recursos consumidos; as expressões culturais dos sujeitos e seus papéis diante dos conflitos para se trilhar caminhos para a investigação histórica.

Para análise do diagnóstico realizamos inicialmente a tabulação da *Provinha Brasil*, analisando-se aspectos quantitativos, para assim cruzá-los com os aspectos qualitativos implícitos no processo e identificados durante os momentos de aplicação dos instrumentos e as observações no campo. Para a tabulação decidiu-se analisar as respostas a partir dos resultados expostos em gráficos e/ou tabelas, pois estes recursos facilitam a visualização e a comparação dos resultados.

Entendemos que a tabela é uma forma não descritiva de demonstrar as informações que se fazem pertinentes à pesquisa, onde os dados numéricos destacam-se como informação. Para Gressler (2003, p. 184) a "[...] tabulação é a organização de dados em tabelas, facilitando a verificação de semelhanças, diferenças, relações e inter-relações entre os dados. A organização contribui para a compreensão e interpretação das informações [...]". Entretanto, sabe-se que os gráficos e tabelas apresentam informações quantitativas e numéricas, fazendo-se necessário buscar também as ações que se sobrepõe ao cotidiano escolar, analisando as ações, discursos e representações dos sujeitos.

Por meio da História Cultural é possível desempenhar a observação das práticas culturais que estão presentes no processo de aprendizagem da leitura e da escrita; entretanto, a observação e análise não se restringem somente à sala de aula e na relação professor e aluno, as mesmas se desenvolvem em todas as práticas voltadas para a formação de leitores, tais como: métodos de ensino, planejamentos, diversas atividades, leituras realizadas (sejam pelos discentes ou pelo docente). Esta categoria refere-se aos sujeitos que fazem parte do processo de formação de leitor e como estes se comportam e realizam as leituras e as escritas diante dos materiais utilizados.

As práticas culturais são todas as ações que envolvem o objeto cultural. Deste modo, investigou-se o contexto da escola campo: os usos e costumes da comunidade, os comportamentos dos sujeitos, os modos de vida, as formas e normas de convivência por meio dos instrumentos de pesquisa tais como: a observação, o grupo focal e as entrevistas.

Tabela 1 - Acertos de cada aluno no primeiro instrumento – Provinha Brasil

Questões / Nomes		1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17	18	19	20	Total
1	Ana	x	x	x	x		x	x	x			x	x	x		x	x				X	13
2	Ariela	x	x	x	x		x	x		x	x	x	x			x	x				X	13
3	Augusto	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x			x	x	x			X	16
4	Carla	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x		x	x	x				X	16
5	Estela	x	x	x	x	x	x	X	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x		X	19
6	Edgar	x				x		x		x	x		x		x							7
7	Geysa	x	x	x	x	x	x	x			x	x	x			x					X	12
8	Kyara	x	x	x	x	x	x	x	x	x		x	x	x			x					13
9	Maria	x	x	x	x	x	x	x		x	x	x	x			x						12
10	Mariene	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x		X	x	19
11	Mário	x	x	x	x		x	x	x	x	x		x			x		x			x	13
12	Natália	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x		x	x	x	x	X	X	x	19
13	Susy	x	x	x	x	x	x	x		x	x	x	x			x	x	x	x		x	16
14	Wesley	x	x	x	x	x	x	x				x	x		x	x		x				12
15	Wilson	x	x			x	x	x		x	x		x			x	x					10
16	Wanessa		x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x				16
TOTAL		15	15	14	14	13	15	16	9	13	13	13	16	5	7	14	11	8	3	2	10	

Fonte: Elaborada pela pesquisadora (2020)

Na *Provinha Brasil* (primeiro instrumento aplicado – no primeiro encontro), tabulamos os acertos dos alunos para cada questão, analisando os descritores exigidos para cada uma delas. É importante frisar que as questões deste instrumento são formuladas a partir de uma matriz de referência, usada especificamente, no contexto das avaliações em larga escala "[...] para indicar habilidades a serem avaliadas em cada etapa da escolarização e orientar a elaboração de itens de testes e provas, bem como a construção de escalas de proficiência que definem o que e o quanto o aluno realiza no contexto da avaliação [...]" (BRASIL, 2015, p. 2). Nesse sentido, refere-se à construção de um instrumento de avaliação, o que difere da proposta curricular ou programa de ensino, que são mais extensos. A Matriz de Referência evidencia as habilidades básicas de

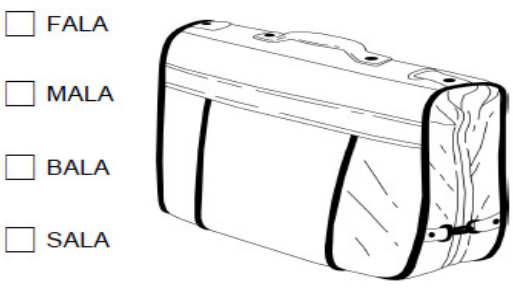
alfabetização e letramento, ou seja, avalia os conhecimentos esperados que os alunos tenham se apropriado após o início do processo de alfabetização.

Para sua aplicação em 14 de agosto de 2019, não contamos com o auxílio da professora regente, já que chegou atrasada. Estavam presentes na avaliação 12 alunos, bastante agitados devido à ausência da docente (a tia!) e ao calor em sala de aula. Iniciamos o exercício distribuindo a provinha ao mesmo tempo em que explicávamos os procedimentos e o motivo da proposta, lendo questão por questão para que os alunos conseguissem compreender a atividade e a realizassem sozinhos.

A análise das perguntas dependerá da natureza, estrutura e função de cada uma delas no processo de avaliação de nível de leitura e escrita. Neste caso, se formaram blocos de 2 a 3 questões sempre que os objetivos propostos confluam. Por exemplo, na primeira e na terceira questão que se avalia "a habilidade de reconhecer o valor sonoro de uma letra a partir de uma imagem"; as terminações *ALA* e *ATO* mudam dependendo da imagem exibida e da identificação do som segundo o ditado.

Na primeira e na terceira questão, se avalia a "habilidade de reconhecer o valor sonoro de uma sílaba a partir de uma imagem, variando nas alternativas, apenas a sílaba inicial das palavras". Na primeira, 13 alunos acertaram a letra inicial das palavras propostas variando as alternativas. Para responder corretamente à primeira, o estudante precisaria identificar a letra que inicia o nome do objeto apresentado na imagem – uma mala. Ou seja, sinalizar com (M) na segunda opção como se apresenta na Figura 1. Já na questão três, a escolha pela letra (R) que referencia o rato corresponde à terceira alternativa, como se mostra na figura 2. A diferença entre estas questões aparentemente está dada na visualização do formato das letras: maiúsculas e minúsculas.

Figura 1 - Questão 1



Fonte: Elaborado pelo MEC (2016)

Figura 2 - Questão 3

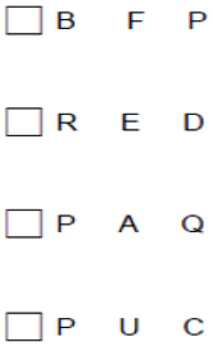


Fonte: Elaborado pelo MEC (2016)

Nesse sentido, 3 alunos não acertaram. Edgar (nome fictício dos alunos) - menino negro, que se senta no fundo da sala e se reúne consecutivamente com Mário - dispersam-se das atividades constantemente, e passam as aulas a rasgar folhas do caderno para fazer aviões e desconcentrar os demais colegas - marcou a opção “Pato” na questão 3, confundindo o P pelo R, percebendo-se que confunde consoantes do alfabeto, não identificando aparentemente as diferenças entre elas. Por outro lado, Wanessa - uma menina tímida que prefere sentar-se sozinha, sempre solicitando lápis e borracha à professora por não possuir - marcou a opção *Bala* na questão 1, demonstrando ainda confundir a consoante B e M. Wilson – menino sério e fechado, não esboça sentimentos nem mesmo com as atividades lúdicas sentando-se na fileira da parede – marcou a opção *Tato*, evidenciando também dificuldades na identificação das consoantes.

Na segunda questão, 4 opções de escolha avaliam “a habilidade de reconhecer as letras do alfabeto”. Nesse caso, o estudante precisa identificar, dentre as alternativas, a sequência de letras ditadas pelo aplicador. Ao marcar a 2ª que se refere à sequência (R-E-D), provavelmente o estudante demonstra que já consegue relacionar fonemas ditados ao sinal gráfico correspondente. Ao marcar as demais alternativas: 1ª - (B-F-P); 3ª - (P-A-Q) e 4ª - (P-U-C), o estudante possivelmente ainda apresenta dificuldades nessa identificação como se demonstra na seguinte figura.

Figura 3 - Questão 2



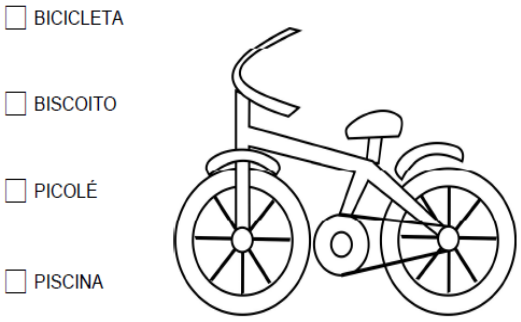
Fonte: Elaborado pelo MEC (2016)

Dentre aqueles que não acertaram encontra-se novamente Edgar, marcando a opção (P-A-Q), durante a aplicação da atividade se manteve introspectivo, já que mesmo diante de suas dificuldades não nos procurava para pedir ajuda como os demais alunos. Contudo, se faz necessário apontar para o fato

que quando andávamos pelas mesas observando a desenvoltura e tirando as dúvidas dos alunos, percebemos que quando esta criança não sabia, marcava qualquer opção para não se atrasar ou para não solicitar auxílio.

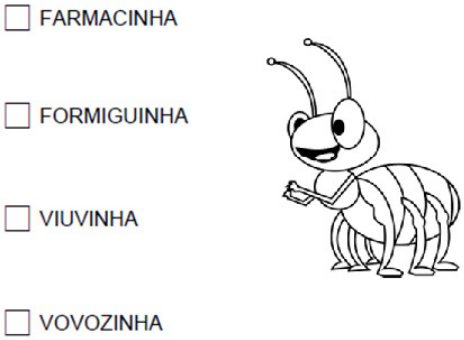
Na questão 4 e 8, que julga a “habilidade de ler palavras e estabelecer relação entre significante e significado a partir de uma imagem”, variando nas alternativas, a palavra por completo, no quesito número 4 obtivemos 14 acertos, para 9 na 8ª questão.

Figura 4 - Questão 4



Fonte: Elaborado pelo MEC (2016)

Figura 5 - Questão 8



Fonte: Elaborado pelo MEC (2016)

Nestas questões podemos observar que a criança precisa ter um certo domínio da leitura tendo em vista que a palavra bicicleta, além de possuir quatro sílabas, possue os dígrafos “CL” e “NH” que são considerados complexos nessa faixa etária. Entre os que não acertaram o quesito 4 estão Edgar e Wilson como recorrentes, apresentando constante dispersão em sala de aula e, quando solicitados para se expressarem diante da turma ou participar de forma efetiva de uma determinada atividade (vir para a frente da classe), os mesmos demostraram que se sentem inseguros e resistentes: Edgar prefere não participar; Wilson abaixa a cabeça.

Já os que não tiveram êxito no quesito 8 foram Ariela, Geysa, Maria, Susy, Wesley, Edgar e Wilson. Geysa, menina extrovertida e simpática, embora se de bem com todos, suas conversas e indisposição para realizar deteminadas atividades atrapalham seu desempenho – marcando a opção A – farmacinha, quando em realidade o F era a resposta esperada (Figura 5), evedencia não possuir ainda esta habilidade com palavras e sílabas complexas. Por outro lado, Susy (menina muito prestativa e atenciosa) e Maria (aluna tímida e tranquila), dispersam-se com conversas paralelas, motivo pelo qual pode justificar o erro dessa questão,

uma vez que ambas também registraram a opção (A). Já Wesley, por sua vez, marca a opção C - Viuvinha embora demosntre interesse ao que se lhe é proposto, mesmo, que sempre esteja sem materiais escolares e seja um menino doce e participativo. Todos estes equívocos pode ser explicado pelas dificuldades que algumas crianças nessa idade parecem ter ao diferenciar os som F e V.

A questão 5 avalia a “habilidade de reconhecer letras, diferenciando-as de outros sinais gráficos”. Neste exercício, caso opte pela alternativa (C – “Restaurante Bom Sabor”), o aluno demonstra domínio, considerando os textos e os suportes textuais de circulação social. O estudante que assinalou as alternativas (A – “Placa de carro”) ou (B – “Placa com palavras e números”) pode ter considerado nas placas elementos semelhantes a letras. Na alternativa (D – “Placa com imagem, sem letras e sem números”), é possível que o estudante não diferencie letras de numerais. Nesta dinâmica, 13 alunos acertaram.

Figura 6 - Questão 5



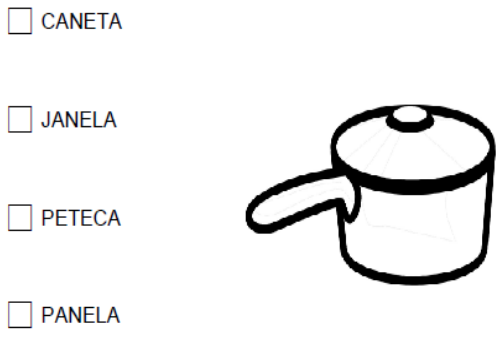
Fonte: Elaborado pelo MEC (2016)

Dentre os discentes que não acertaram estão Ana, Ariela e Mário. No que Ana (menina tímida e doce, muito interessada e caprichosa) assinala a opção B – “Placa com letras e números”; Ariela (menina tranquila, carinhosa e sempre solícita a o que lhe é proposto) marca a opção A – placa do carro. Já Mário não demonstra dificuldades, mostrando uma certa autonomia diante das atividades quando aponta a opção B, embora seja um menino esperto e agitado também. Percebemos aqui que essas crianças não acertaram a questão proposta em virtude da desatenção no

momento da explicação, pois a turma parece já possuir entendimento sobre a diferenciação de letras e números.

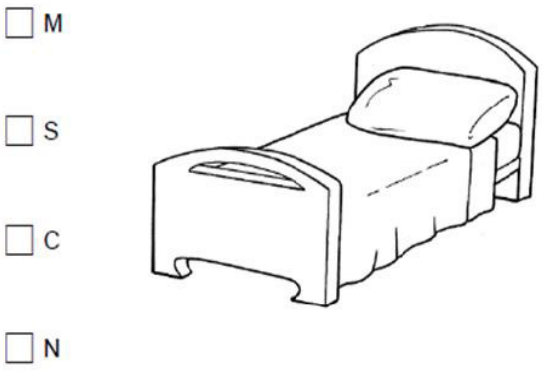
Na questão 6 com 15 acertos, avaliamos a “habilidade de reconhecer o valor sonoro de uma sílaba a partir de uma imagem, variando nas alternativas apenas as consoantes e estabelecendo similaridade no som das vogais conforme a figura 7. Para este quesito houveram 15 acertos. O Edgar não obteve sucesso nesta questão, assinalando a opção C – *Peteca*, podendo justificar-se pelo fato do aluno associar a letra inicial (P) e não ter desenvolvido habilidades que o levassem a compreender a escrita do restante da palavra. Contudo, para a questão 7 totalizaram-se 16 acertos, ao avaliar-se a “habilidade de identificar a relação entre grafemas e fonemas da letra inicial da palavra realizando uma correspondência sonora”. Para marcar a alternativa correta, o estudante precisaria identificar o grafema (C), que corresponde à letra inicial da palavra representada pela imagem (alternativa C).

Figura 7 - Questão 6



Fonte: Elaborado pelo MEC (2016)

Figura 8 - Questão 7



Fonte: Elaborado pelo MEC (2016)

As questões 9 e 10 avaliam a “habilidade de reconhecer o valor sonoro de uma sílaba a partir de uma imagem em que a similaridade nas alternativas apresenta-se somente na sílaba inicial das palavras”. Para responder corretamente à questão, o estudante precisa reconhecer as sílabas finais da palavra que está representada na imagem (alternativa B – Cachorro). Ao optar pelas alternativas (A – *Cabrito*), (C – Camelo) ou (D – *Cavalo*), é provável que o estudante ainda apresente dificuldades em identificar a correspondência sonora das sílabas. O mesmo ocorre no quesito 10, onde para acertar é necessário que o aluno identifique a sílaba final das palavras demonstrada na imagem (opção D – *Lata*).

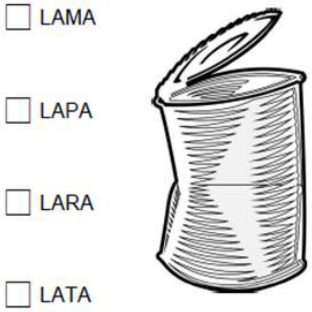
Assim no quesito 9 e 10 o total de alunos que não apresentaram essas dificuldades foram 13. Os que não acertaram a questão 9, foram Ana, Geysa e Wesley e, na questão 10, Ana, Kyara e Wesley. A aluna Ana no quesito 9, marcou a opção C – Camelo e no quesito 10 optou pela segunda opção (letra B – Lapa), apontando nesses erros uma distração no momento de marcar as opções. Geysa também optou pelo item C - camelo, não conseguindo realizar a leitura do restante da palavra. Wesley por outro lado, demonstrou bastante insegurança na aplicação do teste onde no quesito 9 marcou a quarta opção (D – Cavalo) e no 10, a opção terceira (C – Lara), evidenciando-se suas dificuldades na leitura. Kyara (menina sorridente e participativa), por conversas paralelas em excesso, parece que prejudicaram seu desempenho – na questão 10 assinalou a segunda alternativa (B – Lapa), evidenciando que momentos de dispersão podem atrapalhar a desenvoltura diante das atividades.

Figura 9 - Questão 9



Fonte: Elaborado pelo MEC (2016)

Figura 10 - Questão 10



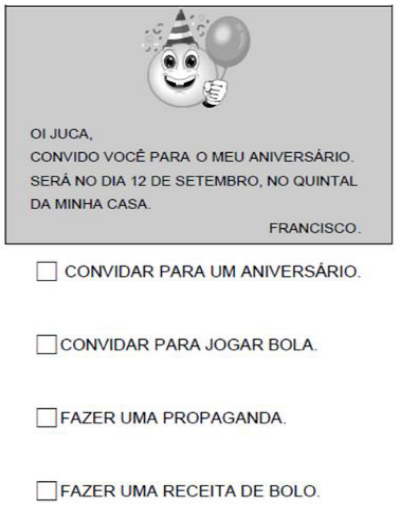
Fonte: Elaborado pelo MEC (2016)

As questões 11 e 18 avaliam o “reconhecimento da finalidade do texto com o apoio das características gráficas do texto-base ou do gênero”. Nessa lógica, para chegar à resposta correta, o estudante precisaria observar a organização textual e os elementos da apresentação gráfica, de forma a concluir a finalidade deste texto específico. Na questão 11, 13 alunos acertaram e na 18, somente 3 obtiveram sucesso.

A respeito da questão 11, Edgar, Mário e Wilson marcaram a segunda opção - *Convidar para jogar bola* – o que pode ser explicado por não possuírem a habilidade de ler com autonomia pequenos textos e por gostarem de jogar bola. Em relação à questão 18 apenas as alunas Estela, Natália e Susy acertaram, observando-se ainda que esta possui o mesmo descritor da questão anterior,

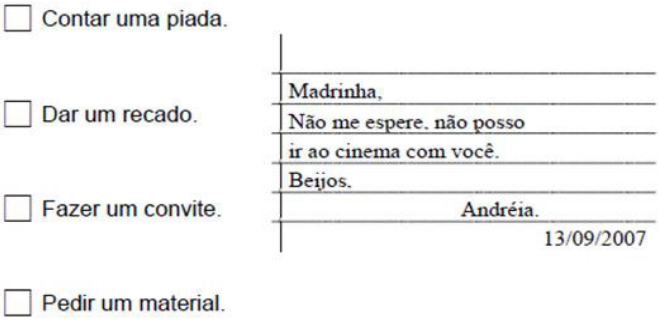
entretanto não tem a imagem de apoio que pode ter levado a maioria dos alunos a acertarem o quesito 11. Em outras palavras, a questão 11 possui a imagem que remete ao tema aniversário, em contrapartida à questão 18 que já não possui esse recurso visual, projetando-se somente como texto.

Figura 11 - Questão 11



Fonte: Elaborado pelo MEC (2016)

Figura 12 - Questão 18



Fonte: Elaborado pelo MEC (2016)

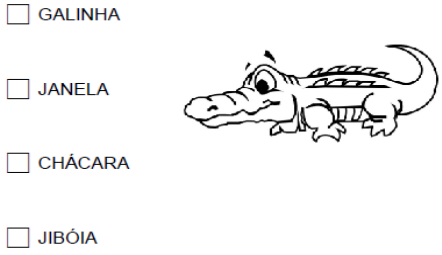
Para a questão 12 o aluno necessita ter a "habilidade de identificar o número de sílabas de uma palavra a partir de uma imagem". Para responder corretamente (alternativa C – "três"), o estudante necessita segmentar a palavra SAPATO em sílabas (SA-PA-TO). Neste quesito, todas as crianças acertaram, pois elas já possuem compreensão de que uma palavra pode ser dividida em partes sonoras. A questão 13 avalia a "habilidade de reconhecer o valor sonoro de uma sílaba (JA) a partir de uma imagem", onde o aluno deverá marcar uma palavra que inicie com a mesma sílaba; neste caso *JACARÉ*, variando nas alternativas, as palavras inteiras. Neste quesito houveram somente 5 acertos.

Figura 13 - Questão 12



Fonte: Elaborado pelo MEC (2016)

Figura 14 - Questão 13.



Fonte: Elaborado pelo MEC (2016)

Os alunos que marcaram a quarta opção (*Jiboia*) possivelmente se atentaram somente para a letra inicial J, totalizando 7 alunos. Os alunos Maria, Wesley e Wilson marcaram a primeira opção – *Galinha*, provavelmente por ainda confundirem o som das consoantes J e G, que possuem sonoridade similar. O aluno Edgar marcou a opção terceira – *Chácara*, supostamente por não conseguir identificar todas as consoantes bem como seus respectivos sons.

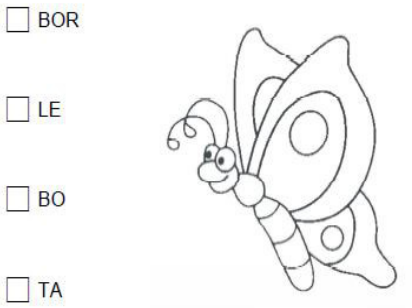
Na questão 14, avaliamos a "habilidade do estudante reconhecer diferentes tipos de letras". Para responder corretamente à questão, o aluno precisa ler as quatro palavras de cada opção e marcar aquela que é igual nas quatro versões de letras diferentes. Neste item 7 alunos acertaram. Nessa questão os alunos que não acertaram em sua maioria marcaram a terceira opção – *Chuveiro, chulé, chupeta, chuteira* – possivelmente por se atentarem somente à primeira sílaba e, por ser o grupo onde as palavras têm mais similaridades, como também por não possuírem o domínio da escrita independente; mas, mesmo assim, são capazes de escrever e "tirar do quadro" com autonomia.

Figura 15 - Questão 14.



Fonte: Elaborado pelo MEC (2016)

Figura 16 - Questão 15.



Fonte: Elaborado pelo MEC (2016)

Nesse contexto, observamos que esses "*alunos copistas*" não completaram seu processo de alfabetização. Pois estes conseguem copiar palavras, atividades e textos inteiros, porém não conseguem realizar a leitura do escrito. Conforme Solé (1998), para dominar a escrita o aluno precisa ver sentido no que escreve, pois entende que o leitor autônomo é o sujeito que compreende diferentes textos e em virtude disso aprende com eles, tornando-se competente para questionar-se sobre sua compreensão e estabelecendo relações entra a leitura e seus conhecimentos prévios, possibilitando assim a sua formação de leitor.

Na questão 15 “avaliamos a habilidade de identificar a sílaba final de uma palavra”. Para resolver este desafio o aluno precisa primeiramente segmentar a palavra BORBOLETA e em seguida marcar a opção correspondente. Observamos que as crianças tiveram bastantes dificuldades na compreensão desta proposta, onde necessitaram de nossa interferência repetidas vezes. Diante do exposto, se 14 delas acertaram, duas não o conseguiram: Edgar que marcou a primeira opção - *Bor* – e Kyara que marcou a opção terceira- *Bo*. Estes erros podem ser explicados pelas dificuldades na identificação das letras, e por não possuírem consciência fonológica; o reconhecimento mais fácil da sílaba inicial.

Acerca da consciência fonológica, Morais (2012), a considera como um conjunto de habilidades no qual se definem os segmentos sonoros das palavras; capacidade de segmentar de modo consciente as palavras em suas menores unidades: sílabas e fonemas. Nessa lógica sua influência abrange não apenas os aspectos relacionados à eficiência e à qualidade da decodificação, mas também à compreensão leitora.

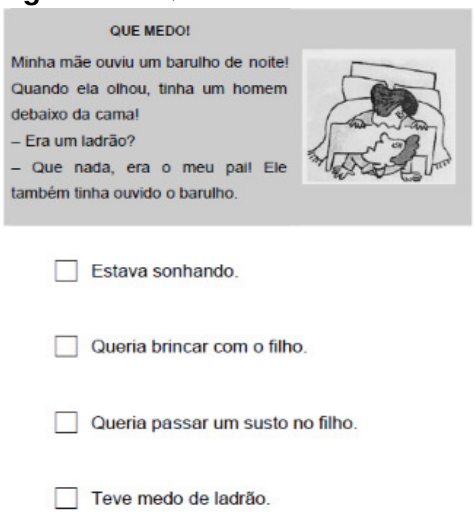
As questões 16 e 19 avaliam a “habilidade de reconhecer o assunto do texto com o apoio das características gráficas”. Para responder corretamente à questão, o estudante terá que relacionar a linguagem verbal e não verbal presente no cartaz para compreender o texto e o seu sentido global.

Figura 17 - Questão 16



Fonte: Elaborado pelo MEC (2016)

Figura 18 - Questão 19.



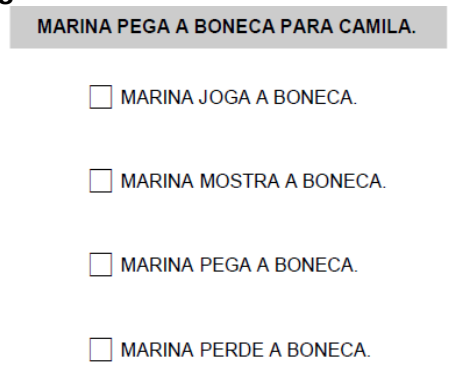
Fonte: Elaborado pelo MEC (2016)

A respeito da questão 16, onze crianças acertaram e Edgar, Geysa, Maria, Mário e Wesley não marcaram a opção correta, *Campanha de vacinação de*

crianças. Acreditamos que a grande maioria acertou, mesmo aquelas que não possuem ainda a habilidade leitora, em virtude do recurso visual (imagem do Zé Gotinha) que remete à vacinação infantil. Em contrapartida, o apoio de imagem presente na questão 18 (o pai embaixo da cama) pode remeter a outras opções: B – *O pai queria brincar com o filho* e, C – *O pai queria assustar o filho*; erro provavelmente induzido em virtude não da leitura do texto, mas somente da imagem.

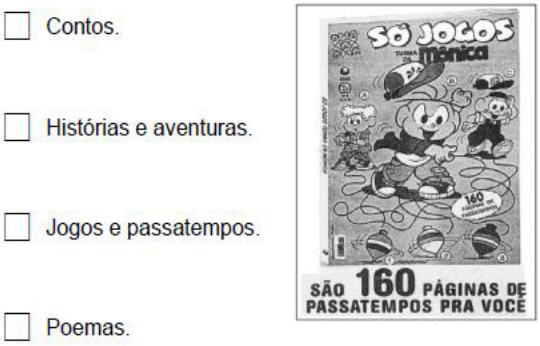
Já, na questão 17, oito crianças acertaram a proposta que avalia a "habilidade de ler frases". Como 'Marina' e 'boneca' estão presentes em todas as alternativas, o estudante deveria reconhecer a locução verbal correta ou ler toda a frase, de modo a identificar aquela que representa corretamente a frase (alternativa C – *Marina pega a boneca*.

Figura 19 - Questão 17



Fonte: Elaborado pelo MEC (2016)

Figura 20 - Questão 20.



Fonte: Elaborado pelo MEC (2016)

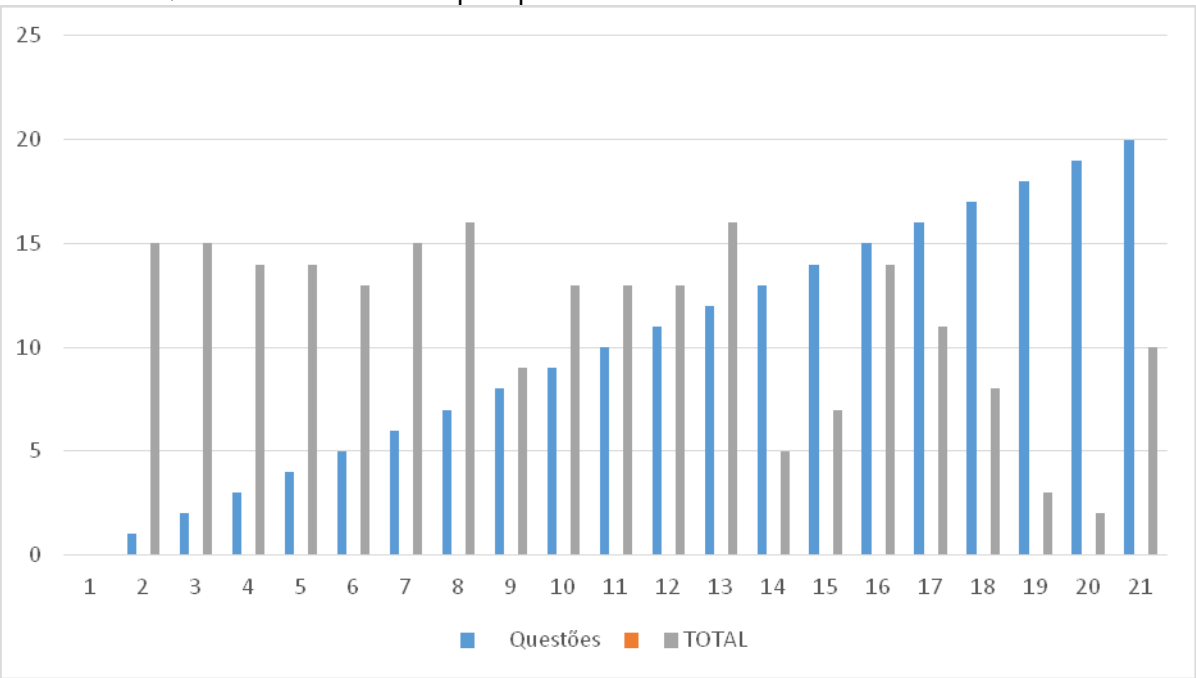
Acreditamos que em virtude de todas as opções possuírem as palavras já citadas anteriomente, e ao fato de que nem todos os alunos possuem a competência leitora, grande parte não respondeu de forma satisfatória. Acerca da competência leitora a nova BNCC traz orientações no sentido de propiciar momentos de leitura através de diferentes suportes textuais a fim de promover o gosto e prazer pela leitura, além de desenvolver a habilidades e a interação social:

> Os conhecimentos sobre os gêneros, sobre os textos, sobre a língua, sobre a norma-padrão, sobre as diferentes linguagens (semioses) devem ser mobilizados em favor do desenvolvimento das capacidades de leitura, produção e tratamento das linguagens, que, por sua vez, devem estar a serviço da ampliação das possibilidades de participação em práticas de diferentes esferas/campos de atividades humanas. (BRASIL, 2017, p. 65).

A questão 20 totalizou dez acertos, avaliando-se a "habilidade de reconhecer o assunto de um texto com o apoio do título e subtítulo". Nesse quesito Edgar, Kyara, Maria, Wesley, Wilson e Wanessa não acertaram; fato que pode ser

justificado pelo não conhecimento de Gibis e não saberem a finalidade das histórias em quadrinhos ou o significado do termo “passatempo”, bem como sua defasagem na competência leitora.

Gráfico 1 - Quantidade de acertos por questão – Provinha Brasil



Fonte: Elaborado pela autora (2020)

Observamos que as maiores dificuldades apresentadas foram nas questões 19 com 2 acertos e na 18 com 3 , como também, na 13 com 5 acertos e na 14 com 7, identificando-se aqui o maior número de erros. As questões 19 e 18 exigem que o aluno já tenha a habilidade da leitura fluente, pois as orientações para o educador indicam, que só se lhes leiam as instruções para que enfrentem o texto em silêncio e, em seguida dar o comando da questão. Deste modo, as crianças que não conseguiram ler o texto em sua totalidade não se obtendo êxito nessas questões.

Contudo, entendemos que ler é mais do que atribuir sentidos ao texto, é ir além do que está escrito ao estabelecer-se relações com as experiências pessoais, bem como com outros textos. Nessa perspectiva, o aluno precisa ainda mobilizar várias operações mentais, como a interação entre as imagens e a linguagem verbal, o que contribui para a interpretação, ao captar-se o sentido global do que se lê (SOLÉ, 1998).

A questão 13 explorava a habilidade do aluno em identificar uma outra palavra que também iniciasse com JA, sendo uma das opções o substantivo *GALINHA*. Nesse caso, podemos pensar que se tenham confundido, uma vez que ainda não possuem as habilidades ortográficas consolidadas. A questão 14 explorava os vários tipos de letra (bastão, cursiva, script). Nesse contexto, também se pode explicar pelo fato de não terem o processo de alfabetização consolidado.

Para além desses fatores, tais questões, por serem mais complexas, exigem mais atenção da turma e, devido à agitação e desatenção, muitas vezes tivemos que intervir e repetir os comandos. Para além disso, alguns alunos acabaram olhando algumas respostas dos colegas, o que dificultou a análise do nível de leitura e compreensão leitora objetivada com este instrumento. Assim resolvemos aplicar uma atividade diagnóstica sobre o nível de escrita baseada nas ideias da psicóloga Emília Ferreiro (1985), a qual, apresentou um novo olhar sobre a alfabetização: a *Psicogênese da Língua escrita* (1985). Suas pesquisas, realizadas na Argentina e no México, juntamente com Ana Teberosky, foram realizadas em virtude dos altos índices de fracasso escolar apresentados nestes países.

Tornando-se referência para o ensino brasileiro, seu nome passou a ser ligado ao construtivismo; campo de estudo estabelecido pelas descobertas a que chegou o biólogo suíço Jean Piaget (1896-1980) na indagação sobre a maneira de aquisição e construção de conhecimento pela criança– modo pelo qual aprende. Mecanismos cognitivos relacionados à leitura e à escrita como foco de suas investigações (MORAIS, 2014).

Emilia Ferreiro critica a alfabetização tradicional porque considera a desenvoltura das crianças para o aprendizado da leitura e da escrita por meio de avaliações de percepção (capacidade de discriminar sons e sinais, por exemplo) e de motricidade (coordenação, orientação espacial etc.). Sua teoria sugere que no percurso evolutivo (etapas pré-silábica, silábica, silábica-alfabética e alfabética) a criança formule respostas (hipóteses) próprias que não são ensinadas pelos adultos (MORAIS, 2014).

3.5 Diagnóstico de avaliação do nível de escrita dos alunos

Em 16 de agosto de 2019 aplicamos uma atividade diagnóstica no intuito de avaliar o nível de escrita e aproveitamos para aplicar a provinha Brasil com os

alunos que estavam ausentes no encontro anterior. Assim, após explorar uma história em sala de aula chamada “O pássaro amarelo”, realizamos uma roda de conversa para indagar não só sobre os personagens (animais), como também o entendimento das crianças acerca do texto. Após esse momento de escrutínio, foi dado início à atividade diagnóstica que consistia num ditado de palavras com imagens de animais, onde os alunos teriam que escrever os respectivos nomes (tartaruga, coelho, leão, elefante, borboleta, sapo, porco, pássaro, cachorro e baleia), escolhendo ao final, um dos animais para formar uma frase.

Neste dia conversamos com a professora regente e lhe explicamos sobre a necessidade de ela conduzir a turma com as atividades normais de sempre, enquanto nós chamaríamos a cada aluno individualmente para identificar o nível de desenvoltura diante da atividade proposta. Após a análise deste diagnóstico tabulamos os resultados conforme o nível de hipótese de escrita a turma, conforme a seguinte tabela:

Tabela 2 - Quantidade de alunos por nível de hipótese de escrita.

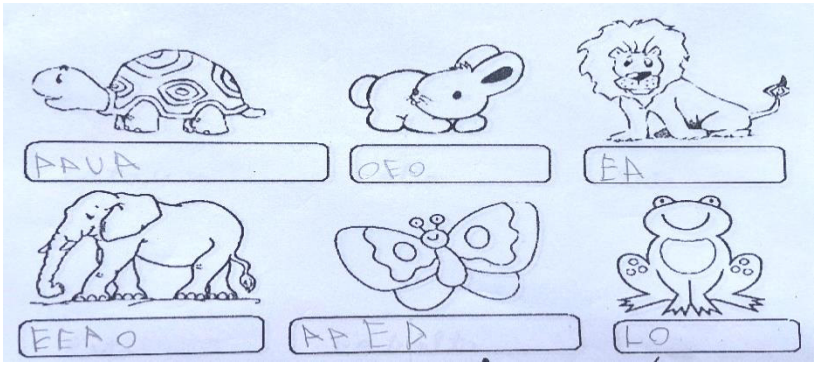
Hipótese de escrita	Pré-silábico	Intermediário	Silábico	Silábico alfabético	Alfabético
Quantidade de alunos	0	2	4	7	3

Fonte: Elaborado pela autora (2019)

Conforme a tabela, não existem alunos nesta turma no nível pré-silábico. Esta hipótese representa àqueles que não percebem a escrita ainda como uma representação do falado; ou seja, para este sujeito, ler e desenhar tem o mesmo significado pois não relaciona a escrita com a fala. Após chegar num nível de maturidade, a criança começa a ter a ideia de que a escrita representa a fala; no entanto, não difere letras de números e pode representar traços típicos da escrita de forma desordenada, denominadas de garatujas (MORAIS, 2014).

No nível intermediário, há duas crianças na turma, Edgar e Geysa. Nesta hipótese a criança já supõe que a escrita representa a fala e para cada fonema utiliza uma letra; entretanto, só possui o valor sonoro para vogais, ao escrever a palavra PETECA, a mesma grifa EEA, representando somente as vogais e omitindo as consoantes por não reconhecer os sons das mesmas.

Figura 21 - Diagnóstico de aluno na hipótese intermediária.

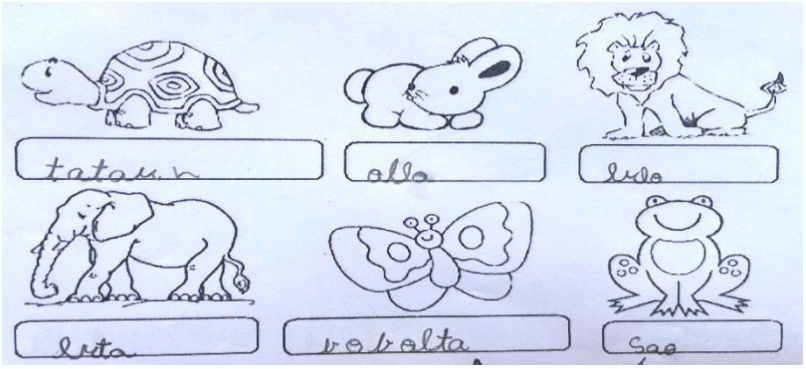


Fonte: Registro da autora (2019)

Na hipótese silábica, encontram-se 4 alunos na turma: Kyara, Maria, Wesley e Wilson. Nesta situação, o sujeito amplia a sonoridade das letras e pode também utilizar consoantes para esse registro, podendo escrever *PEK*, para a palavra PETECA. Nessa hipótese, pode utilizar muitas letras para escrever e, ao fazer a leitura, aponta uma letra para cada fonema. Na escrita de frases, pode usar uma letra para cada palavra.

> A aparição de uma hipótese silábica significa, de fato, uma grande revolução no modo como a criança responde às questões o que e como. Com relação à primeira, ela passa finalmente a interpretar que o que a escrita nota ou registra é a pauta sonora das palavras que falamos. Quanto à segunda questão, sabemos que, para cada sílaba pronunciada, deve-se colocar uma letra. Esse é um grande salto: embora em seu processo de reconstrução do alfabeto, ela não tenha ainda atingido a visão dos adultos e de outras crianças já alfabetizadas. (MORAIS, 2014, p. 58).

Figura 22 - Diagnóstico de aluno na hipótese silábica.

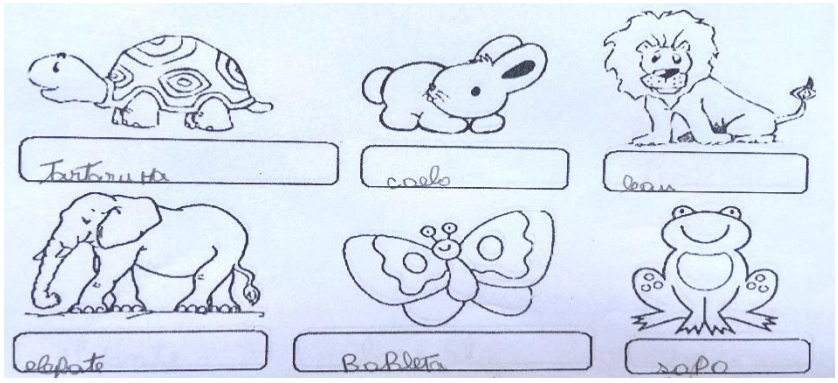


Fonte: Registro da autora (2019)

No nível silábico alfabético, com 7 alunos (Ana, Ariela, Augusto, Carliane, Mário, Susy e Wanessa), dá-se início à superação da hipótese silábica, onde o

sujeito já tem a compreensão de que a escrita representa os sons da fala e percebe a necessidade de usar mais uma letra para a maioria das sílabas.

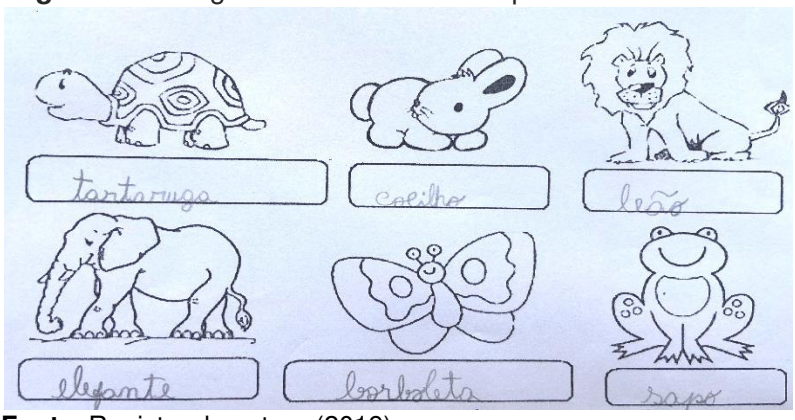
Figura 23 - Diagnóstico de aluno na hipótese silábica-alfabética.



Fonte: Registro da autora (2019)

Com um total de três alunos na hipótese alfabética (Estela, Mariene e Natália), as crianças já conseguem colocar, na maioria dos casos, uma letra para cada fonema que pronunciamos, mas ainda cometem muitos erros ortográficos. Possuem ainda a consciência da função social que a escrita possui e que quando se escreve, é para que alguém leia. Na escrita de frases separa as palavras e já produz pequenos textos. À proporção que vão interagindo com a linguagem escrita, vão percebendo que a escrita não é uma representação fiel da fala e aparecem novos problemas de escrita, os ortográficos que serão consolidados ao longo do processo.

Figura 24 - Diagnóstico de aluno na hipótese silábica-alfabética.



Fonte: Registro da autora (2019)

Observamos na esteira destas práticas que a turma possui um nível regular no que diz respeito à leitura e à escrita, necessitando-se de um trabalho direcionado para diminuir essas dificuldades e evoluir de nível, já que o maior

número delas está no nível silábico alfabético, o que pode ser considerado satisfatório, tendo em vista o contexto social e cultural da escola.

3.6 O grupo focal: consenso e variações

Após esses dois diagnósticos (Provinha Brasil e Atividade diagnóstica) iniciamos a técnica de grupo focal, alinhando as perguntas aos objetivos. Deste modo, em 19 de agosto de 2019 realizamos o segundo encontro (etapa integrante desta técnica) tendo como tema de exploração o Folclore Brasileiro, no qual abordarmos lendas de nossa região, uma vez que se aproximava o 22 de agosto, data em que se comemora o Folclore no Brasil. Em roda de conversa dialogamos ao respeito: se eles conheciam o folclore; o que faz parte dele e sobre as lendas brasileiras, assistindo-se em seguida a um vídeo sobre a Lenda da serpente encantada de São Luís e da carruagem de Ana Jansen. No segundo momento, questionamos se o vídeo representa um tipo de leitura e em seguida inquirimos a turma.

Analisando de modo geral as respostas, percebemos que os alunos possuem uma linguagem bem limitada, não conseguindo responder a alguns questionamentos, precisando-se de muitos estímulos e outras perguntas para que as respostas pudessem evoluir. E mesmo com estas estratégias as argumentações são bem breves e superficiais. Nesse sentido, acreditamos que a compreensão das produções culturais e práticas sociais exercidas no contexto de ensino e aprendizagem da leitura permitem-nos observar as representações culturais dos alunos acerca da leitura. Para tanto se buscou apreciar as interpretações dos diferentes sujeitos sobre o processo da formação de leitores: O que representa a leitura? Qual é a sua função? Como se aprende a ler? Quem impõe a forma de ensinar aos leitores? Como esta forma é recepcionada pelos professores e alunos?

Quadro 4 - Análise das questões do primeiro encontro com o grupo focal

PERGUNTAS	**RESPOSTAS**
	-É quando a gente aprende as letras. *-É quando a gente sabe o alfabeto.*

O que é ler?	*-É quando a gente junta as sílabas.* *-É quando a gente lê as palavras.* *-É quando lê o texto.*
Para que serve a leitura? Onde usamos?	*-Para ler alguma coisa.* *-Uso na escola.* *-Uso para ler livros na biblioteca.* *- Uso para pegar o ônibus.* *- Para o nome do produto no comércio.*
Como se aprende a ler?	*-Estudando as letras.* *-Estudando o alfabeto.* *- Estudando as sílabas.* *-Soletrando.*

Fonte: Elaborado pela autora (2019)

Tendo em conta, que a leitura ao ser muito mais que a decifração de símbolos, se constitui numa compreensão de mundo que acontece por meio de um diálogo, produzindo sentidos e contribui para uma competência individual e social, perguntamos aos alunos o que significa ler. Inquérito que nos aponta sobre o entendimento que elas possuem sobre esta prática, e se a concebem somente como uma atividade mecânica ou lhe atribuem um valor social, pois de acordo com os Parâmetros curriculares nacionais:

> A Leitura é um processo no qual o leitor realiza um trabalho ativo de construção de significados do texto, a partir dos seus objetivos, do seu conhecimento sobre o assunto, sobre o leitor, de tudo o que se sabe sobre a língua: características do gênero, do portador, do sistema de escrita: decodificando-a letra por letra, palavra por palavra. (BRASIL, 1997, p. 140-145).

Deste modo, quando questionamos o que seria o ler, as respostas trouxeram uma visão acerca da utilidade da leitura no dia a dia, uma vez que as justificativas fazem referência a: "*É quando a gente aprende as letras";* "*... sabe o alfabeto";* "*... junta as sílabas";* "*... lê as palavras"* ; "*... lê o texto"* (CARLA, GEYSA,

KELLY, MÁRIO e NATÁLIA). Nesse sentido, observamos que poucos alunos se expressam nesses momentos de interação, possivelmente em virtude de serem pouco estimulados. Identificamos também que possuem uma visão tradicional da leitura, que se resume a codificar e decodificar palavra, sem uma análise sobre o significado do texto. Já quando inferimos para que serve a leitura e onde se usa, várias repostas foram dadas, entre elas: "p*ara ler alguma coisa"; "uso na escola"; "...para ler livros na biblioteca"; "... para pegar o ônibus"; "para ler o nome do produto no comércio",* (MARIANE, KYARA, ARIELA, MÁRIO e NATÁLIA). Na medida em que as crianças pontuam lugares e situações onde as pessoas utilizam a escrita, entendemos que compreendem a sua funcionalidade no cotidiano, embora de maneira superficial. Nesse sentido, percebemos que o letramento pressupõe uma leitura independente, entendendo-o como:

> Não [só] as próprias práticas de leitura e escrita, e/ou os eventos relacionados com o uso e função dessas práticas, ou ainda o impacto ou as consequências da escrita sobre a sociedade, mas, para além de tudo isso, o estado ou condição de quem exerce as práticas sociais de leitura e de escrita, de quem participa de eventos em que a escrita é parte integrante da interação entre pessoas e do processo de interpretação dessa interação. (SOARES, 2002, p. 26).

Por tanto, a aprendizagem da leitura não ocorre de maneira espontânea. Nesse sentido, uma das funções da escola é alfabetizar sem desconsiderar as experiências e vivências com a língua para que esse processo não aconteça de forma mecânica. Deste modo, ao perguntar como se aprende a ler, tivemos a intenção de identificar o que entendem por esse processo de aquisição e quais instrumentos lhes seriam necessários para esta aprendizagem, uma vez que o contato com o sistema alfabético é uma condição necessária para a utilização da linguagem e para a leitura, como também para a interpretação e a produção de textos escritos relativos aos diferentes gêneros que circulam na sociedade.

No terceiro questionamento obtivemos as seguintes respostas "*Estudando as letras", "Estudando o alfabeto", "Estudando as sílabas", "Soletrando", dos respectivos alunos Susy, Geysa, Érica e Mário.* Observamos nesse momento as mesmas características do primeiro questionamento, onde os alunos possuem uma visão limitada acerca da aprendizagem da leitura, que não ultrapassa os muros da escola e se restringe à apropriação de letras e palavras.

No dia 21 de agosto realizamos o segundo encontro, aplicando a técnica de grupo focal, como demonstrado no Quadro 5, a seguir:

Quadro 5 - Análise das questões do segundo encontro com o grupo focal

PERGUNTAS	RESPOSTAS
Como você sabe que alguém sabe ler?	*- Quando a pessoa escreve.* *-Quando a pessoa lê o livro.* *-A gente pergunta para ela qual é a palavra e ela responde.*
O que seu professor faz para deixar os momentos de leitura mais divertidos?	*- Ela traz historinhas.* *-Ela desliga a luz e faz a roda.*
Como você participa das atividades de leitura de texto?	*-Eu leio.* *-Eu aprendo.* *-A gente fica prestando atenção.* *- A gente pergunta.*

Fonte: Elaborado pela autora (2019)

Nesse dia 21 de agosto de 2019, nos direcionamos para a escola no intuito de realizar mais uma etapa deste diagnóstico, mas ao chegar lá não houve aula para os alunos da turma, uma vez que os professores do 2º ano foram direcionados para uma formação na SEMED. Desta forma, deu-se continuidade no dia 23/08, ainda com o tema sobre Folclore Brasileiro. Apresentamos o vídeo da lenda da Iara e do Saci Pererê, e no final da projeção dialogamos sobre os personagens das lendas brasileiras e o entendimento que tinham acerca dos vídeos, dando continuidade ao inquérito.

Sob a perspectiva de letramento, Soares (2016) focaliza os aspectos sócio-históricos das práticas discursivas e da aquisição da escrita, que está presente no contexto diário do aluno. Desta forma, perguntamos como elas sabem/identificam que alguém sabe ler, para assim observarmos se os alunos compreendem que a leitura pode ser uma forma de leitura de mundo. Neste aspecto, Kleiman (1995) sinaliza que a escola seria apenas um espaço social dentre vários a realizá-las, tendo em vista que o uso da escrita é vivenciado em outros espaços fora de seus muros.

Sobre esse questionamento as seguintes respostas: "*Quando a pessoa escreve", "Quando a pessoa lê o livro", "A gente pergunta para ela qual é a palavra e ela responde"*, foram dadas pelos alunos Natália, Kelly e Geysa. Assim, se nota o entendimento das crianças sobre a leitura como ~~a~~ decodificação de um registro gráfico; ou seja, apenas a leitura de símbolos grifados em algo impresso, percebendo-se ainda a visão limitada acerca da leitura de mundo.

Se ler baseia-se em atribuir sentido a algo escrito, questionando o texto a partir de uma necessidade, e confrontando-o com a realidade social; então o ensino da leitura deve ser permeado por estratégias, as quais devem ser realizadas a partir de atividades bem planejadas. Nesse sentido, o segundo questionamento sobre que faz o professor para deixar os momentos de leitura mais divertidos, foi realizado no intuito de saber como o docente direciona esses momentos de leitura para identificarmos se as estratégias usadas envolvem os alunos, se promove a interação e se proporciona a relação leitor-texto-contexto. A este respeito, Barbosa (2013) entende a leitura como busca de sentido, desta forma o papel do professor não se resume a transmitir conhecimentos, seu papel é o de criar situações significativas que deem condições à criança de se apropriar de um saber.

Acerca desse quesito, as respostas *"Ela traz historinhas" e "Ela desliga a luz e faz a roda"* das alunas Nicoly e Geysa, foram obtidas depois de muito estímulo e de repetidos questionamentos, o que demonstra possivelmente, que esses momentos não só ocorrem em grandes intervalos de tempo, com também se resumem à leitura de histórias. Observamos por outro lado, que os alunos se interessam por leituras com suportes textuais como livros e histórias. Este fato pode ser explicado pela escola não possuir muitos recursos e nem espaço para essas vivências, deste modo as crianças ao seguirem uma rotina fechada e quase sempre diária, qualquer coisa que se mostre ou se faça de diferente lhes desperta a curiosidade.

Neste cenário, o letramento como processo de aprendizagem social e histórica da escrita em espaços formais e informais para usos diversos é entendido como um conjunto de práticas (MARCUSCHI, 2001). Tais práticas necessitam ser estimuladas em sala de aula, visando despertar os leitores em formação para os atos de leitura a partir de ações pedagógicas voltadas para este fim, precisando-se assegurar-lhes essa interação e permitir-lhes que concebam o letrar enquanto ação em contínuo movimento.

Por outro lado, considera-se a leitura como uma atividade de interação na qual o sujeito compreende a língua por meio do contato com o escrito e constrói sentido a partir de suas experiências e objetivos. Nessa perspectiva, ao questionar sobre como eles leem e participam das atividades de leitura de textos, objetivamos saber como percebem a utilidade dos textos oferecidos no cotidiano, como participam desses momentos e como fazem para estabelecerem a relação texto-contexto, já que a concepção de leitura compreende a língua como um processo interativo, no qual os sujeitos são atores sociais que participam efetivamente de tal processo (KOCH; ELIAS, 2008).

No terceiro questionamento, também tivemos dificuldade em obter respostas satisfatórias, uma vez que as crianças ficaram caladas sem saber o que responder, necessitando mais uma vez de motivação e questionamentos de nossa parte. Desta forma, as respostas "*Eu leio", "Eu aprendo", "A gente fica prestando atenção" e "A gente pergunta"* partiram dos alunos Mário, Carla, Susy e Ariela. Além do acesso à leitura, defendemos que a escola deve propiciar condições para que o aluno adquira o gosto por ela. São as práticas pedagógicas direcionadas para este propósito que possibilitarão a formação deste leitor. Se nos primeiros anos de escolarização esse contato com a leitura for bem consolidado, esse desenvolvimento acontecerá de forma eficaz.

Deste modo, o ensino da leitura na escola deve ser planejado para além da simples decodificação ou mesmo da repetição de práticas já realizadas. Por isto,

> Ensinar a ler é criar uma atitude de expectativa prévia com relação ao conteúdo referencial do texto, isto é, mostrar à criança que quanto mais ela previr o conteúdo maior será sua compreensão; é ensinar à criança a se auto avaliar constantemente durante o processo para detectar quando perdeu o fio; é ensinar a utilização de múltiplas fontes de conhecimentos – linguísticos, discursivos, enciclopédicos – para resolver falhas momentâneas no processo; é ensinar, antes de tudo, que o texto é significativo, e que as sequências discretas nele contidas só têm valor na medida em que elas dão suporte ao significado global. (KLEIMAN, 2008, p. 151-152).

Assim, para garantir que os alunos se tornem leitores críticos e competentes, o ensino de leitura deve ser pautado por estratégias, que possibilitem também o letramento, pois para garantir-lhes diversas oportunidades de aprenderem a ler, as práticas pedagógicas devem estar pautadas na significação, ou seja, devem necessariamente fazer sentido para eles.

Em 26 de agosto realizamos o terceiro encontro, ainda com o tema sobre Folclore Brasileiro. Nesse dia, apresentamos o vídeo com a lenda da Mula sem

cabeça e Curupira, dialogando-se sobre os personagens das lendas brasileiras, o ambiente que acontece a história e o entendimento que tinham acerca dos vídeos após a mostra. Em seguida partimos para os questionamentos como demonstrado no Quadro 6, a seguir:

Quadro 6 - Análise das questões do terceiro encontro com o grupo focal

PERGUNTAS	RESPOSTAS
Quais atividades de leitura você gosta?	*-História de animais.* *-Lendas.* *-Adivinhas.* *- História em quadrinhos.* *-Prova.* *-Música.*
Você gosta dos textos utilizados em sala de aula?	*-Sim.*
O que seu professor faz antes de iniciar o trabalho com textos?	*- Ela diz que vai ler uma história legal.* *- Ela diz que vamos gostar dos personagens.* *-Ela diz que terá uma surpresa.*

Fonte: Elaborado pela autora (2019)

Este inquérito foi construído com base no terceiro objetivo específico, visando possibilitar a construção da proposta de intervenção. Assim, no intuito de se mediar as aprendizagens, o professor precisa construir um planejamento claro ao respeito do ensino da leitura e uma proposta que leve em consideração o ensino das estratégias de leitura. Nessa direção, ao perguntar se gostam das atividades de leitura e de quais mais gostam identificar as atividades de leitura que despertam o interesse se faz imprescindível, já que com a posse dessas informações, fomentaríamos a elaboração de um planejamento sistemático que proporcionasse a formação de um leitor competente. Foucambert (1994) sobre o ensino da leitura, defende que se aprende a ler lendo, praticando, quando o sujeito está em contato com uma diversidade textual; entretanto esta variedade deve estar diretamente

relacionada ao cotidiano do aluno e fomentar as capacidades de refletirem e argumentarem sobre a realidade.

No momento do primeiro questionamento, os alunos não souberam o que responder, sendo necessário que a professora citasse exemplos para que pudessem compreender a proposta, e assim obtevemos as respostas: "*História de animais", "Lendas", "Adivinhas", "História em quadrinhos", "Prova" e "Música"* assim, se observa que as crianças têm gostos variados quanto às tipologias textuais, o que nos remete aos pressupostos dos Parâmetros Curriculares Nacionais, pois é de suma importância que os alunos tenham acesso a uma diversidade de textos que favoreçam a aprendizagem da leitura:

> Para aprender a ler, portanto, é preciso interagir com a diversidade de textos escritos, testemunhar a utilização que os já leitores fazem deles e participar de atos de leitura de fato; é preciso negociar o conhecimento que já se tem e o que é apresentado pelo texto, o que está atrás e diante dos olhos, recebendo incentivo e ajuda de leitores experientes. (BRASIL, 1997, p. 56).

Essa interação com os variados tipos de textos, principalmente com aqueles comuns ao seu cotidiano, possibilitará aos alunos a formação leitora competente, visto que, ao conhecer um determinado texto e sua funcionalidade, poderá inferi-lo de forma consciente e autônoma nas suas relações sociais. Sobre esta formação, entendemos que requer mais do que técnicas e métodos adequados, já que é preciso pensar em um ensino que considere a relevância do aprendizado da leitura. Nesta lógica, questionamos se as crianças gostam dos textos trabalhados em sala de aula, pois estes, quando postos de forma descontextualizadas, não contribuem para a formação de leitores, concordando afirmativamente todos.

Sobre esse aspecto, os Parâmetros Curriculares Nacionais da Língua Portuguesa nos chamam a atenção:

> Se o objetivo é formar cidadãos capazes de compreender os diferentes textos com os quais se defrontam, é preciso organizar o trabalho educativo para que experimentem e aprendam isso na escola. Principalmente quando os alunos não têm contato sistemático com bons materiais e com adultos leitores, quando não participam de práticas onde ler é indispensável, a escola deve favorecer materiais de qualidade, modelos de leitores proficientes e práticas de leitura eficientes. (BRASIL, 1997, p. 55).

Ainda sobre a importância do material trabalhado em sala de aula, destacamos a importância de os leitores serem repertoriados com textos voltados a sua realidade social e cultural, para que assim estabeleçam uma relação pessoal com o texto realizando suas próprias leituras. Assim sendo, se indagou sobre o que

faz o professor antes de iniciar o trabalho com textos, para entendermos quais procedimentos são realizados antes de tais atividades e se há um momento de exploração dos conhecimentos prévios. Solé (1998) ao respeito, enfatiza que o leitor autônomo é aquele que compreende textos diversos e é capaz de interrogar-se sobre sua compreensão, ao instituir relações entre a leitura e seus conhecimentos prévios, o que permite transferir o que foi apreendido para outros contextos dos quais participa.

A partir das respostas da terceira pergunta, de Carla, Ariela e Mariene, acerca dos procedimentos antes de iniciar a leitura: "*Ela diz que vai ler uma história legal", [...] que vamos gostar dos personagens" e "[...] que terá uma surpresa*, observamos que a professora tenta motivar as crianças, mas, no entanto, as propostas de leitura realizadas não são fundamentadas em teorias que tratem de estratégias para o ato de ler que lhes propiciem construir e atribuir os sentidos do texto; fator que possivelmente pode contribuir para o desinteresse por parte de alguns discentes em cultivar o hábito da leitura, uma vez que "[...] ler buscando diretamente o significado, sem a preocupação de decodificar palavra por palavra, ou mesmo letra por letra é a melhor estratégia de leitura [...]" (SMITH *apud* KATO, 1999, p. 80).

O leitor ao apropriar-se dos mecanismos que possibilitam a compreensão leitora, poderá desenvolver sua autonomia e criticidade, capacitando-se para encontrar respostas aos questionamentos que surgem durante o percurso no ato de ler. Assim, trabalhar com estratégias de leitura deve proporcionar meios de amadurecimento; a preocupação com a construção de sentido do texto e com os procedimentos envolvidos nessa construção. Estratégias sob uma concepção construtivista que "[...] é entendida como uma ajuda proporcionada ao aluno para ele poder construir aprendizados [...], pois sem ela é muito duvidoso que os meninos e meninas possam dominar conteúdos e conseguir objetivos." (SOLÉ, 1998, p. 75).

Nesse sentido, as maiores dificuldades para a formação leitora na UEB Olavo Melo estão nas categorias: leitura como decodificação de letras e sílabas, uso social da leitura e estratégias de leitura (para quê, objetivos da leitura!). Elas são resultantes de ações pedagógicas não planejadas e do próprio não conhecimento dos docentes sobre a função social da escrita, bem como o trabalho com o uso de estratégias de leitura. Para além desses fatores, não se pode desconsiderar o contexto social destes alunos, onde a maioria são crianças de baixa renda, com

famílias desestruturadas, e desmotivadas em virtude das mazelas do ensino público (falta de recursos e desmotivações por parte dos professores).

SEÇÃO 4. A INTERVENÇÃO PEDAGÓGICA: trilhos transitados antes, durante e após a intervenção

4.1 Proposta de intervenção: a formação de leitores no 2º ano do ensino Fundamental.

A proposta de intervenção pautou-se nas dificuldades observadas no **Diagnóstico Piloto,** as quais foram fundamentadas em autores que abordam a formação de leitores, bem como em documentos legais. Por meio de tal orientação procuramos desenvolver nos alunos a compreensão das mais diversas situações de interação e a inserção no mundo letrado. Deste modo, o objetivo da intervenção em sala de aula foi o de formar um leitor competente, alguém que compreenda o que lê e que possa ler também o que não está escrito, ao identificar elementos implícitos, estabelecer relações entre o texto que se lê e outros já lidos, e compreender os vários sentidos que podem atribuir a um texto.

Acerca da atribuição de sentido, Solé (1996, p. 21) nos coloca que "[...] o leitor ativo é aquele que processa, critica, contrasta e avalia a informação que tem diante de si, que a desfruta ou a rechaça, que dá sentido e significado ao que lê." Deste modo selecionamos textos que estivessem próximos à realidade e às vivências dos alunos e para cada texto trabalhado em sala de aula aplicamos estratégias específicas de compreensão leitora, segundo as necessidades dos alunos, antes, durante e depois da leitura, conforme defende Solé (1998).

Os paradidáticos escolhidos já existiam na própria escola e todos tinham acesso. A cada livro empregado, a partir do título e da leitura de imagens presente na capa do autor e do conhecimento prévio do aluno, fomos explorando o entendimento e reconhecimento do conteúdo a ser trabalhado. O suporte do texto e o gênero também se constituíram instrumentos de interação entre o leitor e a escrita num contexto específico. Nesse âmbito, a proposta da nova BNCC pontua essa necessidade:

> Tal proposta assume a centralidade do texto como unidade de trabalho e as perspectivas enunciativo-discursivas na abordagem, de forma a sempre relacionar os textos a seus contextos de produção e o desenvolvimento de habilidades ao uso significativo da linguagem em atividades de leitura, escuta e produção de textos em várias mídias e semioses. (BRASIL, 2017, p. 65).

Nesse sentido, cada sequência didática foi explorada a partir de um registro, pois conforme o documento, a leitura na BNCC é entendida em um sentido mais amplo, não se referindo somente ao texto escrito, mas também às imagens estáticas (foto, pintura, desenho, esquema, gráfico, diagrama) ou em movimento (filmes, vídeos etc.) e ao som (música), que acompanha em muitos gêneros digitais.

De acordo com o **diagnóstico piloto**, identificamos que para além das dificuldades do nível de alfabetização das crianças, limitações haviam com respeito à leitura, à interpretação textual e à oralidade, na medida em que os alunos só compreendiam as informações explícitas, não conseguindo estabelecer inferências no escrito e tampouco estabelecer associações ao contexto, o que apontava para um conhecimento superficial da função da leitura. Acerca da oralidade há também uma defasagem, já que os alunos participam pouco das atividades sugeridas e as respostas bem objetivas. Nesse sentido, enfatizamos a relevância dessa tríade, uma vez que estas favorecem a compreensão e assimilação dos conteúdos. Sob esse aspecto Orlandi (2012, p. 45) nos diz que "[...] a leitura é uma questão linguística, pedagógica e social ao mesmo tempo [...]", e ela não se constitui só com as palavras, leitura e interpretação são processos que ocorrem tanto na linguagem verbal quanto na linguagem não-verbal (oralidade).

Por outro lado, elaboramos em parceria com a professora da turma, sequências didáticas. Essa profissional com 12 anos de experiência na Educação Básica, faz parte do quadro de professores da rede municipal de Paço do Lumiar desde 2015 e na UEB Olavo Melo 3 anos. A professora também é servidora da rede municipal de São José de Ribamar desde 2013, atuando no 2º ano do Ensino Fundamental. Desse modo a docente acompanhou a aplicação do diagnóstico de forma parcial, pois em alguns momentos aproveitava minha presença para ausentar-se. Nosso contato após o período diagnóstico se deu em setembro de 2019 quando analisamos os resultados e discutimos acerca da proposta de intervenção a ser aplicada. Nesse mesmo período traçamos o planejamento das atividades a serem aplicadas e os temas geradores. Na ocasião acordamos os encontros para todas as terças e quintas das 13:30 às 15:00.

Destarte, considerando que a proposta de intervenção focalizava desenvolver a formação de leitores nos alunos do 2º ano do Ensino Fundamental, elegemos conteúdos que se aproximassem do universo infantil. Como as intervenções se iniciaram na segunda semana de outubro, e em virtude da

proximidade do dia 12 deste mês (data em que se comemora o dia da criança), a primeira sequência que operacionalizamos abordava assuntos específicos sobre essa temática. Assim, a intervenção foi iniciada no 08/10/2019 e foi encerrada dois meses depois, em 10/12/2019, em virtude da proximidade do término do calendário escolar e da necessidade da professora de tempo para finalizar o projeto já planejado. Nesse ensejo as aplicações das sequências didáticas duraram um pouco mais que dois meses em função também do retorno da greve a meados de agosto.

Divididas em 4 etapas/temas: brinquedos e brincadeiras, parlendas, adivinhas e textos natalinos, os alunos demonstraram ter pouco conhecimento acerca destes gêneros, durante a aplicação das sequências didáticas, mesmo que em alguns momentos esboçassem curiosidade. Paralelo à familiarização com tais gêneros textuais, mobilizamos metodologias simples que favorecessem a aprendizagem e que fossem acessíveis aos professores (baixo custo), optando pelo trabalho com textos em cartaz, imagens, vivências, vídeos e músicas.

A imersão dos alunos nas práticas de linguagem contribui para a sua apropriação da linguagem oral e escrita, e consequentemente para a formação leitora. Nesse sentido, é necessário um trabalho progressivo, aproximando os textos às vivências dos atores. Para que seja realizado um trabalho em desenvolvimento é necessário identificar as habilidades e a defasagem dos alunos via resultados do diagnóstico (leitura como decodificação de letras/ sílabas e, uso social da leitura e estratégias de leitura).

De acordo com a BNCC o trabalho com gêneros textuais deve ser garantido desde a educação infantil: “Conhecer diferentes gêneros e portadores textuais, demonstrando compreensão da função social da escrita e reconhecendo a leitura como fonte de prazer e informação.” (BRASIL, 2017, p. 53). O documento afirma ainda que os conhecimentos sobre os gêneros, sobre os textos, sobre as diferentes linguagens devem ser promovidos em favor do desenvolvimento das capacidades de leitura, produção e tratamento das linguagens, que, por sua vez, devem possibilitar a participação em práticas de diferentes esferas de atividades humanas.

4.2 Aplicação das sequências didáticas

A primeira sequência didática tinha como objetivo trabalhar textos lúdicos dentro do contexto brinquedos e brincadeiras em virtude de estarmos no mês de outubro, período em que se comemora o dia das crianças e por entendermos que o lúdico ao ocupar um lugar importante no imaginário infantil, proporciona condições de interpretação da realidade de forma a promover-lhes articulações entre a realidade e as maneiras de expressão, a capacidade de sintetizar informações, de compreender o mundo e por assim dizer melhorar sua aprendizagem.

A BNCC também prioriza o uso da mesma:

> Assim, a instituição escolar precisa promover oportunidades ricas para que as crianças possam, sempre animadas pelo espírito lúdico e na interação com seus pares, explorar e vivenciar um amplo repertório de movimentos, gestos, olhares, sons e mímicas com o corpo, para descobrir variados modos de ocupação e uso do espaço com o corpo. (BRASIL, 2017, p. 39).

Sendo assim, essa foi a pretensão ao trazermos essa temática para a sala de aula. Estimular a formação de leitores de uma forma lúdica e próxima ao contexto dos alunos, para que pudessem participar brincando e se envolvessem em brincadeiras antigas e atuais no contato com histórias, vídeos e textos escritos. Posteriormente exercitando a interpretação oral, as inferências, as relações do texto com suas vivências ou com outros textos já lidos. Desta forma as sequências dessa primeira parte foram assim planejadas:

Quadro 7 - Sequência didática 1ª parte

<table>
<tr><td colspan="4">Mediadoras: Andréia Vaz e Prof.ª Regente.</td></tr>
<tr><td colspan="2">Nº de aulas: 5 aulas</td><td colspan="2">Tempo de aula: 1h e 30 minutos</td></tr>
<tr><td>Tema</td><td>Desenvolvimento</td><td>Avaliação</td><td>Recursos</td></tr>
<tr><td>Dia das crianças - Brincadeiras
08/10/2019</td><td rowspan="2">Acolhida com a leitura para deleite: O menino que aprendeu a ver.

Exposição do vídeo sobre brinquedos e brincadeiras.

Discursão sobre as experiências das crianças e o vídeo mostrado, enfatizando quais brincadeiras eles conhecem.

Depois do registro das brincadeiras e brinquedos que aparecem no vídeo no quadro, será proposto a produção</td><td rowspan="2">As crianças serão avaliadas por meio da observação durante todo o processo dialógico da mediação das</td><td rowspan="2">-Computador;

-Caixa de som;

-Pincel de quadro;

-Papel 40 kg</td></tr>
<tr><td>Objetivos:

✓ Divulgar o tema proposto para as atividades do mês de outubro: brinquedos e brincadeiras.</td></tr>
</table>

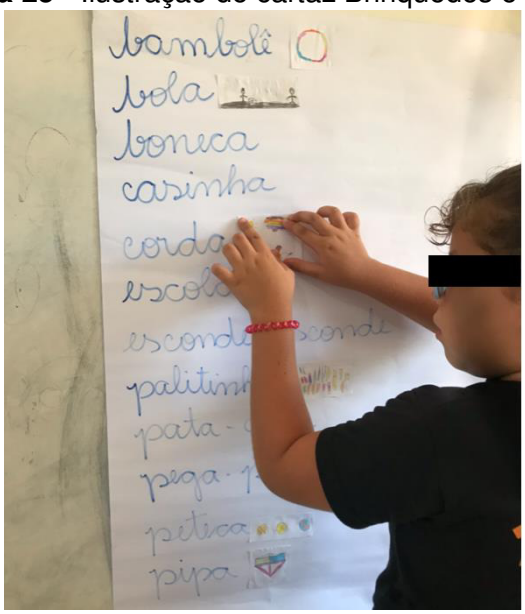
✓ Estimular na turma, a discussão acerca das vivências e das brincadeiras, instigando a participarem, contando quais delas já vivenciaram.	coletiva de uma lista, que será afixado em sala de aula. As crianças irão ilustrar o cartaz, cada uma desenhará uma brincadeira e deverá colar ao lado da palavra que representa o seu desenho. As crianças irão escolher uma brincadeira para vivenciar no quintal da escola. Para casa: quais brincadeiras/ brinquedos antigos minha família conhece?	atividades.	
Dia das crianças – Brincadeiras antigas **10/10/2019** **Objetivos**: ✓ Identificar as brincadeiras antigas que ainda fazem parte de suas vivências.	Acolhida com a leitura para deleite: *Brincadeira de todos os tempos*. Exposição do vídeo sobre brincadeiras antigas; Discursão sobre as experiências das crianças com as brincadeiras antigas que fazem parte do seu dia a dia. Socialização das brincadeiras antigas das famílias. Desenho e escrita espontânea de uma frase/palavra com a brincadeira antiga preferida.	As crianças serão avaliadas por meio da observação durante todo o processo dialógico da mediação das atividades.	Computador; -Caixa de som; -Pincel de quadro; -Papel A4 -Lápis de cor
Dia das crianças – Brincadeiras da Infância **17/10/2019** **Objetivos:** ✓Identificar a função da leitura. ✓Identificar palavras	Acolhida com a leitura para deleite: *Caixa de brincar*. Apresentação do cartaz com o poema Infância, as crianças irão ler e identificar as brincadeiras já estudadas/ vivenciadas. As crianças irão circular identificando no texto as brincadeiras antigas e em seguida irão ilustrar com cartaz desenhando tais brincadeiras. O texto será colado no caderno para identificação de palavras, rimas e	crianças serão avaliadas por meio da observação durante todo o processo dialógico da	-Pincel de quadro; -Papel A4 -Papel 40 kg

e rimas.	interpretação textual.	mediação das atividades.	-Lápis de cor
Dia das crianças – Brincadeiras e ordem alfabética **22/10/2019** **Objetivos:** - Identificar os nomes das crianças presentes no texto. - Explorar a ordem alfabética dos nomes.	Acolhida com a leitura para deleite: *A menina que odiava livros*. Retomada o cartaz com o poema "Infância". Discursão sobre o texto, relacionando-o com as experiências das crianças acerca dos brinquedos e brincadeiras. Em seguida os alunos irão identificar os nomes das crianças que aparecem no texto. Após isso, organizar os nomes das crianças em ordem alfabética.	As crianças serão avaliadas por meio da observação durante todo o processo dialógico da mediação das atividades.	-Pincel de quadro; -Papel 40 kg
Dia das crianças - Brincadeiras e brinquedos **25/10/2019** **Objetivos:** -Estimular na turma, a discursão acerca da diferenciação entre brinquedos e brincadeiras. -Explorar a oralidade das crianças através do tema proposto.	Acolhida com a leitura para deleite: *Pé de brincadeira.* Exposição do vídeo sobre brincadeiras e brinquedos. Discursão sobre as experiências das crianças com as brincadeiras e brinquedos que fazem parte do seu dia a dia. Identificação de vermelho as brincadeiras e de verde os brinquedos na lista construída no dia 08/10/2019. Registro a lista de brinquedos e brincadeiras no caderno.	As crianças serão avaliadas por meio da observação durante todo o processo dialógico da mediação das atividades.	-Computador; -Caixa de som; -Pincel de quadro; -Papel 40 kg - Lápis de cor.

Fonte: Elaborada pela autora (2019)

Por meio dessa sequência teríamos a oportunidade de trabalhar as deficiências identificadas no **diagnóstico piloto** no intuito de melhorarmos as habilidades leitoras e enriquecermos os repertórios dos alunos. Assim no dia 08/10/2019 a partir do vídeo *Brinquedos e brincadeiras* percebemos o entusiasmo das crianças diante da construção da lista de brinquedos e brincadeiras, em virtude de ser um tema que faz parte do cotidiano, portanto tornou-se mais significativo. Após esse momento os alunos se sentiram motivados a escolher uma brincadeira/brinquedo para desenhar e direcionar-se ao quadro para colar a ilustração selecionada ao lado da palavra que a representa, assim sentiram-se desafiados, uma vez que para a execução desta tarefa precisariam ler a palavra a fim de localizar o brinquedo ou brincadeira que esboçaram. Para esta atividade auxiliamos àqueles que ainda não possuíam a competência leitora, fazendo-lhes indagações que os levassem a acertar: qual é a letra inicial dessa brincadeira? Qual é a letra final? Agora observe qual palavra está no cartaz que inicia e termina com essas letras que você identificou.

Figura 25 - Ilustração do cartaz Brinquedos e brincadeiras.



Fonte: Registro da autora (2019)

Nesse momento aproveitamos para destacar as brincadeiras e brinquedos favoritos de cada criança, explorando a oralidade por meio de uma roda de conversa sobre as regras das brincadeiras, do como se brinca e quais materiais são necessários, entre outros aspectos. Após esse momento, a brincadeira

escolhida para vivenciar também foi uma etapa muito prazerosa e significativa, já que as crianças desfrutaram de um momento de muita diversão.

Para além do aspecto lúdico, as vivências desenvolvem a oralidade, elemento essencial para a aprendizagem da leitura. Por outro lado, sabemos que as crianças já fazem descobertas sobre o mundo da linguagem, leitura e escrita bem antes de frequentarem a escola, pois já as fazem, mesmo que não de forma convencional. Segundo Andaló (2002, p. 29), "[...] há pessoas que, sem estarem alfabetizadas na acepção da palavra, apresentam uma competência para ler e entender o que leem [...]", o que advém da necessidade de interagir com a linguagem no contexto em que vivem.

No dia 10/10/2019 por meio da leitura deleite e do vídeo sobre brinquedos e brincadeiras antigas, os alunos tiveram a oportunidade de conhecer como seus pais/avós se divertiam no passado, percebendo que muitas brincadeiras e brinquedos do presente existem desde os tempos mais antigos. Entendemos que esse conteúdo permite conservar a memória e o prazer proporcionado por estas brincadeiras, possibilitando o entendimento que o brincar não é apenas manusear objetos e jogos eletrônicos, também é interagir com os colegas e familiares nas brincadeiras e desenvolver valores importantes na formação do ser humano, além de estimular a oralidade. A atividade de desenho e escrita espontânea de uma frase/palavra com a brincadeira antiga preferida foi muito satisfatória, já que a motivação dos alunos no ato de escrever foi registrada; escrever sobre algo expressivo nesse momento em que já possuem habilidade na escrita faz com que alguns produzam frases e os que ainda possuem dificuldades identificaram a proposta com uma palavra, já aqueles que não possuem essa competência só o registraram com nosso auxílio.

No que diz respeito à autonomia para produção de textos, entendemos que o aluno passa por fases, onde cabe ao professor solicitar atividades de maneira gradativa em relação às dificuldades individuais, respeitando o ritmo de cada sujeito. Deste modo, para que o discente elabore um texto individual, precisa antes trabalhar textos coletivamente ou em grupos sob a orientação do professor, já que o texto pode ser um desenho, uma palavra, uma frase ou um conjunto delas, que inserido a um contexto conduz a um significado maior (RUSSO, 2012).

Uma semana depois, em 17/10/2019 as crianças já identificavam as palavras que representavam brinquedos e brincadeiras, até mesmo as que ainda

não haviam adquirido a competência leitora, objetivando-se para além desse fator, identificar rimas no texto. Nessa atividade, observamos que alguns alunos ainda possuem dificuldades em destacar as partes sonoras que se parecem em duas palavras, necessitando de estímulos constantes. O trabalho com rimas está disposto na BNCC como habilidade de Língua Portuguesa a ser estimulado nos 1º e 2º anos: “Reconhecer, em textos versificados, rimas, sonoridades, jogos de palavras, palavras, expressões, comparações, relacionando-as com sensações e associações.” (BRASIL, 2017, p. 109). Deste modo, com a seleção de textos rimados objetivamos explorar essa habilidade, pois reconhecer a sonoridade das palavras desperta a consciência fonológica e o interesse pela leitura e escrita.

A atividade deste dia de interpretação textual e identificação das rimas no caderno com o apoio do texto impresso foi bastante interessante, pois com a estimulação efetivada antes desta tarefa, ajudou a motivar as crianças para a execução; tarefa que realizaram de forma satisfatória e com nosso auxílio: Tia está certo? Tia você pode vir aqui? Tia eu já terminei.

A respeito do trabalho com textos, Russo (2012) destaca que esta é uma atividade que envolve uma situação de prazer. O ato de ouvir o professor ler textos e contar histórias, escutar os colegas e fazer comentários dentre outros atos de leitura despertam no aluno o envolvimento com o tema, a sua curiosidade, bem como o gosto pela leitura. Assim, defendemos o incentivo da criança a se desinibir para escrita, a oralizar e transcrever suas experiências, registrando o que lhe entusiasma e perceber que assim se está comunicando.

No 22/10/2019, as crianças sentiram-se empolgadas a partir da leitura deleite “A menina que odiava livros”, já que entenderam que a leitura abre portas e dá asas à imaginação. Deste modo, a roda de conversa foi muito proveitosa, pois crianças introspectivas participaram de forma satisfatória. No momento da organização dos nomes das crianças que apareciam no texto “Infância” em ordem alfabética, os alunos participaram de forma coletiva seguindo as letras do alfabeto dispostas em sala, tendo como finalidade essa atividade fazê-las refletir sobre a escrita (qual letra usar e onde colocá-la?), além de conhecer as letras do alfabeto e sua ordem.

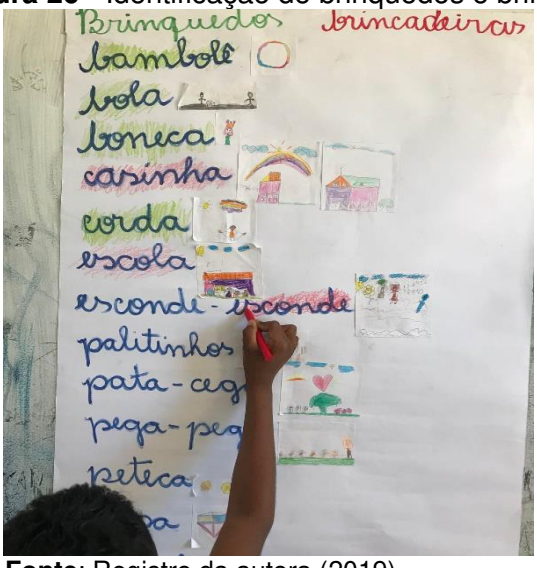
No momento dessa atividade interferimos associando os nomes dos próprios alunos, no intuito de tornar a atividade mais dinâmica e relevante para o grupo: qual é a letra inicial do nome Marcelo? Qual o nome de criança desta turma

que começa também com a letra inicial do Marcelo? As crianças apresentaram bastante euforia no momento de fazer as relações, demonstrando-nos que já conseguiam identificar a letra inicial em palavras e associá-las a outros nomes conhecidos. Acreditamos que trabalhar a letra inicial das palavras amplia o repertório de palavras e frases, propicia a correspondência grafônica (letra inicial e fonema inicial), além de desenvolver também a consciência fonológica que possibilitará a alfabetização do sujeito.

A esse respeito, entendemos que a habilidade de refletir sobre os sons da fala e identificar seus correspondentes gráficos é de grande relevância nessa etapa de escolarização. A consciência fonológica é considerada como facilitadora para a aquisição da leitura e da escrita e precisa ser explorada em atividades variadas, já que o aprendiz precisa refletir sobre os segmentos sonoros das palavras, a fim de avançarem na apropriação de SEA, cabendo à escola assumir essa tarefa de forma intencional e sistemática (MORAIS, 2005).

Em 25/10/2019 as crianças retomaram o cartaz do primeiro encontro sobre Brinquedos e Brincadeiras e os diferenciaram, além de lerem as palavras correspondentes. Propusemos nessa atividade a identificação de brinquedos de verde e brincadeiras de vermelho. Nesse momento, os alunos eram chamados ao quadro e questionados também sobre outras características da palavra: qual é a letra inicial e final, quantas letras a palavra possui, dentre outras. Essa atividade envolveu a todos, chamados ao quadro individualmente no intuito de estimulá-los a reconhecerem as diferentes letras e sons.

Figura 26 - Identificação de brinquedos e brincadeiras.



Fonte: Registro da autora (2019)

Nessa atividade referente ao último encontro da primeira parte das sequências didáticas, as crianças participaram de forma muito prazerosa e satisfatória, sentindo-se animados ao vir ao quadro, uma vez que todos, inclusive os que possuem dificuldades na leitura, já estavam conseguindo identificar as palavras no cartaz, seja buscando o auxílio da imagem ou da letra inicial. Desta forma, concluímos que as metas foram alcançadas ao avaliarmos e a participação e entusiasmo de todos.

> É importante valorizar e problematizar as vivências e experiências individuais e familiares trazidas pelos alunos, por meio do lúdico, de trocas, da escuta e de falas sensíveis, nos diversos ambientes educativos (bibliotecas, pátio, praças, parques, museus, arquivos, entre outros). Essa abordagem privilegia o trabalho de campo, as entrevistas, a observação, o desenvolvimento de análises e de argumentações, de modo a potencializar descobertas e estimular o pensamento criativo e crítico. (BRASIL, 2017, p. 353).

A segunda sequência didática foi pautada no tema Parlenda, aproveitando-se a conexão com os brinquedos e as brincadeiras e estabelecendo-se um elo entre estes. Sabemos que as parlendas são versinhos com temática infantil recitados em brincadeiras de crianças; trabalhar com eles permite desenvolver a linguagem oral, as atitudes de interação, de colaboração e de troca de experiências em grupos e de memorização. A BNCC já enfatiza o trabalho com esse gênero textual desde a educação infantil, quando menciona nos objetivos de aprendizagem, que é necessário "Manipular textos e participar de situações de escuta para ampliar [o] contato com diferentes gêneros textuais (parlendas, histórias de aventura, tirinhas, cartazes de sala, cardápios, notícias etc.)." (BRASIL, 2017, p. 49).

Nesse sentido, no intuito de continuar favorecendo a formação leitora inicial, o trabalho com parlendas possibilitou aproximá-los com o tema de forma lúdica, tornando esses momentos mais expressivos e carregados de significados. Desta forma as sequências da segunda parte foram assim planejadas:

Quadro 8 - Sequência didática 2ª parte

Mediadoras: Andréia Vaz e Prof.ª Regente.			
Nº de aulas: 5 aulas		**Tempo de aula**: 1h e 30 minutos	
Tema	**Desenvolvimento**	**Avaliação**	**Recursos**

Parlendas – O macaco foi à feira **29/10/2019** **Objetivos:** -Explorar a parlenda, realizando a interpretação textual. -Identificar os personagens e o tipo de brincadeira referente à parlenda.	Acolhida com a leitura para deleite: *A casinha do Tatu.* Escuta do áudio com a recitação da parlenda "O macaco foi a feira" e em seguida discutir sobre o que entenderam. Entrega da parlenda, fracionada em tiras por dupla. Em seguida montagem coletiva da parlenda, respeitando a ordem dos versos. Identificação das palavras que rimam, interpretação textual e escrita dos nomes de outros animais no caderno.	As crianças serão avaliadas por meio da observação durante todo o processo dialógico da mediação das atividades.	-Computador; -Caixa de som; -Pincel de quadro; -Papel 40 kg.
Parlendas – O sapo **31/10/2019** **Objetivos:** -Identificar o nome do animal presente no texto. - Reconhecer a letra S inicial em palavras do texto e em outras palavras.	Acolhida com a leitura deleite: *A rã de três olhos.* Escuta do áudio com a recitação da parlenda "O sapo" e em seguida discutir sobre o que entenderam. Diálogo sobre o animal presente na parlenda, sobre suas características, se já o viram, onde eles vivem. Identificação das palavras que rimam, interpretação textual e escrita dos nomes de outros animais que iniciem com a letra S no caderno. Ilustração da parlenda com gravuras que representem palavras presentes no texto.	s crianças serão avaliadas por meio da observação durante todo o processo dialógico da mediação das atividades.	Computador; aixa de som; cel de quadro; el 40 kg.
Parlendas – Hoje é domingo **05/11/2019** **Objetivos:** - Explorar a parlenda, realizando a interpretação textual. -Reconhecer a letra V inicial em palavras do texto e em outras palavras.	-Acolhida com a leitura deleite: *Parlendas para brincar.* -Escuta do áudio com a recitação da parlenda "A vaca amarela". Identificação das palavras que rimam, interpretação textual e escrita dos nomes de outras palavras que iniciam com a letra V no caderno.	As crianças serão avaliadas por meio da observação durante todo o processo dialógico da mediação das atividades.	-Computador; -Caixa de som; -Pincel de quadro; -Papel 40 kg.
Parlendas – Cadê o toucinho que estava aqui? **07/11/2019**	**-** Acolhida com a leitura deleite: *Brincando com parlendas.*	As crianças	Computador;

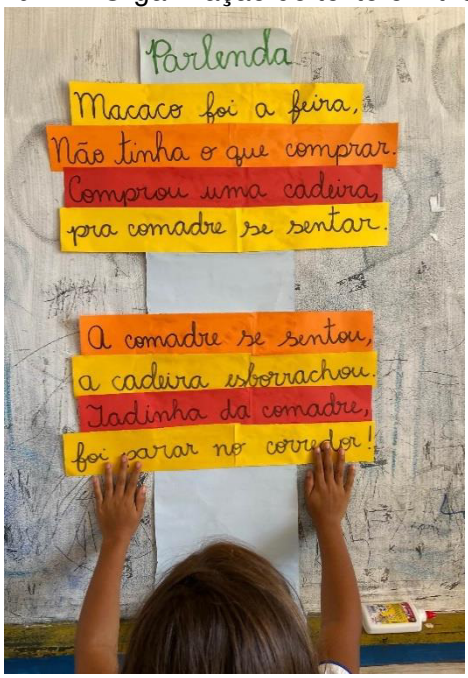
Objetivos: - Realizar a leitura da parlenda com apoio do grupo e professora. - Realizar a escrita espontânea de palavras.	**-** Escuta do áudio com a recitação da parlenda “Cadê o toucinho que estava aqui? ” -Leitura coletiva do texto: um grupo pergunta e outro responde. - Identificação das palavras que rimam, interpretação textual. - Nos cadernos os alunos realizaram a escrita espontânea dos personagens que apareceram na parlenda.	serão avaliadas por meio da observação durante todo o processo dialógico da mediação das atividades.	-Caixa de som; -Pincel de quadro; -Papel 40 kg.
Parlendas – Hoje é domingo **12/11/2019** **Objetivos:** -Relembrar atividades diárias de sua rotina. - Identificar rimas em um texto.	-Acolhida com a leitura deleite: *Parlendas para brincar*. -Escuta do áudio com a recitação da parlenda “Hoje é domingo” e em seguida discutir sobre o que entenderam e sobre o que eles costumam fazer aos domingos. - Identificação das palavras que rimam, interpretação textual. - Em seguida será solicitado que cada aluno leia uma palavra da parlenda. - Será colado o texto no caderno dos alunos com lacunas para que eles completem com a palavra que falta.	As crianças serão avaliadas por meio da observação durante todo o processo dialógico da mediação das atividades.	Computador; -Caixa de som; -Pincel de quadro; -Papel 40 kg.

Fonte: Elaborada pela autora (2019)

No dia 29/10/2019 foi escolhido para leitura deleite a história *A casinha do tatu*, uma vez que a parlenda a ser trabalhada neste dia também abordava um animal: *O macaco foi à feira*. No momento da escuta observamos que alguns alunos já conheciam a parlenda, os demais a aprenderam rapidamente por se tratar de um texto rimado e de fácil memorização. Desta forma, sentiram-se bastante motivados no momento de recitá-las, pedindo para participar, organizando-se por vez.

A esse respeito, entendemos que ao aprender a ler e a escrever, a criança precisa analisar a relação entre os fonemas e os grafemas, nesse processo a consciência fonêmica é fundamental, pois se desenvolve quando se depara com a escrita e consegue relacionar os sons. O trabalho com rimas oferece certa facilidade por não exigir propriamente uma competência analítica, mas uma sensibilidade a similaridades fonológicas (MAGNUSSON, 1990).

Figura 27 - Organização do texto em tiras.



Fonte: Registrada pela autora (2019)

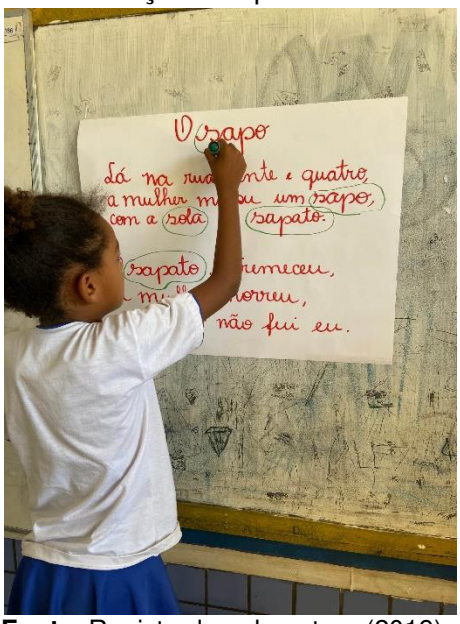
Esta atividade possibilitou aos alunos desenvolverem a autonomia. Após a escuta e recitação da parlenda, entregamos uma frase para cada dupla, e em seguida recitamos cada frase em ordem. A equipe que estivesse com a frase recitada por nós se levantaria e a colava no mural; tarefa que permitiu desenvolver a escuta e a organização cronológica de fatos, além de estimular a leitura.

A leitura deleite do dia 31/10/2019: “A rã de três olhos”, também estava relacionada com a parlenda a ser explorada no dia: O sapo. Os alunos por estarem ansiosos para descobrir qual seria o texto a ser trabalhado, partimos para a audição da recitação e identificamos também que alguns já a conheciam, no entanto, os demais que não estavam familiarizados rapidamente a memorizaram. Em seguida, em roda de conversa, dialogamos sobre as características do sapo, relacionando-o com a história contada na leitura deleite, e após esta interseção, foi questionado se conheciam outros animais que iniciassem com a letra inicial S, e no momento do registro os alunos que possuem dificuldades realizaram a escrita espontânea.

Levando em consideração que nosso sistema de escrita é alfabético, a escrita espontânea pode ser entendida como toda a produção gráfica da criança que se encontra em processo de alfabetização, mesmo que ainda não a domine de forma autônoma. O espontâneo elege a possibilidade de escrever mais livremente, sem restrições e preocupações em errar, tanto na escola como em situações

habituais. Deste modo, o trabalho com a escrita espontânea vincula-se com a leitura e escrita, favorecendo um espaço livre para que o aluno possa expressar seu pensamento e crie oportunidades para a escrita de forma prazerosa, tendo na hipótese da ludicidade um instrumento essencial para essa ação (FERREIRO, 2010). Com isto, entendemos que na prática de alfabetização, esta se torna uma importante estratégia pedagógica, fundamenta o repertório de estratégias além de contribuir de forma significativa para o aprendizado.

Figura 28 - Identificação das palavras iniciadas em S.



Fonte: Registrada pela autora (2019)

Nesta atividade alguns que possuíam dificuldades na leitura foram chamados ao quadro para identificarem a palavra sapo apresentada no texto e as demais palavras iniciadas em S, embora todos expressassem desejos de vir ao quadro. Esta atividade intencionada favorece o desenvolvimento das habilidades; tarefas como essa favorecem a compreensão de que as sílabas são formadas por unidades menores, o entendimento de que cada fonema corresponde a uma letra ou a um conjunto de letras (dígrafos), bem como a comparação de palavras que possuem unidades sonoras semelhantes.

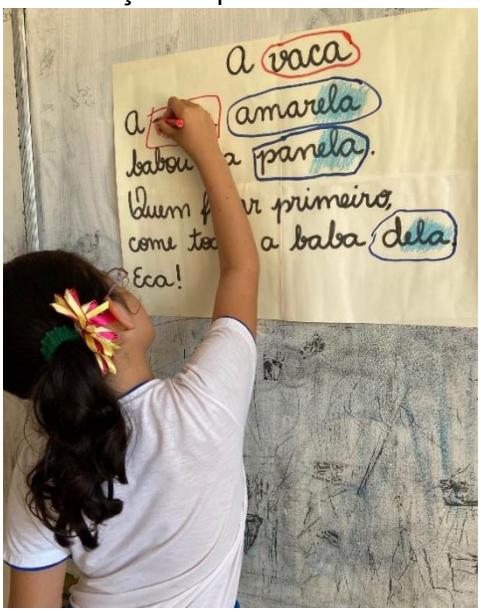
No dia 05/11/2019 ao propormos a escuta do áudio da parlenda “A vaca amarela”, os alunos pediram para recitá-la, mostrando entusiasmo e envolvimento com esse gênero textual; momento que não estava planejado nas sequências didáticas. Assim, cada um foi recitando partes diferentes da parlenda, tornando-se

esta atividade prazerosa e divertida. No eixo de Língua portuguesa, a nova BNCC orienta nas habilidades referentes ao 1º e 2º anos atividades dessa natureza: “Recitar parlendas, quadras, quadrinhas, trava-línguas, com entonação adequada e observando as rimas.” (BRASIL, 2017, p. 101).

No segundo momento apresentamos o cartaz com a parlenda escrita, onde propusemos a leitura coletiva, a identificação da palavra vaca e das palavras que rimavam, bem como a interpretação textual do texto proposto. Assim, alguns alunos foram chamados ao quadro para circular os termos e identificar as letras que se repetem e produziam o som final igual (rimas).

Ao respeito, entendemos que a leitura deve ser considerada também como uma estratégia acessível e com enormes potencialidades e não somente uma leitura de rimas, pois conforme Morais (1997), quando uma criança ouve uma mesma história repetidas vezes, ela já sabe o seu enredo e já se identificou com as personagens, contribuindo assim para compreender as palavras e para atender as suas sonoridades. Nessa lógica, apreendemos que essa é a base para o desenvolvimento de duas premissas muito importantes para a capacidade de ler e escrever: a consciência fonológica e a consciência fonêmica.

Figura 29 - Identificação da palavra “vaca” e rimas do texto.



Fonte: Registro da autora (2019)

Após essa atividade, colocamos o texto no caderno dos alunos para que todos realizassem as identificações, tarefa que desenvolveram com o apoio do cartaz sem dificuldades na execução. Em seguida propusemos a escrita dos nomes

de outras palavras que iniciam com a letra V no intuito de alargar-lhes o repertório de palavras, propiciando-lhes um momento de escrita espontânea.

Acerca da escrita espontânea, enfatizamos ainda, que apesar de ser “livre”, todas as atividades de escrita e leitura proporcionadas devem ser orientadas pelo professor, no intuito de desenvolver habilidades de leitura e escrita que sejam utilizadas para garantir o rendimento escolar e social dos alunos. Assim, o uso dessa estratégia propicia momentos lúdicos na busca de aprendizagem e troca de conhecimentos, baseando-se nos processos alfabetizadores, pois a alfabetização não é apenas decodificar letras, mas sim é um processo de aquisição do código escrita e das habilidades leitoras e escritoras (SOARES, 2010).

A parlenda explorada do dia 07/11/2019, “Cadê o toucinho que estava aqui? ”, se trata de um texto mais longo que segue uma ordem de fatos, motivo pelo qual os alunos ficam entusiasmados em tentar descobrir o próximo acontecimento da história. No primeiro momento, sugerimos a escuta do áudio com a recitação da parlenda, e em seguida a leitura coletiva do texto no caderno, onde um grupo perguntava e o outro respondia.

Figura 30 - Parlenda “Cadê o toucinho que estava aqui?”



Fonte: Google imagens (2019)

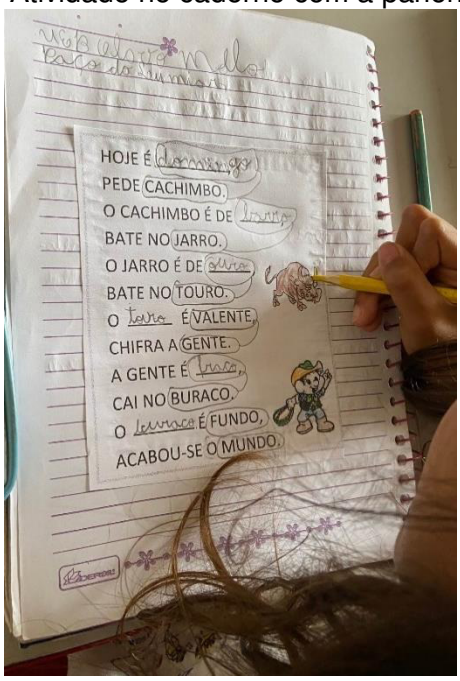
Acreditamos que o uso das parlendas favorece o trabalho com sequências didáticas, uma vez que esse gênero permite que os alunos “leiam antes

de saber ler"; ou seja, as crianças conseguem memorizar as parlendas. Dessa maneira, o acompanhamento da leitura se torna mais fácil, mesmo que ainda não saibam fazer uma leitura convencional (decodificar as letras com o valor sonoro).

Nessa perspectiva, consideramos relevante o trabalho com parlendas, uma vez que essas atividades estimulam práticas alfabetizadoras, as crianças nessa exercitação vão adquirindo consciência fonológica tão necessária para o aprendizado e conhecimentos sobre o funcionamento do sistema de escrita alfabético, "[...] tais capacidades são fundamentais na alfabetização, tendo em vista que da consciência fonológica depende a série de processos fundamentais para a aprendizagem da leitura e da escrita." (PICCOLI; CAMINI, 2012, p. 103).

No dia 12/11/2019 trabalhamos com a parlenda "Hoje é domingo", muito popular entre as crianças que já sabem os versos decorados. Após a leitura arguimos sobre qual era o dia da semana favorito e o que elas gostavam de fazer aos domingos, momento em que oralizaram suas rotinas.

Figura 31 - Atividade no caderno com a parlenda explorada.



Fonte: Registro da autora (2019)

Nessa atividade se trabalhou a identificação das palavras que rimam e a interpretação textual. Alguns termos do texto foram ocultados para que os alunos os descobrissem e registrassem, sendo solicitado que cada aluno lesse uma palavra da parlenda. Assim, os objetivos foram atingidos, pois os alunos demonstraram

motivação na execução das sequências didáticas e sentiram-se integrados ao processo, uma vez que se sentiram os protagonistas da aprendizagem. O trabalho com parlendas torna-se dinâmico, este gênero possui uma rima fácil e, por isso, são populares. Muitas parlendas são usadas em jogos para melhorar o relacionamento entre os participantes ou apenas por diversão, algumas são antigas e foram criadas há décadas. Elas fazem parte do folclore brasileiro, representam a tradição cultural do povo brasileiro, e se constituem em textos carregados de significados, que são mencionados nos PCN´S do Ensino Fundamental 1:

> Nas atividades de leitura o aluno precisa analisar todos os indicadores disponíveis para descobrir o significado do escrito e poder realizar a "leitura" de duas formas: pelo ajuste da leitura do texto, que conhece de cor, aos segmentos escritos; e pela combinação de estratégias de antecipação (a partir de informações obtidas no contexto, por meio de pistas) com índices providos pelo próprio texto, em especial os relacionados à correspondência fonográfica. Mas não é qualquer texto que, além de permitir este tipo de leitura, garante que o esforço de atribuir significado às partes escritas coloque problemas que ajudem o aluno a refletir e a aprender. No primeiro caso, os textos mais adequados são as quadrinhas, parlendas e canções [...]. (BRASIL, 1997, p. 56).

No intuito de estabelecer uma conexão entre os temas, selecionamos "Adivinhas" como tema para a terceira sequência didática, pela dinamicidade e ludicidade que envolve tal gênero. A língua oral e escrita é fundamental para que as pessoas possam se comunicar e exercer a cidadania de forma efetiva, sendo essencial que a escola favoreça a construção desses saberes e contribua para que os alunos se comuniquem, como indica os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) de Língua Portuguesa (1997, p. 22):

> [...] a língua é um sistema de signos histórico e social que possibilita ao homem significar o mundo e a realidade. Assim, aprendê-la é aprender não só as palavras, mas também os seus significados culturais e, com eles, os modos pelos quais as pessoas do seu meio social entendem e interpretam a realidade e a si mesmas. (BRASIL, 1997, p. 22).

Nos PCNs também se faz referência às adivinhas como um dos gêneros discursivos que devem ser trabalhados em sala de aula. Deste modo, o uso deste gênero textual nas práticas pedagógicas onde a ludicidade tem papel fundamental na aprendizagem do aluno é primordial, já que "[...] as adivinhas, desde atividades de entretenimento até atividades de fixação de tópicos gramaticais se prestam (e se emprestam) à formação intelectual de nossos alunos [...]" (DIONÍSIO, 2000, p. 2).

Nesse contexto, as sequências didáticas da terceira parte, foram assim construídas:

Quadro 9 - Sequência didática 3ª parte

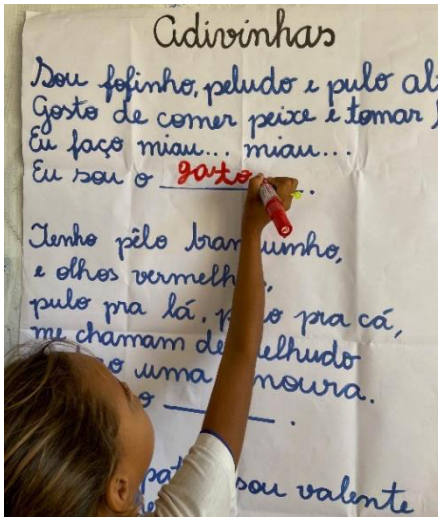
<table>
<tr><td colspan="4">Mediadoras: Andréia Vaz e Prof.ª Regente.</td></tr>
<tr><td colspan="2">Nº de aulas: 5 aulas</td><td colspan="2">Tempo de aula: 1h e 30 minutos</td></tr>
<tr><td>Tema</td><td>Desenvolvimento</td><td>Avaliação</td><td>Recursos</td></tr>
<tr><td>Adivinhas – Animais
14/11/2019
Objetivos:
- Explorar a adivinha, questionando sua utilidade.
Identificar os animais que respondem às adivinhas propostas.</td><td>Acolhida com a leitura para deleite: Adivinhe se puder.
Leitura das adivinhas e discussão sobre o entendimento das mesmas, bem como sobre as respostas dos desafios.
Em roda de conversa, indagar os alunos para que servem as adivinhas e onde as usamos.
Identificação das palavras que rimam, interpretação textual e escrita dos nomes de outros animais no caderno.</td><td>As crianças serão avaliadas por meio da observação durante todo o processo dialógico da mediação das atividades.</td><td>-Computador;
-Caixa de som;
-Pincel de quadro;
-Papel 40 kg.</td></tr>
<tr><td>Adivinhas – Objetos
19/11/2019
Objetivos:
-Identificar as respostas das adivinhas propostas no vídeo.
- Perceber a utilização de adivinhas em brincadeiras.</td><td>Acolhida com a leitura deleite: O que é, o que é?
Apreciação do vídeo de adivinhas e em seguida tentar descobrir as respostas de acordo com as dicas.
Leitura das adivinhas no cartaz e escrita das respostas pelos alunos.
Ilustração do cartaz com desenhos dos objetos/respostas das adivinhas.</td><td>As crianças serão avaliadas por meio da observação durante todo o processo dialógico da mediação das atividades.</td><td>Computador;
Caixa de som;
Pincel de quadro;
Papel 40 kg.</td></tr>
<tr><td>Adivinhas – Frutas
21/11/2019
Objetivos:
- Explorar a oralidade por meio da caracterização das frutas.
- Ler e escrever nomes de frutas.</td><td>Acolhida com a leitura deleite: O que é?
Realização adivinhas invertidas: mostrar duas frutas e pedir que os alunos citem características das mesmas.
Em seguida apresentar as adivinhas em faixas para cada dupla adivinhar e escrever o nome da fruta correspondente.
A finalização da sequência será a escrita espontânea de nomes de frutas no caderno.</td><td>As crianças serão avaliadas por meio da observação durante todo o processo dialógico da mediação das atividades.</td><td>Computador;
-Caixa de som;
-Pincel de quadro;
-Papel 40 kg.</td></tr>
</table>

Adivinhas - Produção de adivinhas **26/11/2019** **Objetivos:** - Explorar a oralidade por meio da caracterização dos objetos. - Produzir em duplas uma adivinha.	Acolhida com a leitura deleite: *O livro das adivinhas.* A professora colocará em cada mesa um objeto para que os alunos, em dupla, caracterizem-no oralmente. Em seguida os alunos tentarão produzir uma adivinha sobre esse objeto. -As adivinhas serão embaralhadas e se lançará um desafio para cada dupla: tentar responder a adivinha criada por outra equipe.	As crianças serão avaliadas por meio da observação durante todo o processo dialógico da mediação das atividades.	Computador; -Caixa de som; -Pincel de quadro; Papel 40 kg.
Adivinhas – Festival de adivinhas **28/11/2019** **Objetivos:** -Relembrar a utilização de adivinhas em brincadeiras.	Acolhida com a leitura deleite: *Brincando com adivinhas*. Em roda de conversa, relembrar a utilidade das adivinhas. Em seguida será distribuída uma adivinha para cada aluno. No quadro ficarão dispostas figuras, que são as respostas das adivinhas. O aluno deverá ler sua adivinha e tentar descobrir a resposta procurando a figura correspondente. Por último ele deverá escrever a palavra correspondente a resposta da adivinha.	As crianças serão avaliadas por meio da observação durante todo o processo dialógico da mediação das atividades.	Computador; -Caixa de som; -Pincel de quadro; -Papel 40 kg.

Fonte: Elaborada pela autora (2019)

No dia 14/11/2019 escolheu-se a leitura deleite “Adivinhe se puder”, da autora Eva Furnari (2011), que propiciou um momento de muita descontração, onde os alunos ficaram empolgados para desvendar as adivinhas. Após esse momento, em roda de conversa questionamos sobre a utilidade das adivinhas e onde as usamos, interagindo os alunos de forma satisfatória ao refletirem sobre o uso do gênero textual explorado. Após isto, colocamos adivinhas no cartaz, que se referiam a animais.

Figura 32 - Adivinhas rimadas sobre animais.



Fonte: Registro da autora (2019)

Neste momento, os alunos registraram as respostas no cartaz, demonstrando entusiasmo e pedindo para vir ao quadro. O texto também foi colado no caderno para que todos pudessem realizar tais registros e identificassem as rimas presentes. Após isso, desafiamos a que registrassem no caderno a escrita espontânea[6] de nomes de outros animais, já que este tipo de atividade faz com que formulem e reformulem as hipóteses sobre o funcionamento do sistema de escrita, o que favorece também o desenvolvimento da leitura.

Para o 19/11/2019, escolhemos adivinhas cujas respostas referiam-se a objetos. Após a leitura deleite, assistimos um vídeo animado com adivinhas, na tentativa de descobrir as respostas, seguindo as dicas, momento este que despertou a atenção de todos os que competiram em grupos segundo a quantidade de adivinhas acertadas. Em seguida exploramos o texto no cartaz e eles desenharam os objetos referentes às respostas para ilustrá-las.

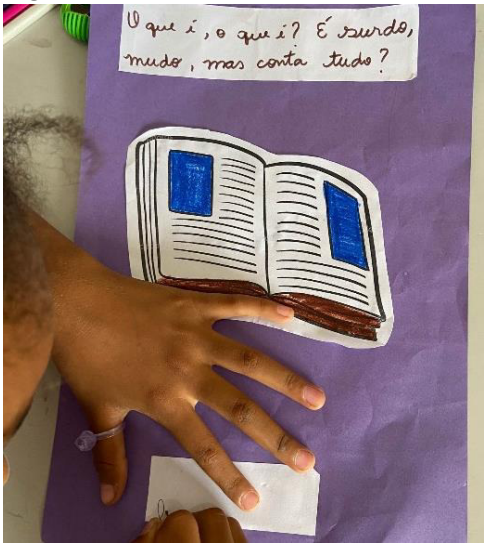
As sequências didáticas do 21/11/2019 foram pensadas para induzir os alunos a refletirem sobre a estrutura das adivinhas, de forma que compreendessem que os textos trazem características de um objeto/animal/fruta no sentido de dar dicas para que o leitor alcance a resposta assertiva. Nesse sentido exploramos o inverso das adivinhas, mostrando duas frutas e solicitando que citassem algumas características. Em seguida as adivinhas em faixas foram apresentadas para cada dupla adivinhar e escrever o nome da fruta correspondente, realizando-se a escrita espontânea correspondente aos nomes de frutas no caderno.

[6] Ver escrita espontânea na seção 4 na página 94.

Em continuidade ao trabalho desenvolvido no encontro anterior, em 26/11/2029 propusemos a produção de adivinhas em duplas. Após a leitura deleite, foi colocado um objeto em cada mesa para que os alunos oralizassem as características e entregamos folhas para que criassem suas adivinhas. Para esta atividade selecionamos pares, organizando-as entre alunos com dificuldades e aqueles que já possuem habilidade de escrita. Nesse momento, transitávamos entre as mesas, auxiliando-os nesse registro. Finalizadas as escritas, partimos para as adivinhações, onde a turma teria que descobrir as respostas das adivinhas de cada equipe. Assim, desvendar uma adivinha criada por eles foi bastante significativo, pois o fato de colocar "[...] o aluno diante de situações lúdicas como o jogo pode ser uma boa estratégia para aproximá-los dos conteúdos culturais a serem vinculados na escola [...]" (KISHIMOTO, 1994, p. 13), sem contar com o entusiasmo demonstrado na execução.

No dia 28/11/2019 planejamos um Festival de Advinhas. Após a leitura deleite, em roda de conversa relembramos a utilidade das adivinhas. Em seguida cada aluno recebeu uma adivinha em um papel e no quadro foi anexado gravuras que representavam as respostas. No que cada aluno tentava realizar a leitura do seu texto no seu tempo, nós auxiliávamos a quem ainda não possuísse a habilidade de ler, induzindo-as a entender que primeiro precisava ler a adivinha, para depois buscar a resposta (imagem impressa) no quadro.

Figura 33 - Festival de adivinhas.



Fonte: Registro da autora (2019)

Após escolher a figura que representava a resposta da adivinha, a criança precisava escrever a resposta com palavras. Ao final, cada um leu sua adivinha para

que os demais tentassem desvendá-la. Nessa atividade percebemos o envolvimento na execução da tarefa proposta, segundo o nível de motivação exposto para participarem de todas as etapas. Ao final desta sequência, corroboramos que os objetivos almejados foram alcançados; fato que pode ser explicado pela ludicidade que esse gênero textual carrega.

De acordo com Teixeira (1995), dentre as várias razões para utilizar este recurso em sala de aula tem-se:

> O lúdico apresenta dois elementos que o caracterizam: o prazer e o esforço espontâneo. Ele é considerado prazeroso, devido a sua capacidade de absorver o indivíduo de forma intensa e total, criando um clima de entusiasmo. É este aspecto de envolvimento emocional que o torna uma atividade com forte teor motivacional, capaz de gerar um estado de vibração e euforia. Em virtude desta atmosfera de prazer dentro da qual se desenrola, a ludicidade é portadora de um interesse intrínseco, canalizando as energias no sentido de um esforço total para consecução de seu objetivo. (TEIXEIRA, 1995, p. 23).

O aspecto lúdico aqui é utilizado como um mecanismo facilitador da aprendizagem; deste modo as advinhas caracterizam-se por ser uma forma lúdica de desafio, onde são construídas comparações, personificações, entre outras ações com a finalidade de dificultar em tese a solução. Piaget (1976) enfatiza que os jogos e as atividades lúdicas se tornam relevantes conforme o desenvolvimento da criança, com manuseio de materiais variados poderá reconstituir e reinventar as coisas, evoluindo e transformando essas atividades lúdicas (que é o concreto da vida dela) em linguagem escrita (que é o abstrato).

A quarta etapa de sequências didáticas teve como tema canções de Natal em virtude da proximidade da data, pois a cidade, lojas, casas são enfeitadas com os símbolos natalinos. Com a proposta sobre esse tema procuramos incentivar laços familiares, vocabulários, palavras de gentileza e estimular boas ações. As canções tornam-se um gênero textual pertinente nessa faixa etária, uma vez que são textos rimados com repetições, o que estimula o processo de alfabetização e de leitura dos alunos.

A nova BNCC traz fomenta o uso de canções em texto, na parte de Língua portuguesa:

> O Eixo da Oralidade compreende as práticas de linguagem que ocorrem em situação oral com ou sem contato face a face, como aula dialogada, webconferência, mensagem gravada, *spot* de campanha, *jingle*, seminário, debate, programa de rádio, entrevista, declamação de poemas (com ou sem efeitos sonoros), peça teatral, apresentação de cantigas e canções [...]. (BRASIL, 2017, p. 76-77).

Por isso defendemos que o trabalho com canções natalinas favorece a escuta, o envolvimento e a compreensão da linguagem, além de despertar nas crianças o respeito à diversidade por meio da sociabilização e do resgate do verdadeiro espírito deste período, vivenciando-se aqui situações que reflitam sobre os sentimentos de solidariedade e cooperatividade em relação àqueles que passam por necessidades básicas de sobrevivência. Nessa lógica, as sequências didáticas da quarta etapa foram assim planejadas:

Quadro 10 - Sequência didática 4ª parte

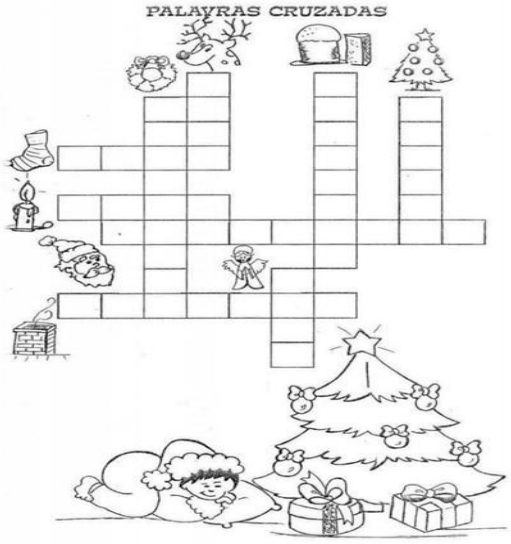
Mediadoras: Andréia Vaz e Prof.ª Regente.			
Nº de aulas: 3 aulas		**Tempo de aula**: 1h e 30 minutos	
Tema	**Desenvolvimento**	**Avaliação**	**Recursos**
Canções de Natal – Noite feliz! **03/12/2019** **Objetivos:** - Ampliar o conhecimento sobre as tradições natalinas, levando as crianças a respeitarem e valorizarem as diferenças;	Acolhida com a leitura para deleite: *É tempo de amar.* Leitura no cartaz da canção: Noite Feliz! Em roda de conserva, abordar os alunos sobre: o que celebramos no natal? O que entendem por essa data: Qual o verdadeiro significado do natal? Em seguida chamá-los ao quadro para circularem no cartaz as palavras que representam o natal: amor, Deus, paz.	As crianças serão avaliadas por meio da observação durante todo o processo dialógico da mediação das atividades.	-Computador; -Caixa de som; -Pincel de quadro; -Papel 40 kg.
A história do Natal **05/12/2019** **Objetivos:** - Perceber a presença de símbolos natalinos.	Acolhida com a leitura deleite: *Jesus nasceu, é Natal!* Apreciação o vídeo: A história de Natal. Em seguida estimular a oralidade por meio da interpretação da história. Realização uma cruzadinha com os símbolos natalinos.	As crianças serão avaliadas por meio da observação durante todo o processo dialógico da mediação das atividades.	Computador; Caixa de som; Pincel de quadro; Papel 40 kg.
Canções de Natal – Bate o sino **10/12/2019**	Acolhida com a leitura deleite: *A árvore de Natal?* Realização a leitura do texto no cartaz: A	As crianças serão avaliadas por meio da	Computador; -Caixa de

Objetivos: Explorar a oralidade por meio da interpretação textual. Realizar a escrita de palavras.	árvore do Beto identificando os sentimentos que o Natal promove. Em seguida cada aluno receberá uma imagem de um presente, onde deverão escrever sentimentos bons que devemos cultivá-los e colocá-los embaixo da árvore.	observação durante todo o processo dialógico da mediação das atividades.	som; -Pincel de quadro; -Papel 40 kg.

Fonte: Elaborada pela autora (2019)

A primeira sequência didática da quarta parte realizada no dia 03/12/2020 foi pensada para trabalhar o espírito natalino, por meio do conhecimento das tradições religiosas e da diversidade. Assim, após a leitura deleite, as crianças escutaram a canção Noite Feliz, que por conhecê-la conseguiram acompanhar. Em seguida uma roda de conversa sobre o significado da data explorada foi realizada; diálogo que envolveu a todos os que participaram, ao relatarem suas impressões acerca dessa data. Ao final os alunos foram ao cartaz para circular as palavras que representavam o verdadeiro sentido natalino. O fato de conhecerem a canção permitiu que identificassem as palavras com mais facilidade. Referente ao trabalho com canções, Martins (1985, p. 47) coloca que "[...] educar musicalmente é propiciar à criança uma compreensão progressiva de linguagem musical. Através de experimentos e convivência orientada." Portanto, enfatizamos que a prática do uso da música como complemento da educação é uma forma de favorecer e dinamizar o desenvolvimento durante os anos iniciais do ensino fundamental, que se inicia com a alfabetização, logo possibilita a aquisição das habilidades de leitura e escrita.

Figura 34 - Cruzadinha com símbolos natalinos.



Fonte: Google imagens (2019)

No dia 05/12/2019 se apresentou o vídeo A história do Natal, que traz em essência o verdadeiro sentido do Natal. Em roda de conversa, após a projeção, dialogamos sobre o significado dessa data, sobre as ações que reproduzem a solidariedade, o amor ao próximo e a compaixão, bem como sobre os símbolos de natal. Em seguida, em duplas os alunos realizaram uma cruzadinha com símbolos natalinos (Figura 34).

Para a realização desta atividade os alunos se organizaram em duplas para executar a tarefa de forma autônoma e nós ao passarmos pelas mesas tirando as dúvidas e auxiliando com as dificuldades no registro, observamos o desembaraço no desenvolvimento do trabalho. Deste modo lhes proporcionamos com esta prática se sentirem sujeitos da própria aprendizagem, “seres fazedores e transformadores”, pois tomam consciência do que já sabem e podem transformar o já feito, nas palavras de Freire (2011)

Na sequência didática do dia 10/12/2019 exploramos a oralidade por meio do texto *A árvore do Beto*, que aborda o sentido do Natal pautado nas questões sociais de nossa sociedade. A roda de conversa proporcionou uma reflexão acerca das questões culturais na qual as crianças estão imersas. Após esse momento lhes foi solicitado que identificassem individualmente palavras indicadas por nós no texto. Atividade que ao possibilitar a identificação de letras e sílabas, também favoreceu o trabalho de leitura. Para finalizar, cada criança recebeu a imagem de um presente, onde nele deveriam registrar um sentimento que devemos cultivar, colocando-o embaixo da árvore.

Acerca das rodas de conversa, Freire (2011) considera sua relevância quando afirma que o diálogo é fundamental para qualquer prática social, pois esta prática consiste no respeito aos educandos, já que são trocas dialógicas sobre experiências, crenças e práticas numa perspectiva de humanizar o processo educativo. Destarte, entendemos que o docente deve observar, ouvir a criança e entender os seus interesses, para oportunizar-lhes estímulos que ampliem o repertório de conhecimentos.

Assim finalizamos esta última etapa das sequências didáticas com os objetivos alcançados, tendo em vista que por meio das atividades e rodas de conversa os alunos despertaram para o verdadeiro significado do Natal, além de estimular-se a leitura via canções e textos carregados de significados como parte do cotidiano.

Findamos as intervenções na certeza de que as atuações propostas se adequaram ao nível social, pedagógico e cognitivo dos alunos, além de serem acessíveis e plausíveis de aplicar-se em qualquer espaço escolar. Por outro lado, defendemos que para a concretização deste trabalho é necessário planejamento, tempo e disposição dos professores, visto que as atividades pressupõem mudanças de rotina e postura, disposição do espaço escolar para que aconteçam as atividades, já que em alguns momentos mudamos a organização da sala de aula e recursos, utilizando outros espaços da instituição. Ademais, a escola não dispunha de Datashow, som, recursos pedagógicos como folhas, pinceis, lápis de cor, tesoura, dentre outros materiais indispensáveis para que as intervenções ocorressem dentro do idealizado. Nesse sentido a pesquisadora teve que disponibilizar os recursos utilizados a fim de colocar em prática a proposta.

A esse respeito, Oliveira, Dourado e Santos (2007), destacam que as dimensões sociais e culturais do educando, bem como as condições da escola (como oferta e permanência, formação e atuação do professor, gestão escolar, dentre outros) afetam de forma pontual a aprendizagem dos alunos, o que exige uma reflexão dessas dimensões de forma articulada, para se instituírem políticas educativas, programas de formação e gestão pedagógica; normas que são essenciais para a garantia do sucesso dos estudantes e de uma educação de qualidade para todos.

Nesse âmbito consideramos que as intervenções foram executadas de forma satisfatória ao ponto de atingirem-se os principais objetivos traçados, que além de possibilitar dados concretos sobre a formação inicial de leitores, permitiu também pensarmos em estratégias que a tornassem possível, razão pela qual se dará continuidade aos estudos e análises dessas e de novas estratégias que possam oportunizar a formação de leitores.

4.3 Olhares e impressões dos sujeitos após a intervenção

Neste item analisaremos o posicionamento dos alunos do 2º ano frente às intervenções, ao desempenho na provinha Brasil, na **atividade diagnóstica de escrita** e ao inquérito do grupo focal aplicado antes e após as intervenções, além das considerações da professora a partir da entrevista realizada durante o processo de investigação a fim de avaliarmos o alcance destas ingerências por meio de

sequências didáticas que visavam promover a formação inicial de leitores; práticas em exercício, que segundo os diagnósticos realizados, não estavam de acordo com as reais necessidades das crianças. Deste modo, registramos os posicionamentos dos estudantes e da professora por meio de quatro instrumentos que compõe o diagnóstico após a intervenção: 1) aplicação do provinha Brasil após as intervenções; 2) aplicação da **atividade diagnóstica de escrita** após a intervenção; 3) grupo focal antes e durante a intervenção e, 4) entrevista semiestruturada com a professora durante a intervenção.

Com a provinha Brasil e a **atividade diagnóstica de escrita** objetivamos investigar as habilidades desenvolvidas pelas crianças na leitura e na escrita, bem como detectar possíveis problemas no processo de alfabetização no intuito de melhorar a qualidade do letramento inicial. Com o grupo focal identificamos as impressões e percepções da turma acerca da leitura. Destarte, foram instrumentos aplicados em dois momentos da pesquisa: ao fazermos o **diagnóstico piloto** sem que os alunos tivessem vivenciado as intervenções e, posteriormente, após a aplicação das sequências didáticas. Os resultados possibilitaram fazer um comparativo entre as impressões dos alunos e verificarmos quais permanências e/ou mudanças ocorreram na forma de verem a leitura e o ato de ler.

Por fim a entrevista semiestruturada realizada com a professora após a intervenção, foi planejada com 10 perguntas: 3 delas partindo dos resultados da provinha Brasil e da atividade diagnóstica de escrita, 4 referentes às revelações e impressões expostas no grupo focal e 3 acerca dos dados obtidos após as intervenções. Com esse instrumento finalizamos a fase de investigação verificando se o objetivo da pesquisa foi alcançado, já que a proposta além de avaliar as concepções metodológicas que embasam as práticas de leitura, consistia também em intervir com estratégias que favorecessem a realidade escolar.

Desse modo aplicamos quatro instrumentos que demonstrassem o antes, o durante e o após o processo de intervenção, envolvendo todos os sujeitos, bem como a docente, já que participou da elaboração das sequências didáticas e vivenciou as intervenções; portanto o registro e análise de suas impressões sobre as atividades desenvolvidas na intervenção e as mudanças que a partir desta experiência de formação idealiza aplicar em sua prática futura foram cruzados com os demais dados a fim de identificarmos se houveram mudanças significativas na formação inicial de leitores e na própria atuação pedagógica.

Nesse sentido, a gama de informações colhidas definiu o grau de aceitação da proposta, como também revelou quais são as potencialidades e/ou fragilidades dos sujeitos imersos na investigação e de suas práticas; ou seja, identificar com base nos fundamentos da Histórica Cultural o modo como em diferentes contextos uma definida realidade cultural é idealizada e construída (CHARTIER, 1990).

Esta análise, se fez utilizando os três eixos da história cultural, identificando por meio da "História dos objetos na sua materialidade", a forma, a frequência, a estrutura e os dispositivos empregados na formação de leitores no ciclo de alfabetização; via "História das práticas nas suas diferenças" como segundo eixo, verificamos o que fazem os diferentes sujeitos com os mesmos objetos que lhe são impostos – as práticas do ensino da leitura – já que analisamos as vivências e experiências antes, durante e depois das intervenções; e por último, avaliamos as configurações sociais ou formações de grupos em sala, as mudanças nas estruturas psíquicas na formação leitora dos alunos em desenvolvimento e as armaduras conceituais presentes e mobilizadas pela professora no processo inicial de aquisição da leitura, antes, durante e após a intervenção.

4.3.1 Posicionamento dos sujeitos mediante os instrumentos de coleta de dados

Os instrumentos aplicados no **diagnóstico piloto** – provinha Brasil, **atividade diagnóstica de escrita** e grupo focal - nos possibilitaram colher as primeiras impressões sobre o desenvolvimento dos alunos na leitura e na escrita, o que significa para eles e como a entendem e a postura da professora regente frente aos dados obtidos. Os mesmos instrumentos foram aplicados antes, durante e após da nossa prática interventiva em parceria com a professora, com a intenção compararmos os comportamentos dos discentes e da docente com respeito ao ensino da leitura, a fim de detectarmos mudanças psíquicas nos sujeitos referentes às possíveis modificações na forma de ver e de pensar a formação inicial de leitores. Assim, no dia 20/11/2019 aplicou-se a provinha Brasil e tabularam-se os resultados conforme a tabela seguinte.

Tabela 3 - Acertos de cada aluno na Provinha Brasil durante a intervenção.

Questões / Nomes		1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17	18	19	20	Total
1	Ana	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	X	x	x		X		X	1
2	Ariela	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x		X	x	x		X		X	1
3	Augusto	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	X	X	x	x	X	X		X	1
4	Carla	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	X	X	x	x	X			X	1
5	Estela	x	x	x	x	x	x	X	x	x	x	x	x	X	X	x	x	X	X	x	X	2
6	Edgar	x	x	x		x	x	x		x	x	x	x		X	X	X					1
7	Geysa	x	x	x	x	x	x	x		x	x	x	x		X	X	X	X			X	1
8	Kyara	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	X		X					1
9	Maria	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	X		x	X				X	1
10	Mariene	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	X	x	x	X	X	x	X	X	2
11	Mário	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x		X	x		x			X	1
12	Natália	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	X	X	x	x	x	X	X	X	2
13	Susy	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x		X	x	x	x	x		X	1
14	Wesley	x	x	x	x	x	x	x			x	x	x		X	x	X	x				1
15	Wilson	x	x			x	x	x	x	x	x		x		X	x	X					1
16	Wanessa	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	X	x	X	x			X	1
TOTAL		16	16	16	14	16	16	16	13	15	16	15	16	9	15	15	15	10	7	3	12	

Fonte: Elaborado pela autora (2020)

Conforme a Tabela 3, observamos que nas questões 1, 2, 3, 5, 6, 7, 10 e 12 todos acertaram. Nota-se que tais perguntas avaliam as habilidades de: a) reconhecer o valor sonoro de uma sílaba a partir de uma imagem; b) reconhecer as letras do alfabeto, diferenciando-as de outros sinais gráficos e, c) identificar a relação entre grafemas e fonemas da letra inicial da palavra realizando uma correspondência sonora. Nesse sentido, apreciamos que os alunos conseguiram adquirir tais habilidades, mesmo aqueles que ainda não possuem a competência leitora. Por outro lado, o trabalho com os gêneros textuais nas sequências didáticas, tornou as atividades mais significativas para os alunos, que se mostraram motivados em participar de todas as etapas.

A esse respeito a BNCC traz as contribuições sobre o trabalho com a diversidade textual:

> As experiências com a literatura infantil, propostas pelo educador, mediador entre os textos e as crianças, contribuem para o desenvolvimento do gosto pela leitura, do estímulo à imaginação e da ampliação do conhecimento de mundo. Além disso, o contato com histórias, contos, fábulas, poemas, cordéis etc. propicia a familiaridade com livros, com diferentes gêneros literários, a diferenciação entre ilustrações e escrita, a aprendizagem da direção da escrita e as formas corretas de manipulação de livros. (BRASIL, 2017, p. 40).

Deste modo, embora o trabalho com gêneros textuais tenha muito a favorecer no processo de ensino e aprendizagem; mesmo assim, os professores precisam ainda refletir sobre suas práticas pedagógicas, e a escola deve proporcionar formações que lhes propiciem habilidades sobre a oralidade e a escrita, para que fomentem um desempenho eficaz. Sobre essa vertente perguntamos à mestra, sobre como as crianças poderiam aprender a ler e a escrever sustentados no uso social da linguagem oral e escrita. Para ela:

> Bom, é..., eu sempre iniciei né, com a escrita do nome né? Eu acho que o nome, ele é logo o primeiro papel social da escrita que a gente encontra assim, a criança saber a escrita do seu nome, reconhecer o seu nome, isso nas listas nominais né, na identificação das letras do nome e depois associando essas letras, as letras do nome para a inicial e final, associando com outras palavras. Então a gente, eu percebo isso. Bom, eu percebi que, é... , com a sequência, a gente foi percebendo que o leque de informação dos meninos acaba aumentando, então eu percebi que, não necessariamente ele precisa dominar a escrita do nome autônoma né, ele já pode sim ter o contato como textos, independente se ele já domina a escrita do seu nome. (PROFESSORA, 2020).

Detectamos aqui que o planejamento das sequências didáticas e a aplicação via intervenções em conjunto com a professora da turma nos possibilitou uma visão mais ampla do uso social da linguagem, uma vez que a professora sempre partia do nome da criança e o texto somente era trabalhado quando a maior parte delas estava no processo mais avançado da alfabetização. Assim, observamos que as ideias da professora vão de encontro à proposta aplicada quando a mesma pontua "*não necessariamente eles precisam dominar a escrita do nome autônoma, eles já podem ter contato com textos",* uma vez que a docente compreende que os escritos devem fazer parte desse processo rotineiramente como um aliado ao processo de letramento. Para Vygotsky (2007, p.144) "[...] o que se deve fazer é ensinar às crianças a linguagem escrita, e não apenas a escrita das letras [...]", e isso equivale também para o ensino da leitura, mais importante do que transferir-lhes os códigos é tão relevante que elas compreendam o uso deles em suas vivências. Nesse contexto, o letramento consiste em possibilitar o contato aos diversos gêneros literários levando a compreender os que eles trazem.

Portanto, entendemos que o docente tem a possibilidade de refletir e avaliar o desenvolvimento de cada aluno, como também avaliar o aprendizado e adaptá-lo às peculiaridades de cada sujeito. Souza e Girotto (2011, p. 12) afirmam que "[...] para além do uso de estratégias, é importante o conhecimento sobre o seu modo de utilização, bem como sobre sua utilidade, eficácia e oportunidade de

formação da competência leitora.” Ou seja, enfatizarmos a necessidade não somente do docente de apresentar estratégias bem elaboradas que propiciem a formação do leitor se não souber executá-las se faz imprescindível.

Nas questões número 4 e 8 que avaliavam a habilidade de ler palavras e estabelecer relação entre significante e significado a partir de uma imagem, Edgar e Wilson erraram a questão 4 e, não acertando a 8, Edgar, Geysa e Wesley. Em algumas atividades, Edgar demonstrou um certo desinteresse, principalmente quando não conseguia compreender de forma satisfatória a atividade proposta, permanecendo disperso e provocando a atenção dos colegas para si. Este fato pode ser explicado pelo não reconhecimento das letras e ser o aluno que mais dificuldades tinha na turma, situação que a distância dos colegas em relação ao nível de leitura e escrita. Nessa circunstância, intervimos constantemente, explicando-lhe de forma individualizada, para promover sua participação e estimular uma aprendizagem mais efetiva.

Wilson demonstrou resistência em alguns momentos, optando por não participar de algumas atividades, como por exemplo vir ao quadro, identificar palavras no cartaz ou emitir sua opinião na roda de conversa. Esta posição pode ser explicada pelo seu comportamento muito introvertido, resultante conforme relatos da professora, do contexto social em que o aluno vive, caracterizado por violência doméstica. Em relação a este aluno, observamos sua motivação em alguns momentos da intervenção, mudança de comportamento que embora intermitente se constituiu num grande avanço, pois o menino não demonstrava interesse diante das atividades propostas antes da intervenção. Com respeito ao envolvimento familiar, Rocha e Machado (2002, p. 18) ressaltam que traz também benefícios aos professores que, por regra geral, sentem a apreciação do trabalho pelos pais e se esforçam para manter o grau de satisfação. De tal modo, entendemos que a ausência da participação da família, bem como a sua desestruturação, podem ocasionar baixo desempenho e até mesmo a repetência escolar.

Em relação a Geysa e Wesley, ambos se apresentaram dispostos e participativos durante a aplicação das sequências didáticas, notando-se evolução no nível de leitura e escrita, entretanto possuem ainda dificuldades quando se trata de questões onde as opções trazem palavras com grande número de letras parecidas entre si, não alcançando êxitos na tomada de decisões. A mesma razão pode ser atribuída à ocorrência da questão 9, que avaliava a habilidade de reconhecer o valor

sonoro de uma sílaba a partir de uma imagem, e tampouco Wesley a acertou, pois a palavra a ser identificada contém sílabas complexas: CACHORRO.

No período de observação e de acordo com os relatos da professora “Paulinha”, detectamos que a aluna Geysa dispersava-se com facilidade e muitas vezes demonstrou indisposição para as atividades, embora no transcurso das intervenções se tenha sentido bastante motivada, principalmente diante das atividades de competição e quando se lhe solicitava ir ao quadro. Em relação a Wesley, também observamos um certo interesse em participar, mesmo com as dificuldades de não ter material escolar, se esforçara e nós o pedia de empréstimo. No que diz respeito ao nível de leitura e escrita, a professora relata que houve avanços que advém da aplicação das sequências didáticas. Dessa forma, percebemos a influência do professor em sala de aula, no sentido de despertar e oferecer pequenas doses diárias de leitura agradável com naturalidade, e de desenvolver na criança um hábito que poderá acompanhá-la por toda a vida (FREIRE, 2011).

As questões 11 e 18 avaliaram o reconhecimento da finalidade do texto com o apoio das características gráficas do texto-base ou do gênero. No quesito 11, Wilson não acertou e erraram na 18, Carla, Edgar, Geysa, Kyara, Maria, Mário, Wesley, Wilson e Wanessa. Esses desacertos se explicam em virtude das exigências de leitura e interpretação do escrito, competências ainda não desenvolvidas por esses alunos. Entretanto observamos, mesmo assim, que todos evoluíram em relação ao primeiro teste, no que se refere ao nível de interesse, de participação e de satisfação no ato de ler. Carla e Kyara estiveram entusiasmadas, participativas, e envolvidas com as atividades propostas durante a intervenção. Já o Mário participou de forma satisfatória, embora se dispersasse em alguns momentos com aviões de papel que distraíram a Edgar; contudo, diante das nossas intervenções (pesquisadora e professora), retornava novamente sua atenção e solicitava participar, uma vez que já possuía a habilidade de leitura e escrita. Wanessa, por outro lado, envolveu-se e colaborou com as atividades, demonstrando que mesmo diante de suas dificuldades em relação à leitura possuía grande vontade de aprender.

No que diz respeito à questão 13 que avalia a habilidade de reconhecer o valor sonoro de uma sílaba (JA) a partir de uma imagem, os alunos Ariela, Edgar, Geysa, Mário, Susy, Wesley e Wilson não conseguiram acertar. Este fato se explica

porque a questão além de exigir que aluno identifique mentalmente a palavra JACARÉ, também requer associe a sílaba inicial desta palavra com outras palavras, operação um tanto complexa para alunos que ainda não possuem a leitura fluente. Não obstante, as alunas Ariela e Susy estiveram interessadas e solícitas diante das atividades propostas, executando-as com capricho e disposição, no qual tanto no período de observação, como diante dos relatos da professora, apresentaram-se bastante interessadas, porém o nível de dificuldade da questão pode justificar o erro das alunas. Ainda conforme os relatos da docente, as sequências didáticas foram preponderantes para avançarem em relação às habilidades de leitura e escrita, sendo a primeira a sustentação de toda as sequências, levando-se em consideração também a compreensão do texto, pois "ler é procurar ou buscar criar a compreensão do lido... Ler é engajar-se numa experiência criativa em torno da compreensão." (FREIRE, 1995, p. 29-30).

Na questão 14 que avaliava a habilidade de reconhecer diferentes tipos de letras, Maria não obteve êxito. Resultado que pode ser explicado em virtude da aluna ter-se confundido ou dispersado, pois já possui o domínio da leitura de palavras simples e diante das intervenções permaneceu motivada e executava as atividades solicitadas com disposição e entusiasmo. O mesmo fator pode explicar o erro de Kyara diante da questão 15 que avalia a habilidade de identificar a sílaba final de uma palavra, pois a discente já consegue ler e identificar palavras simples bem como sílabas isoladas.

As questões 16 e 19 avaliaram a habilidade de reconhecer o assunto do texto com o apoio das características gráficas, entretanto exigia a leitura. Nesse sentido, Mário não acertou a número 16, mesmo tendo o recurso visual como apoio, condição que pode ser explicada pela desatenção. No quesito 19 grande parte dos alunos errou, o que explica a complexidade da questão que exige um volume de leitura, que 13 dos alunos da turma parecem não possuir ainda.

O aluno Mário apresentou-se bastante ativo e desatento quando aplicamos o **diagnóstico piloto**. Segundo a professora regente, já possui uma certa autonomia para ler e escrever palavras simples, e por confiar nisso, parece que muitas vezes se dispersa por acreditar que já sabe. Contudo, durante a intervenção, demonstrou mais interesse, pedindo para participar e ir ao quadro, o que evidencia uma melhora em sua participação e motivação. A esse respeito Solé (1998, p. 43) coloca que "[...] uma atividade de leitura será motivadora para alguém se o conteúdo

estiver ligado ao interesse da pessoa que tem que ler, e naturalmente, se a tarefa em si corresponde a um objetivo [...]", o que vai de encontro com os propósitos pensados por nós na construção das sequências.

Na questão 17 que se avalia a habilidade de ler frases Ana, Ariela, Edgar, Kyara, Maria e Wilson erraram, em virtude de exigir-se a leitura de uma frase modelo e associá-la a outra frase. Nota-se que embora tenham evoluído no nível de identificação de letras, sílabas e palavras simples, ainda não possuem habilidade de leitura de sentenças, uma vez que ainda não estão no nível alfabético; nível em que a criança já consegue reproduzir adequadamente todos os fonemas de uma palavra, caracterizando a escrita convencional e domina, enfim, o valor das letras e sílabas (FERREIRO, 1995).

Nesse sentido, observamos que os alunos mencionados avançaram seus respectivos níveis, com exceção de Edgar que continua na hipótese intermediária de escrita; fator que pode ser justificado pelo seu comportamento percebido nas observações: dispersando-se com facilidade e desinteressado nas atividades propostas. A professora regente nos relatou que a família do aluno não participa e não demonstra interesse em relação a sua aprendizagem. Portanto esse comportamento desatento pode ser justificado pelo não reconhecimento de todas as letras do alfabeto e estar num nível bem inferior ao da turma, assim as aulas, os textos e atividades acabam tornando-se insignificativos. Durante as intervenções buscamos sempre efetivar-lhe uma atenção individualizada, procurando despertar seu interesse. No transcurso das intervenções percebemos que se propus a participar, e mesmo que tenha finalizado as sequências no mesmo nível de escrita, a identificação de letras e a associação com outras palavras se foi desenvolvendo.

No que diz respeito à questão 20, que avalia a habilidade de reconhecer o assunto de um texto com o apoio do título e subtítulo, os alunos contaram com o auxílio da imagem da capa do Gibi que também facilitou as respostas. Neste exercício Edgar, Kyara, Wesley e Wilson não obtiveram acerto, devido à não associação da imagem com as palavras JOGOS E PASSATEMPOS.

Observamos aqui que a organização das sequências didáticas favoreceu a aprendizagem dos alunos, motivando-os a participar das atividades e promovendo a formação de leitores, uma vez que os escritos trabalhados se aproximavam do cotidiano, além de terem um caráter lúdico. A esse respeito, a BNCC traz a proposta do trabalho com textos em Língua Portuguesa:

> Tal proposta assume a centralidade do texto como unidade de trabalho e as perspectivas enunciativo-discursivas na abordagem, de forma a sempre relacionar os textos a seus contextos de produção e o desenvolvimento de habilidades ao uso significativo da linguagem em atividades de leitura, escuta e produção de textos em várias mídias e semioses. (BRASIL, 2017, p. 65).

Essa percepção acerca da importância da centralidade do texto foi observada na fala da professora, quando lhe foi questionado sobre "[...] qual [era] o papel do texto no desenvolvimento do ensino da linguagem oral? [e] De que forma o utiliza[va]?" A mesma nos respondeu que:

> Bem, como eu havia falado, antes eu usava né, os textos relacionados ao conteúdo didático, depois eu passei a perceber e isso tem dado mais ênfase no que eu acredito que o texto, ele tem um papel muito importante na aprendizagem dos alunos nesse processo de alfabetização. A gente consegue desenvolver o gosto pela leitura e também quando eu leio, o aluno se vê ali também naquele momento né, de leitura, então ele passa a interagir mais, ele passa a desenvolver a questão da oralidade, eu vejo que eles querem participar e essa questão de interpretar traz uma grande relevância na aprendizagem desses alunos. Então, eu utilizo por textos, também tem os textos do cotidiano, também textos verbais né, e não verbais, né? Através de imagens por exemplo, apresentando a imagem e ai a gente vai desenvolver, vai tentar retirar dali, daquela imagem a maior leitura que a gente consegue com eles. (PROFESSORA, 2020).

Observamos aqui que a professora percebe a importância do texto para desenvolver a motivação pela leitura quando menciona que através desse meio "conseguimos desenvolver o gosto pela leitura", onde Solé (1998, p. 18) afirma que os professores "[...] devem fazer dos alunos bons leitores, que sintam prazer e gosto pela leitura e, se possível, que se apaixonem por ela [...]", assim reafirmamos que esta deve ser uma prática cotidiana no meio escolar, pois o trabalho com textos além de oferecer uma amplitude às práticas educativas, evita perda de tempo e torna os alunos mais motivados para aprender com maior facilidade. Para além disso, depreendemos que ao explorar a diversidade textual, tem-se a oportunidade de aproximar o aluno das situações de produção dos textos. Essa aproximação proporciona condições para que compreenda como nascem os diferentes gêneros textuais, apropriando-se, a partir de suas características, o que facilita o domínio que deverá ter.

A fim de identificar a desenvoltura dos alunos nas situações de escrita, uma vez que a leitura está diretamente vinculada a ela, os mesmos instrumentos utilizados no **diagnóstico piloto,** foram usados no diagnóstico após intervenção a fim de acompanhar as práticas desenvolvidas pelos alunos antes, durante e após a aplicação de nossa proposta e identificar nesse trajeto a evolução do domínio de

cada aluno em relação aos padrões da linguagem escrita. No dia 27/11/2019 aplicamos os instrumentos após da ingerência das sequencias didáticas e os resultados seguem conforme a Tabela 4, abaixo:

Tabela 4 - Quantidade de alunos por nível de hipótese de escrita

Hipótese de escrita	Pré-silábico	Intermediário	Silábico	Silábico alfabético	Alfabético
Quantidade de alunos no diagnostico	0	2	4	7	3
Quantidade de alunos durante a intervenção	0	1	4	6	5

Fonte: Elaborado pela autora (2019)

Conforme a tabela, continuamos sem alunos no nível pré-silábico. No nível intermediário, há uma criança na turma. Embora Edgar tenha permanecido nessa hipótese, observamos que ampliou seu repertório de consoantes, pois o mesmo já registra algumas consoantes e vogais no momento da escrita; entretanto, o fato de não reconhecer todas elas, manteve o discente nessa hipótese. Já na hipótese silábica, encontram-se Geysa, Kyara, Wesley e Wilson. Nesta situação, identificamos que mesmo permanecendo nesse nível, ampliaram o entendimento fonológico das letras: onde antes registravam a palavra PETECA, *PEK;* durante a intervenção já registram *PTEK,* notificando para algumas sílabas mais de uma letra.

No nível silábico alfabético, encontram-se Ariela, Augusto, Carliane, Mário, Maria e Wanessa percebendo-se que tais alunos já realizam escritas espontâneas com mais autonomia, realizam registros mais compreensíveis que se assemelham mais à escrita convencional. Já com 5 alunos na hipótese alfabética (Ana, Estela, Mariene, Natália e Susy), observamos um aumento nesse nível de 2 alunos, atingindo o objetivo proposto da intervenção que é proporcionar vivencias para que evoluam no nível de leitura e escrita, favorecendo assim a formação de leitores. Nesse sentido, concluímos que as atividades desenvolvidas foram responsáveis por esses avanços uma vez que refletimos sobre as necessidades reais da turma, mas também amparados nos documentos legais que regem o ensino da leitura e escrita.

Ao respeito a BNCC coloca que:

> A participação dos estudantes em atividades de leitura com demandas crescentes possibilita uma ampliação de repertório de experiências, práticas, gêneros e conhecimentos que podem ser acessados diante de novos textos, configurando-se como conhecimentos prévios em novas situações de leitura. (BRASIL, 2017, p. 73).

Assim se constituíram as sequências didáticas, envolvendo-se os alunos em situações de leitura na busca de seus conhecimentos prévios e no intuito de aproximar os textos a suas realidades, para alargar o repertório dos discentes, o que favoreceu assim a formação inicial de leitores. Nesse contexto de estratégias, ao arguirmos a professora sobre "quais estratégias de leitura são desenvolvidas no momento do trabalho com o texto? [e] Por que dessas escolhas?", nos respondeu que:

> Eu iniciei trazendo esses textos que se aproximam mais da realidade dos conteúdos estudados, é..., eu não tinha percebido ainda como é que um texto pode se aproximar, e um texto se aproximando do universo infantil desses alunos acaba despertando neles um maior interesse na aula, na atividade que eu estou desenvolvendo com eles. Então eu considerei que essa estratégia é muito significativa e aí, estimulou muito a participação e o interesse deles. (PROFESSORA, 2020).

Percebemos que a professora tem a concepção de que o trabalho com leitura deve envolver situações de socialização de diversos gêneros, textos atrelados à realidade do educando, já que segundo ela "quando isso acontece acaba despertando neles um maior interesse na aula", sendo é possível perceber essa preocupação. Entretanto pontuamos que para além dos textos terem proximidade com os alunos, é necessário compreender que um dos fatores responsáveis pela qualidade dessas práticas são os objetivos ou a intenções da leitura como motor para a compreensão. A questão do propósito que o leitor almeja com a leitura é fundamental, "[...] porque determina tanto as estratégias responsáveis pela compreensão, quanto o controle que, de forma inconsciente, vai exercendo sobre ela, à medida que lê." (SOLÉ, 1998, p. 103).

Seguindo esse raciocínio, observamos ainda que o pensamento da professora é coerente, uma vez que esta ponderação vai de encontro da resposta do primeiro questionamento: "Em que fundamentos teóricos-metodológicos se baseia sua prática do ensino da leitura?".

> Bem, assim, antes eu sempre trabalhava com textos relacionados aos conteúdos mesmo, os conteúdos didáticos. E aí eu usava a interpretação, né? Trabalhava essa interpretação com os alunos. E assim, eu buscava sempre fundamentar minha prática no sociointeracionismo, né? Que é visando essa questão da promoção da interação. Agora, o que eu percebi? Eu percebi que com as sequências, né? É... os textos, eu percebi que eles tinham que ter mais a ver com o contexto dessas crianças né? Porque a

> gente percebe que eles também trazem, eles também têm uma bagagem, tem um histórico, tem uma história de vida. Então eu comecei a perceber que essas sequências traziam essa vantagem dos textos serem mais relacionados com o contexto social dos alunos e aí, foi ai que eu comecei a perceber que utilizando esses textos, considerando o histórico dos alunos, foi de grande relevância. (PROFESSORA, 2020).

A professora se fundamenta na teoria "*Sóciointeracionista",* segundo a qual a aprendizagem acontece em contextos históricos, sociais e culturais, onde o conhecimento real do aluno é o pontapé para o conhecimento potencial. Nesse sentido, entendemos que trabalhar com a língua nesta perspectiva parece-nos uma forma adequada de ver a linguagem, já que possibilita à criança refletir sobre sua própria fala e/ou escrita e sobre outras situações com as quais interage. Entretanto, é necessário também levar-se em consideração os aspectos sociais e históricos que são inerentes ao contexto dos alunos, explorando-os por meio do diálogo, o que para Freire (1995, não paginado), "[...] cabe a nós [educadores] a compreensão de que a história é um processo de participação de todos, e neste sentido é na escola que encontramos mais um lugar privilegiado para o ensino e a aprendizagem [...]". Assim, quando a docente afirma que *"*percebeu que os textos tinham que ter mais a ver com o contexto das crianças, porque eles também trazem sua bagagem, tem sua história de vida" evidencia seu entendimento sobre os fatores impactam diretamente na aprendizagem dos docentes.

Para finalizar aplicou-se o inquérito do Grupo Focal Piloto, entretanto diante da proximidade do final do ano optou-se por fazer somente um encontro. Para este momento selecionamos as perguntas mais relevantes para se identificar o alcance da intervenção no que diz respeito à formação de leitores. Deste modo, no dia 04/12/2019, realizou-se o seguinte inquérito:

Quadro 11 - Questões do grupo focal realizado durante a intervenção.

Perguntas	Respostas
O que é ler?	-É quando a gente estuda. -É quando a gente entende os textos. -É quando lê o texto. - É quando a gente aprende tudo.
Para que serve a leitura? Onde usamos?	-Para a gente viver no mundo. -É pra gente aprender o que quiser. -Serve para nós entendermos tudo. -Usamos na escola e na vida.
Quais atividades de leitura você gosta?	-História de animais. -Texto de brincadeiras. -Adivinhas. -Parlendas.

	- Canções.
O que seu professor/pesquisador faz para deixar os momentos de leitura mais divertidos?	- Ela traz uma história diferente. -Ela traz um vídeo. -Ela chama a gente pra participar. -Ela pede pra gente achar as palavras no texto. -Ela deixa a gente enfeitar o texto.

Fonte: Elaborado pela autora (2019)

Nesse momento da pesquisa os alunos estavam mais à vontade e familiarizados comigo, entretanto ainda se fez necessário realizar outras perguntas no intuito de estimular uma maior participação, para que os discentes se reconhecessem como sujeitos ativos do processo, pois a operacionalização da técnica de grupo focal como instrumento de análise sugere o maior número de respostas, para que se consiga chegar a um consenso, isto é a concepção da turma acerca dos questionamentos. Posto que o entrevistador deve escutar cada opinião e estabelecer comparações entre as respostas, por conseguinte seu nível de análise é o sujeito no grupo. A unidade de análise do grupo focal é desse modo, o próprio grupo (GONDIM, 2003).

Posto isto, as análises das perguntas do grupo focal fazem referência ao uso social da leitura, bem como às estratégias eficazes para a formação de leitores. Assim, quando se questionou o que seria o ler, as respostas abordaram a visão acerca deste uso social da leitura, uma vez que as justificativas fazem referência a: "*É quando a gente estuda", "... entende os textos", "... lê o texto", "... aprende tudo"* (ARIANE, MÁRIO, GEYSA E NATÁLIA). Nesse sentido, observamos que os alunos já possuem um entendimento mais abrangente sobre a leitura, uma vez que a associam à leitura mundo, bem como a consideram como uma maneira de ingressar no mundo letrado e ter acesso a cidadania.

Como a função social da leitura está atrelada ao letramento, nesse sentido questionamos à professora sobre: "Como suas práticas contribuem para o letramento dos alunos em sala de aula? E nos apontou o seguinte:

> Eu sempre busco é, aprimorar essas minhas práticas na sala de aula, é, eu sempre tento estar abrindo a minha mente para mudanças, por exemplo, com o uso de sequências, com planos de aula em que eles sejam mais flexíveis, porque é necessário esse olhar atento do professor, tanto para o planejamento quanto para a avaliação dos alunos e a gente sabe que a aprendizagem dos alunos está diretamente ligada as nossas práticas, então sempre busco trazer diferentes textos, estimular a oralização dos alunos, estimular que eles contem seus contextos, suas vivências e instigar também o conhecimento prévio deles. Eu entendo isso, é: que quanto mais próximo os conteúdos e atividades estiverem ligados ao contexto do aluno, mais fácil eles aprenderão. (PROFESORA, 2020).

Através da fala da professora é possível perceber que a mesma entende a função do professor nesse processo quando afirma que “a aprendizagem dos alunos está diretamente ligada as nossas práticas”, já que entendemos que o ensino da leitura e de estratégias adequadas para compreender os textos exigem uma intervenção dirigida para esse propósito, pois conforme Solé (1998, p. 18) “[...] o aprendiz precisa da informação, do apoio, do incentivo e dos desafios proporcionados pelo professor.” Assim, já que o letramento propicia uma leitura de mundo, bem como o entendimento da utilidade dos textos no dia-a-dia, o professor precisa contribuir de forma pontual para a autonomia das pessoas, na medida em que a leitura é um instrumento essencial para que nos exercitemos com certas garantias em uma sociedade letrada (SOLÉ, 1998).

Desta forma, a leitura deve ser uma prática constante em sala de aula e deve ter o objetivo de formar leitores competentes, com habilidades de ler e escrever, além de entender o contexto sócio-político da sociedade. O papel do professor ultrapassa o ensino das letras e sílabas, tendo em vista que o aluno que já lê e escreve dentro e fora da escola, se faz necessário estimular-lhe o prazer pela leitura. A forma que a leitura é disseminada aos alunos interfere na visão que terão sobre a sua prática no cotidiano, em vista disso, se as práticas de leitura forem abordadas de forma prazerosa consequentemente ela será vista desta maneira.

Acerca do segundo questionamento, ao inferirmos para que servia a leitura e onde se usa, várias repostas foram dadas, entre elas: “Para a gente viver no mundo”, “É pra gente aprender o que quiser”, “Serve para nós entendermos tudo”, “Usamos na escola e na vida” (SUSY, MARIA, CARLA, MARIENE). Aqui também se pode visualizar que as crianças ampliaram seu entendimento sobre a utilidade da leitura, uma vez que suas repostas demonstram que compreendem a leitura associada ao letramento. A leitura que não se resume à decodificação de sílabas e palavras, mas sim aquela carregada de significado.

Nesse aspecto o professor precisa estar sensível ao desempenho do aluno a fim de identificar a sua evolução diante da leitura, para desta maneira refletir e planejar ações que auxiliem no processo. Nesse sentido, perguntamos à professora: como identificava se o aluno/a já lê? A qual nos relatou:

> Bom, a gente vai fazendo as avaliações constantes né, através de atividades da rotina de sala, através de auto ditado, também tem a questão de leitura compartilhada, leitura dirigida, também tem o momento em que eu preparo o ambiente para chamar aluno na minha mesa, dentre muitas

> outras atividades. Também da escrita espontânea, a escrita com auxílio da ficha nominal e tudo isso ajuda eu perceber quando o aluno tá entrando no domínio da leitura e da escrita. (PROFESSORA, 2020).

Diante dessa afirmação, inferimos que a professora entende a leitura como uma gama de possibilidades que visa desenvolver a visão de mundo, possibilitando assim a formação inicial de leitores. Observamos que, com a intervenção, ela percebeu que avaliação deve ser contínua analisando a desenvoltura do aluno diante de cada atividade proposta, pois esses retornos serão a base do planejamento. Sabemos que a função da avaliação, conforme coloca Gronlund (1979), é aperfeiçoar estratégias e materiais, visando o aprimoramento da aprendizagem do aluno e a consequentemente qualificação do trabalho do professor, possibilita a comunicação entre os sujeitos do processo. Assim, entendemos que a avaliação deve ter como principal função, tanto orientar o professor quanto a sua prática como melhorar o desempenho do aluno.

Em relação do terceiro inquérito: quais atividades de leitura você gosta?, não foram necessárias intervenções que instigassem os alunos como no momento do diagnóstico, já que eles responderam em seguida : "*História de animais", "textos de brincadeiras", "Adivinhas", "parlendas", "Canções" e "Música".* Deste modo, parece que os gêneros explorados diante das sequências didáticas ficaram na memória dos alunos, o que pode ser explicado pela contextualização realizada, bem como pela ludicidade presente nas vivências.

Nesse sentido, é fundamental que os professores do ciclo de alfabetização, incluindo o 2º ano do Ensino Fundamental, planejem ações que contribuam para alavancar a qualidade do ensino nessas séries iniciais e que proporcionem aos alunos aprendizagens significativas, as quais são o elemento crucial ao processo de construção do conhecimento; para que o aluno aprenda, a informação que recebe precisa fazer-lhe sentido, daí a necessidade do professor propor leituras de temas ligados ao cotidiano, para que compreendam a importância social da leitura e da escrita (AUSUBEL; NOVAK; HANESIAN, 1980).

Acerca do quarto quesito "O que seu professor/pesquisador faz para deixar os momentos de leitura mais divertidos?", seguem os relatos: "*Ela traz uma história diferente", "...traz um vídeo", ".... chama a gente pra participar", "... pede pra gente achar as palavras no texto", "... deixa a gente enfeitar o texto*. Diante desses retornos, identificamos que eles referenciam as práticas adotadas na intervenção,

onde os incentivamos no intuito de despertá-los para os momentos de leitura. No inquérito realizado no diagnóstico piloto, os alunos deixaram pistas de que os momentos de leitura eram esporádicos, na contramão de novas práticas que agora apresentam-se de uma forma mais ampla e rotineira.

Entendemos também que construir um ambiente de aprendizagem de qualidade é um dos grandes desafios enfrentados no país, principalmente pelos professores que atuam em escolas públicas e se deparam, com situações de desvalorização profissional, violência e falta de recursos, além do contexto social dos alunos. Nesse cenário, fica cada vez mais difícil manter o educando envolvido e interessado na escola. Entretanto, para a aplicação das sequências didáticas não foram necessários altos recursos, mas sim alguns itens de papelaria e atividades que se aproximassem do cotidiano das crianças. Além disso, o professor deve valorizar e acolher a bagagem cultural diversificada que os alunos possuem, independentemente da escola, pois eles já são participantes de atividades nos grupos sociais a que pertencem, portanto, trazem para a escola conhecimentos prévios.

Acerca desses impasses questionamos à professora sobre quais eram as principais dificuldades encontradas para ela na mediação do ensino da leitura e por que delas, afirmando-nos que:

> Bem, tratando de escola pública a gente percebe, deu até para você perceber bem essa questão dos recursos né, dos recursos didáticos, por exemplo: se a gente quer um texto, se quer um texto ampliado, a gente que vai ter que desembolsar. Também porque, a gente tem um programa né, de livros e tudo (existente na rede) mas se a gente quiser fazer uma outra atividade, tudo a gente tem que investir, é..., do seu próprio bolso, né? Por conta da falta para esse fim. Também tem o nível de escolarização dos pais por exemplo: tem muita desestrutura familiar, tem muitos pais que não sabem ler, a gente tem essa carência na comunidade, pais não alfabetizados. E isso tudo atrapalha né, interfere assim, de uma forma não muito positiva, até mesmo quando a gente manda uma atividade pra casa, por exemplo, a gente não consegue ter uma resposta positiva, poucos são os casos que a gente consegue. Então a questão da falta de recursos, a questão da alfabetização familiar, tudo isso contribui de uma forma assim, não tanto positiva. (PROFESSORA, 2020).

Nessa resposta a professora enfatiza tais percalços evidenciados nas escolas públicas brasileiras, onde se percebe que são muitos os obstáculos a serem contornados pelos educadores na busca por um ensino de qualidade. Nesse contexto, o professor não responde sozinho pelos bons resultados em sala de aula. Para que os alunos aprendam, é necessário que um conjunto de fatores funcione e resultem numa educação bem-sucedida. Contudo entendemos que este profissional

pode fazer a sua parte no sentido de propiciar um efetivo trabalho para promoção da formação de leitores. Pois a partir da aplicação do projeto de intervenção, observamos uma mudança positiva no nível de leitura e escrita dos alunos, o que foi demonstrado diante dos resultados analisados nesta seção.

Acerca das intervenções, inquerimos à professora regente da turma sobre suas percepções em relação ao alcance dos objetivos propostos neste trabalho. Assim, quando questionada sua opinião em relação às mudanças de concepções dos alunos acerca do ensino da leitura evidenciadas quando questionados sobre a utilidade da leitura, a mesma colocou que:

> Eu acredito que os temas escolhidos para essa intervenção fizeram eles perceberem que a escrita, ela é encontrada no dia a dia e essas atividades que foram desenvolvidas levaram eles a fazerem associações ao que eles veem no dia a dia deles. Como por exemplo: as sequências didáticas com o tema brinquedos e brincadeiras deixaram eles bem à vontade, e levaram eles a fazerem essas associações né, com o que eles brincam. A sequência didática de adivinhas também foi muito relevante porque motivou os alunos, por conta da competitividade, mas uma competição assim, saudável, e eles queriam participar a todo momento, assim quando partimos para leitura e escrita foi muito mais fácil. (PROFESSORA, 2020).

Acerca dessas afirmativas, é necessário destacar também a mudança de concepção da professora quando a mesma afirma que as atividades propostas “fizeram eles perceberem que a escrita é encontrada no dia a dia e essas atividades que foram desenvolvidas levaram eles a fazerem associações ao que eles veem no dia a dia”. Como sabemos a leitura está muito ligada a interesses e gostos pessoais, onde Solé (1998, p. 34) reforça que “[...] um objetivo importante nesse período de escolaridade é que as crianças aprendam progressivamente a utilizar a leitura com fins de informação e aprendizagem [...]”, assim depreendemos que para além de despertar o gosto pela leitura é fundamental que a criança compreenda a utilização da mesma como forma de emancipação.

Em relação às atividades propostas na intervenção, questionamos a docente sobre qual sequência, na opinião dela, ajudaram os alunos a ampliar seus olhares acerca da leitura:

> Eu acredito que sejam as sequências com o tema parlendas, porque conseguimos trabalhar a leitura, a escrita, a musicalidade, a questão de rimas e está inserido no universo deles, que são as brincadeiras. E eles puderam entender que os textos é.., eles estão presentes em seus cotidianos, no seu dia a dia. (PROFESORA, 2020).

É notório que as parlendas encantam às crianças pelas rimas e versos cantados em brincadeiras infantis, pois fazem parte do dia a dia delas, onde nas

palavras da professora “conseguimos trabalhar a leitura, escrita, musicalidade, rimas e está inserido no universo deles” reforça nosso compromisso com a educação bem como a sensação de satisfação por conseguir alcançar os objetivos propostos. Trazer esse gênero por meio de parlendas nos possibilitou perceber as implicações positivas, já que para o ensino da leitura é indispensável buscar métodos que promovam e que possibilitem o ensino da língua de forma contextualizada, significativa, favorecendo não somente apropriação de sua língua, como também o uso social dela nas mais variadas situações do seu cotidiano (SOARES, 2004). Aliado a isso, as sequências didáticas, por se tratar de atividades escolares organizadas, de maneira sistemática, em torno de um gênero textual oral ou escrito trouxeram resultados satisfatórios e deram um significado a aprendizagem dos discentes.

Por fim, acerca do questionamento sobre como a docente avalia a sua atuação antes e após as intervenções realizadas com os alunos, a mesma respondeu que:

> Como disse antes, eu sempre fui muito aberta a novas metodologias, apesar de eu fazer meus planejamentos sempre buscando né, uma melhoria, eu não tinha percebido o quanto é importante esse momento de escutar os alunos, eu achava que no momento da interpretação já era ali, o suficiente, já tinha dado esse espaço. Então entender seus gostos e interesses, é..., foi uma coisa que eu mudei após essas intervenções, pois só assim conseguimos trazer para a sala de aula textos, estratégias e atividades que terá um significado e vai despertar esse interesse dos alunos. Os textos do universo infantil permitiram isso, além das vivências que realizamos, sempre buscando aliar os textos com atividades práticas. (PROFESSORA, 2020).

É interessante pontuarmos a fala da docente quando a mesma afirma que “entender seus gostos e interesses foi algo que eu mudei após as intervenções, pois só assim conseguimos trazer para a sala de aula textos, estratégias e atividades que terá um significado e vai despertar o interesse dos alunos”, nesse quesito fica evidente a importância que a mesma dá a contextualização dos textos, conteúdos e atividades, uma vez que este gosto pela leitura foi um dos objetivos das sequências didáticas construídas por nós. Entendemos ainda que esses objetivos definem as estratégias que se despertam para se obter uma interpretação de texto e fazem parte da função do professor, pois como Solé (1998, p. 19) coloca:

> Ensinar e aprender a ler são tarefas complexas, mas gostaria de acrescentar um ponto essencial: também são enormemente gratificantes, tanto pela funcionalidade do conteúdo como pelo papel de protagonista e o envolvimento que exige dos responsáveis, professores e alunos para que ocorra a aquisição dessa aprendizagem.

Desta forma entendemos que a escola tem um papel fundamental no estímulo à leitura, e o professor, como mediador do processo, é fundamental no ato de proporcionar conhecimento criando dentro de cada sala de aula uma atmosfera positiva para conduzir o aluno para este fim. Deste modo, compreendemos que o docente precisa se tornar também parte integrante do universo leitor, buscando ler, se envolvendo em práticas sociais de leitura, e que seja praticante das teorias que prega, fomentando a formação de leitores. Como menciona Geraldi (2006, p. 92), “Na leitura, o diálogo do aluno é com o texto. O professor, mera testemunha desse diálogo, é também leitor, e sua leitura, é uma das leituras possíveis.”

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

À guisa de finalizarmos este período investigativo devemos insistir que o ato de ler deve ser uma atividade em que se considerem as experiências e o conhecimento prévio do leitor, independentemente de sua idade e maturidade com a textualidade, na medida em que o texto não é um simples produto da codificação nem o aluno deve ser tomado como um simples decodificador (KOCH; ELIAS, 2007). Deste modo, exaltamos o papel crucial do docente em propiciar a formação inicial de leitores, pois o incentivo das práticas de leitura para o crescimento de indivíduos críticos é um dos meios mais relevantes para a construção de novas aprendizagens

A pesquisa nos fez pensar em todos os momentos e experiências, bem como no trânsito entre teorias e práticas em meio a testes, acertos, erros e incertezas, visto que cada realidade descrita e analisada, cada momento de diagnóstico (antes, durante e após a intervenção), assim como o próprio ato de refletir cada estratégia usada em função das respostas dos alunos em formação inicial da leitura para pensarmos a próxima ingerência, nos trouxe desafios diários, modos diversos de planejar e novas formas de ponderar e usar estratégias de interferência, mas também medos e incertezas como professores e pesquisadores. Destarte, examinamos questões sociais e culturais para além das evidências, o que nos permitiu identificar as armaduras conceituais que direcionavam os atores envolvidos sem que eles precisassem indicá-las, como foi observado na prática docente da professora, na qual, indícios de que a leitura fazia parte da rotina diária não existiam. Expusemos ainda como a docente e os discentes entendiam o ensino da leitura, a importância que ambos davam a essas práticas e o tempo que lhes era destinado antes e após a intervenção.

Nessa perspectiva, consideramos que o objetivo de avaliar as concepções teóricas e metodológicas que embasam as práticas de leitura na Unidade de Ensino Básico Olavo Melo e sua repercussão na formação inicial de leitores no 2º ano do Ensino Fundamental visando uma proposta de intervenção numa perspectiva de letramento nos direcionou a compreender os aspectos oriundos de um ensino de leitura baseado na codificação e decodificação de letras, sílabas e palavras que podem se materializar no processo formativo da escola. Assim buscamos estratégias que favorecessem o ensino e a aprendizagem, bem

como sua efetivação por meio de metodologias simples e possíveis de aplicabilidade. Deste modo, detectamos a partir das observações realizadas, que na escola pesquisada não havia uma rotina de leitura que propiciasse momentos de vivências com diferentes textos e tampouco um horário de aula reservado para esse momento.

Por este ângulo, acreditamos que o alcance das nossas intervenções, a partir das categorias empíricas identificadas no diagnóstico piloto realizado antes das intervenções, se explicitou de a seguinte maneira: em relação à leitura como decodificação de letras e sílabas, os alunos compreenderam que no ato de ler se desenvolve uma construção de sentido e que podem estabelecer relações com o texto, assim as leituras realizadas trouxeram reflexões sobre os autores e suas escritas correspondentes, sobre os significados do lido e as relações que fazemos com nossas vivências; cotejo que lhes possibilitou a resignificação do ato de ler e da leitura, a ampliação de conhecimentos e a ponderação sobre os textos.

Este estudo revelou por meio dos instrumentos de coleta de dados aplicados no diagnóstico piloto a necessidade de se fomentar a formação de leitores, não somente com um trabalho que explore a oralidade, mas que valorize as vivências dos alunos, pois a maioria das pessoas tiveram na oralidade as primeiras experiências de leitura e essas memórias resgatadas provocam uma volta ao prazer do ato de ler. Desse modo, estas constatações primeiras nos fizeram apostar na intervenção que objetivava propiciar a formação inicial de leitores por meio de sequências didáticas com textos do universo infantil, pois para se efetivar o ensino da leitura é essencial que tenhamos atividades de oralidade que tragam em sua essência aspectos do cotidiano no intuito de aproximar alunos e textos.

No que diz respeito ao uso social da leitura, nos certificamos que os alunos ampliassem seus entendimentos sobre o letramento após a intervenção. Anterior a esta, já entendiam que a leitura fazia faz parte do convívio, entretanto não a concebiam ainda como prática social, como requisito básico para ingressar no mundo letrado e construir a cidadania. Após as intervenções, compreenderam a necessidade de terem oportunidades de vivenciar situações que envolvessem a leitura e a escrita, e entenderam que o ato de ler representa não somente uma condição intelectual, mas sobretudo uma condição de libertação: a de ser um leitor mais autônomo e crítico de qualquer texto, em diversas linguagens, do mundo que o cerca, ou de mundos diferentes do seu.

Em relação às estratégias de leitura, os alunos passaram a compreender que são meios que o leitor usa para adquirir a informação, ou ainda, são atividades escolhidas para facilitar o processo de compreensão da leitura. Por outro lado, entenderam também que é necessário conhecer o “para quê” do texto e os objetivos da leitura com o intuito de assimilar o que está escrito, visto que o ato de ler exige a participação ativa do leitor, podendo ser aplicada esta estratégia de se indagar antes de ler-se a qualquer tipo de texto e em qualquer momento da leitura. Desta forma, embora tenhamos elaborado atividades simples, os resultados colhidos foram positivos. O uso de textos significativos, a utilização de imagens, vídeos animados e recursos lúdicos proporcionou a construção de conhecimento e diferentes maneiras de aprender.

Acerca da falta de autonomia e dispersão por parte das crianças diante de atividades e comandos simples - fato detectado no momento do diagnóstico piloto – também se observou avanços, uma vez que durante a aplicação das sequências didáticas apresentaram-se envolvidos nas atividades propostas conseguindo realiza-las de maneira independente, onde poucos alunos, somente aqueles que ainda possuíam grandes dificuldades com a leitura e a escrita, necessitaram de uma atenção individualizada. Nesse sentido, reforçamos que a formação de leitores é um processo constante, que começa em casa, se aperfeiçoa na escola e para tanto ressaltamos que proporcionar a aquisição da leitura é sem dúvida apostar na possibilidade de construção de uma sociedade leitora.

Ainda abordando a dificuldade em relação à autonomia dos alunos, observamos que antes da intervenção eram inseguros diante de qualquer atividade proposta, buscando a professora constantemente para questionar se estavam realizando o exercício de maneira correta. No entanto, durante a aplicação das sequências didáticas notou-se que estavam mais centrados e seguros diante das tarefas, fato que pode ser explicado pela estratégia de propor com mais frequência a utilização da escrita espontânea, pois quando a criança tem a oportunidade de analisar suas escritas por meio do confronto com a forma ortográfica da palavra promove-se uma reflexão que favorecerá a aquisição da linguagem oral e escrita.

Em relação às dificuldades de oralizar e estabelecer relações do texto com suas vivências, fato também observado durante a aplicação do diagnóstico piloto, notou-se mudanças de posturas, pois nos momentos das rodas de conversa sobre a interpretação dos textos trabalhados os discentes participavam de forma

efetiva e interessavam-se no momento de expor suas opiniões e ir ao quadro. Este mérito pode ser explicado em razão da escolha dos títulos selecionados para serem explorados nas sequências didáticas com temas pertinentes à realidade dos educandos e carregados de significados, rimas e ludicidade; pois, o aspecto lúdico presente na proposta aplicada além de fomentar a oralidade propiciou o desenvolvimento da consciência fonológica, mecanismo vetor para o desenvolvimento da leitura e da escrita.

Entendemos ainda que o problema do ensino da leitura na escola se centra no próprio entendimento sobre ela, na forma como é avaliada pelos professores, no papel que ocupa na Proposta Pedagógica da Escola e, naturalmente, nas práticas pedagógicas que são adotadas para ensiná-la. Diante do cruzamento de dados coletados no diagnóstico piloto por meio das observações da rotina escolar e na entrevista cedida pela professora da turma observamos que a mesma mudou sua concepção acerca do lugar que a leitura deve ocupar em sala de aula, bem como sobre as estratégias de utilizar textos que façam parte do cotidiano; mudança na postura pedagógica diante dos resultados obtidos no desenvolvimento da linguagem oral e escrita após as intervenções.

Nesse sentido, consideramos que quando o docente promove aulas planejadas levando em consideração a realidade e o contexto dos atores em formação leitora inicial, as dificuldades e especificidades da turma ao criar-se uma relação de confiança com os discentes, ao conhecer os limites dos alunos e suas reais necessidades, além de intencionar formas estratégicas de aprender, certamente alcançará resultados satisfatórios. Esse percurso é traçado por meio da escolha de uma metodologia que atenda as reais necessidades do alunado e de um planejamento no qual o professor não tenha um pensamento único, mas sim, a ideia de coletividade e que leve em consideração as especificidades de todos os sujeitos em formação leitora inicial envolvidos.

No que se refere à a professora acreditamos que sempre teve preocupação com a formação inicial de leitores; entretanto, antes das intervenções não tinha conhecimento de causa sobre como propor uma aula de leitura efetiva que pudesse contribuir nesse processo. Um indicativo foi a sua colaboração no momento do planejamento das sequências didáticas, o que consideramos louvável, pois a reflexão da prática é essencial para provocar possíveis mudanças na prática pedagógica. Esses momentos de identificação de erros, discussões, reflexão e

tomada de decisões também contribui para que o professor estivesse mais aberto a novas formas de conceber-se a formação leitora inicial, a adquirir novos conhecimentos enquanto teorias que orientam estas concepções e práticas, e a aceitar câmbios na rotina escolar; mudança de postura que objetivara o alcance de uma atuação intencionada e eficaz, com resultados satisfatórios.

Nesse sentido, temos que admitir que a incursão realizada com a professora foi bastante positiva, uma vez que após as intervenções e por meio de seus depoimentos na entrevista semiestruturada, fica demonstrada nossa ingerência como professores da alfabetização e como pesquisadores; argumentações que sugerem o fomento de uma reflexão sobre a prática e indicam novas formar de ensinar a leitura em sala de aula. Nessa lógica, acreditamos que nossa pesquisa pode ser também considerada como uma semente plantada na professora para possivelmente coletar frutos a médio prazo, pois esta preocupação maior com o planejamento das aulas de leitura já é um fator de mudança evidenciado pela docente durante a intervenção. Portanto, é possível afirmar que o nosso objetivo foi alcançado, uma vez que conseguimos despertar nela o interesse pelo assunto discutido, sendo este é o caminho mais indicado para tentar superar fracassos com a formação inicial de leitores.

Nesta perspectiva, esperamos que com este estudo, as experiências acerca do ensino da leitura aqui vivenciadas, analisadas e corrigidas possam servir como proposta pedagógica para outros docentes, que desejem experimentar outras possibilidades na formação inicial de leitores, pois o propósito maior é o desejo por mudanças, na medida em que é preciso que nós, professores, tenhamos a coragem de modificar nossas práticas e tenhamos a certeza que com trabalho é possível oportunizar o encontro prazeroso entre leitor e o texto na promoção de uma leitura prazerosa e significativa para quem lê.

REFERÊNCIAS

ANDALÓ, A. **Didática da língua portuguesa para o ensino fundamental, alfabetização, letramento, produção de texto em busca da palavra-mundo**. São Paulo: FTD, 2002.

AUSUBEL, D. P.; NOVAK, J. D.; HANESIAN, H. **Psicologia educacional**. Tradução para português de Eva Nick et al., da segunda edição de Educational psychology: a cognitive View. Rio de Janeiro: Interamericana,1980.

BACKES, Dirce Stein. Grupo focal como técnica de coleta e análise de dados em pesquisas qualitativas. **O mundo da saúde,** São Paulo, v. 35, n. 4, 2011. Disponível em: http://bvsms.saude.gov.br/bvs/artigos/grupo_focal_como_tecnica_coleta_analise_dados_pesquisa_qualitativa.pdf. Acesso em: 09 nov. 2018.

BAKHTIN, M. Para uma refeitura do livro sobre Dostoievsky: Toward a Reworking of Dostoievsky Book". *In*: BAKHTIN, M. **Problems of Dotoievsky´s Poestics**. [S.l.: s.n.], 1961. p. 283-302. (Appendix II).

BAKHTIN, Mikhail M. **Problemas da Poética de Dostoiévski**. Trad. Paulo Bezerra. 1. ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1981.

BARBOSA, José Juvêncio. **Alfabetização e leitura**. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2013.

BARROS, Aidil de Jesus Paes de. **Projeto de pesquisa:** propostas metodológicas. Petrópolis, RJ: Vozes, 1990.

BARROS, Aidil de Jesus Paes de. História cultural: um panorama teórico e historiográfico. **Textos de História**, v. 11, n. 1-2, 2003.

BECALLI, Fernanda Zanetti; SCHWARTZ, Cleonara Maria. O ensino da leitura no Brasil e seus fundamentos teóricos e metodológicos. **Revista Educação Pública**, v. 24, n. 55, 2015. Disponível em: <http://periodicoscientificos.ufmt.br/ojs/index.php/educacaopublica/article/view/2166>. Acesso em: 4 mai. 2019.

BODGAN, Robert; BIKLEN, Sari. **Investigação qualitativa em educação:** uma introdução à teoria dos métodos. Lisboa: Porto, 1994.

BOMFIM, Leny A. Grupos focais: conceitos, procedimentos e reflexões baseadas em experiências com o uso da técnica em pesquisas de saúde. **Physis**, Rio de Janeiro, v. 19, n. 3, 2009. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0103-73312009000300013. Acesso em: 21 nov. 2017.

BOTO, Carlota. Alfabetização: entre o método fônico e o construtivismo, a necessidade de reconstruir debate. **Jornal da USP**, mai. 2019. Disponível em: https://jornal.usp.br/artigos/alfabetizacao-entre-o-metodo-fonico-e-o-construtivismo-a-necessidade-de-reconstruir-o-debate/. Acesso em: 04 mai. 2019.

BOTO, Carlota. Castilho e João de Deus: rastros do ensino da leitura e da escrita em Portugal do século XIX. *In*: CASTELLANOS, Samuel Luis Velázquez; CASTRO, César Augusto (org.). **Livro, leitura e leitor:** perspectiva histórica. São Luís: Café & Lápis; EDUFMA, 2016.

BRANDÃO Helena H. Nagamine; MICHELETTI, Guaraciaba. Teoria e prática da leitura. In: CHIAPPINI, Lígia (coord.). **Aprender e ensinar com textos didáticos e paradidáticos**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 1998. p. 17-30.

BRASIL. **Indicador de Alfabetismo Funcional:** principais resultados. São Paulo: Ação Educativa, 2011.

BRASIL. **Provinha Brasil**. Brasília, DF: MEC, 2015. Disponível em: http://portal.inep.gov.br/provinha-brasil. Acesso em: 22 abr. 2019.

BRASIL. **Lei nº 16 de 12 de agosto de 1834**. Faz algumas alterações e addições á Constituição Politica do Imperio, nos termos da Lei de 12 de Outubro de 1832. Rio de Janeiro, 1834. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/lim/LIM16.htm. Acesso em: 12 mai. 2019.

BRASIL. **Base Nacional Curricular Comum**. Brasília: MEC, 2017. Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/. Acesso em: 26 ago. 2018.

BRASIL. **Parâmetros Curriculares Nacionais da Língua Portuguesa**. Brasília, DF: MEC, 1997. 144 p. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/livro02.pdf. Acesso em: 26 nov. 2017.

BRASIL. **Portaria Normativa nº 17/2009**. Brasília, DF: CAPES, 2009. Disponível em: https://www.capes.gov.br/images/stories/download/legislacao/PortariaNormativa_17MP.pdf. Acesso em: 21 nov. 2017.

BRASIL. **Lei nº. 9394, de 20 de dezembro de 1996**. Lei de Diretrizes e Bases. Brasília, DF: Diário Oficial da União, 1996. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L9394.htm. Acesso em: 30 nov. 2017.

BRASIL. Lei de 15 de outubro de 1827. Manda crear escolas de primeiras letras em todas as cidades, villas e logares mais populosos do Imperio. **Coleção de Leis do Império do Brasil - 1827**, v. 1, pt. I, p. 71. Disponível em: https://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei_sn/1824-1899/lei-38398-15-outubro-1827-566692-publicacaooriginal-90222-pl.html. Acesso em: 14 abr. 2019.

BRASIL. Instituto Nacional Estudos e Pesquisas. **Resultado do IDEB 2015**. Brasília, DF: INEP, 2015. Disponível em: <http://ideb.inep.gov.br/resultado/>. Acesso em: 29 nov. 2016.

BRASIL. Ministério da Educação e Cultura. **Resultado do PISA 2017**. Brasília, DF: MEC, 2017. Disponível em:

http://portal.mec.gov.br/component/content/article?id=42761. Acesso em: 20 nov. 2017.

CAVALCANTI, Joana. **Leitura**: o despertar da Cidadania. Recife: UNESCO, 2002.

CELLARD, A. A análise documental. *In*: POUPART, J. *et al*. **A pesquisa qualitativa**: enfoques epistemológicos e metodológicos. Petrópolis, RJ: Vozes, 2008.

CHARTIER, Anne; HEBRÁRD, Jean. **Discursos sobre a leitura**. São Paulo: Ática. 1995.

CHARTIER, Anne-Marie; HÉBRARD, Jean. **Discursos sobre a leitura (1880-1980).** São Paulo: Ática, 1995.

CHARTIER, Roger. Introdução: por uma sociologia histórica das práticas culturais. *In*: CHARTIER, Roger. **A História Cultural entre práticas e representações**. Trad. Maria Manuela Galhardo. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 1990. p. 13-28. (Col. Memória e sociedade).

CHARTIER, Roger. **Práticas de Leitura**. 4. ed. São Paulo: Estação Liberdade, 2009. p. 19-22.

DIONÍSIO, A. **Adivinhas: da calçada à sala de aula**. Recife: UFPE, 2000. (mimeo).

FREIRE, Paulo. **A importância do ato de ler:** em três artigos que se completam. 51. ed. São Paulo: Cortez, 2011.

FREIRE, Paulo. **A pedagogia da autonomia.** São Paulo: Paz e Terra, 1989.

FREIRE, Paulo. **À sombra desta mangueira**. São Paulo: Olho d'Água.1995.

FREITAS, Vera Aparecida de Lucas. Mediação: estratégia facilitadora da compreensão leitora. *In*: BORTONI-RICARDO, Stella Maris et al. (Org.). **Leitura e Medicação Pedagógica.** São Paulo: Parábola Editorial, 2012.

FOUCAMBERT, Jean. **A leitura em questão**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1994.

GERALDI, J.W. Concepções de linguagem e ensino de português. *In*: GERALDI, (org.) **O texto na sala de aula**. São Paulo: Ática, 2004.

GHEDIN, Evandro. **Questões de método na construção da pesquisa em educação**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2011.

GIL, Antônio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 4. ed. São Paulo: Atlas, 2002

GIL, Antônio Carlos. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. São Paulo: Atlas, 1995.

GOLDMAN, P. Searching For History in Organizational Theory: Comment on Kieser. **Organization Science**, v. 5, n. 4, 1994.

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

GRONLUND, N. E. **O sistema de notas na avaliação do ensino**. I. S. Grunwaldt, Trad. São Paulo: Pioneira, 1979.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA**. População do paço do Lumiar.** Rio de Janeiro: IBGE, 2015. Disponível em: http://www.ibge.gov.br/home/estatistica/populacao/contagem/macont96.shtm. Acesso em: 29 nov. 2017.

JOLIBERT, Josette, org. **Formando crianças leitoras**. Traduzido por Bruno Charles Magne. Porto Alegre: Artes Médicas, 1994.

KATO, Mary. **No mundo da escrita**: uma perspectiva psicolinguística. São Paulo: Ática, 1986.

KATO, Mary. **O aprendizado da leitura.** São Paulo: Martins Fontes, 1999.

KISHIMOTO, Tizuko Morchida. **O jogo e a Educação Infantil**. São Paulo: Pioneira 1994.

KLEIMAN, Angela B. Modelos de letramento e as práticas de alfabetização na escola. *In*: KLEIMAN, Angela B. (org.). **Os significados do letramento:** uma nova perspectiva sobre a prática social da escrita. Campinas, SP: Mercado das Letras, 1995. p. 15-61.

KLEIMAN, Angela B. **Oficina de leitura: teoria & prática.** 15. ed. Campinas: São Paulo: Pontes, 2013.

KRAMER, Sonia. **Alfabetização, leitura e escrita**: formação de professores em curso. São Paulo: Ática, 2010.

KOCH, Ingedore V.; ELIAS, Vanda Mara. **Ler e compreender os sentidos do texto**. 2. ed. São Paulo: Contexto, 2008.

KOCH, Ingedore G. Villaça. **Desvendando os segredos do texto**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2003.

LAJOLO, Marisa. **Do mundo da leitura para a leitura do mundo***.* São Paulo: Ática, 2001.

LAKATOS, Eva Maria; MARCONI, Marina de Andrade: **Fundamentos de metodologia científica**. São Paulo: Atlas, 1991.

LERNER, D. **Ler e escrever na escola**: o real o possível e o necessário. Porto Alegre, RS: Art. Méd., 2002.

LOPES, Eliana Marta Teixeira; FARIA FILHO, Luciano Mendes; VEIGA, Cynthia Greive (org.). **500 anos de educação no Brasil**. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2007. 606 p.

LÜDKE, M.; ANDRÉ, M. E. D. A. **Pesquisa em educação**: abordagens qualitativas. São Paulo: EPU, 1986.

MAGNUSSON, E. Consciência metalinguística em crianças com desvios fonológicos evolutivos. *In*: YAVAS, M. **Desvios fonológicos em crianças**. Porto Alegre: Mercado Aberto, 1990. cap. 5, p. 109-148.

MARCÍLIO, Maria Luíza. **História da Alfabetização no Brasil.** São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, 2016.

MARTINS, Leoneide Maria Brito. Letramento literário e o processo de formação de leitores no ambiente escolar. *In*: CASTELLANOS, Samuel Luís Velázquez; CASTRO, César Augusto (org.). **Livro, leitura e leitor: perspectiva história.** São Luís: Café & Lápis; EDUFMA, 2016. p. 563-576.

MARTINS, Maria Helena. **O que é leitura**. 19. ed. São Paulo: Brasiliense, 1994.

MINAYO, Cecília de Sousa. (org.). **Pesquisa social**: teoria, método e criatividade. Petrópolis, RJ: Vozes, 1994.

MOLKA, A. L. B. **A criança na fase inicial da escrita: a** alfabetização como processo discursivo. 13. ed. São Paulo: Cortez, 2012.

MORAIS, Artur Gomes de Morais. **Sistema de escrita alfabética**. São Paulo: Editora melhoramentos, 2012.

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

MORTATTI, Maria do Rosário Longo. **Os sentidos da alfabetização**. São Paulo: Editora Unesp, 2000.

OLIVEIRA, João Ferreira de; DOURADO, Luiz Fernandes; SANTOS, Catarina de Almeida. **A qualidade da educação:** conceitos e definições. Brasília: MEC/INEP, 2007.

PESAVENTO, Sandra Jatahy. **História & História cultural**. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2004.

PESAVENTO, Sandra Jatahy. **História & História Cultural**. 3. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2012.

PICCOLI, Luciana; CAMINI, Patrícia. **Práticas pedagógicas em Alfabetização:** espaço, tempo e corporeidade. Erechim: Edelbra, 2012.

PIAGET, J. **Psicologia e Pedagogia**. 4. ed. Rio de Janeiro: Forense/ Universitária, 1976.

PRODANOV, Cléber Cristiano; FREITAS, Ernani Cesar de. **Metodologia do Trabalho Científico**: método e técnicas da pesquisa e do trabalho acadêmico. 2. ed. Novo Hamburgo: Freevale, 2013.

RICHARDSON, Roberto Jarry. **Pesquisa social**: métodos e técnicas. 3. ed. São Paulo: Atlas, 2008.

RIBEIRO, Maria Augusta H. W.; ARCHANGELO, Rosemeire Ribeiro. Pinóquio e o processo de construção da leitura. *In*: MICOTTI, Maria Cecília de Oliveira. **Leitura e escrita**: como aprender com êxito por meio da pedagogia de projetos. São Paulo: Contexto, 2009.

ROJO, R. H. R. O letramento na ontogênese: uma perspectiva socioconstrutivista. In: ROJO, R. H. R. **Alfabetização e letramento:** perspectivas linguísticas. Campinas: Mercado de letras, 1998. p. 121-172.

RUSSO, Maria de Fátima. **Alfabetização**: um processo em construção. 6. ed. São Paulo: Saraiva, 2012.

SILVA, Lilian Lopes Martin. **A escolarização do leitor:** a didática da destruição da leitura. Porto Alegre: Mercado Aberto, 1986.

SILVA, Vera Lúcia Machado da. LENA, Ângela. O pensamento pedagógico em movimento: entre Dewey e Freire. In: SEMINÁRIO NACIONAL DE FILOSOFIA E EDUCAÇÃO, 2., 2006. **Anais eletrônicos** [...]. Santa Maria: FACOS-UFSM, 2006. Disponível em: http://coral.ufsm.br/gpforma/2senafe/PDF/010e4.pdf. Acesso em: 01 jun. 2019.

SOARES, Magda. **Alfabetização**: a questão dos métodos. São Paulo: Contexto, 2016.

SOARES, Magda. **Alfabetização e letramento**. 6. ed. São Paulo: Contexto, 2011.

SOARES, Magda. **Letramento:** um tema em três gêneros. 3. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2006.

SOLÉ, Isabel. **Estratégias de leitura**. Traduzido por Claudia Schilling. Porto Alegre: Penso, 1998.

SOUZA, R. J.; GIROTTO, C.G.G.S. Estratégias de Leitura: uma alternativa para o início da educação literária. **Álabe,** n. 4, dez. 2011.

STREET, Brian. **Letramentos sociais:** abordagens críticas do letramento no desenvolvimento, na etnografia e na educação. Tradução Marcos Bagno. São Paulo: Parábola, 2014.

TEIXEIRA, C E J. **A ludicidade na escola.** São Paulo: Loyola, 1995.

TFOUNI, Leda Verdiani. **Letramento e Alfabetização**. 9. ed. São Paulo: Cortez, 2010.

THIOLLENT, Michel. **Metodologia da pesquisa-ação**. São Paulo: Cortez, 1994.

TRIPP, David. Pesquisa-ação: uma introdução metodológica. **Educação e Pesquisa,** v. 31, n. 3, p. 443-463, set./dez. 2015.

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

VYGOTSKY, L. S. Aprendizagem e desenvolvimento intelectual na idade escolar. *In*: VYGOTSKY, L. S.; LURIA, A. R.; LEONTIEV, A. N. (org.). **Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem**. São Paulo: Ícone, 1978. p. 57.

ZILBERMAN, Regina. A escola e a leitura da literatura. In: ZILBERMAN, Regina; RÖSING, Tania. (org.). **Escola e Leitura**. São Paulo: Global, 2009.

ANEXOS

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. Sª para quaisquer esclarecimentos.

São Luís,_____/_____/_____

Prof. Dr. ANTONIO DE ASSIS CRUZ NUNES
Coordenador do PPGEEB/UFMA

ANEXO B – TERMO DE CONSENTIMENTO E LIVRE ESCLARECIMENTO DE PARTICIPAÇÃO DA ENTREVISTA

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

TERMO DE CONSENTIMENTO E LIVRE ESCLARECIMENO DE PARTICIPAÇÃO DA ENTREVISTA

Em cumprimento ao protocolo de pesquisa apresenta-se à senhora: _____ _____ professora do 2º ano do Ensino Fundamental, turno vespertino da UEB Olavo Melo, localizada no Bairro Pindoba, próximo ao Centro Recreativo Cultural Bumba Meu Boi da Pindoba na área rural do município de Paço do Lumiar – MA este termo, o qual nos autoriza a entrevista-la e usar o material coletado por meio do registro da sua fala na pesquisa intitulada " A formação de leitores no 2º ano do Ensino Fundamental: um estudo na UEB Olao Melo" da autora Andréia Vaz Cunha de Sousa sob orientação do professor Drº Samuel Luis Velazquez Castellanos.

Na pesquisa serão observados os seguintes critérios segundo a normatização 1996/96 do Conselho Nacional de Saúde:

- Todos os nomes serão mantidos em sigilo e os dados somente serão mentidos com seu consentimento;
- Respeitar a liberdade de escola em participar da pesquisa, dando-lhe direito de desistir a qualquer momento;
- Utilizar o conteúdo das informações coletadas de maneira sigilosa;
- Garantir que os dados serão usados somente para este estudo;
- Diante disso, solicito sua preciosa participação nesta pesquisa.

Eu, _____ aceito participar da pesquisa da mestranda Andréia Vaz Cunha de Sousa de forma livre e espontânea e com compromisso firmado neste documento.

São Luís, ___/___/_____.

ANEXO C - QUESTIONÁRIO DO PROVINHA BRASIL

(DIRECIONADO AOS ALUNOS DO 2º ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL)

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)

PROVINHA BRASIL 2016

Nome: _____

Questão: 1

- ☐ FALA
- ☐ MALA
- ☐ BALA
- ☐ SALA



Questão: 2

- ☐ B F P
- ☐ R E D
- ☐ P A Q
- ☐ P U C

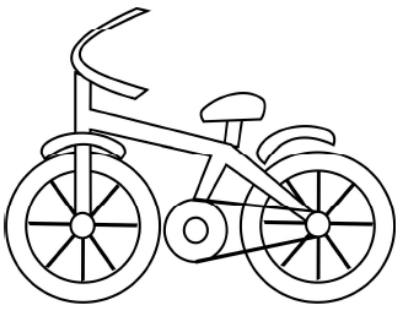
Questão: 3

- ☐ Gato
- ☐ Pato
- ☐ Rato
- ☐ Tato



Questão: 4

- ☐ BICICLETA
- ☐ BISCOITO
- ☐ PICOLÉ
- ☐ PISCINA



Questão: 5



☐



☐



☐



☐

Questão: 6

☐ CANETA

☐ JANELA

☐ PETECA

☐ PANELA



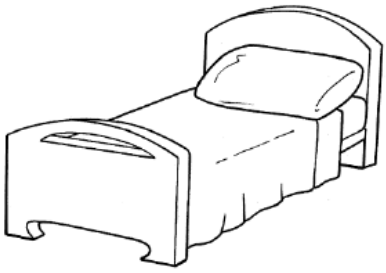
Questão: 7

☐ M

☐ S

☐ C

☐ N



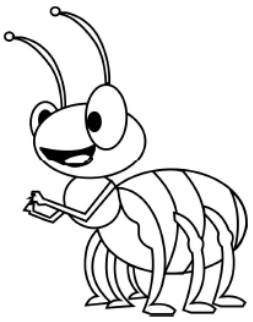
Questão: 8

☐ FARMACINHA

☐ FORMIGUINHA

☐ VIUVINHA

☐ VOVOZINHA



Questão: 9

☐ CABRITO

☐ CACHORRO

☐ CAMELO

☐ CAVALO



Questão: 10

☐ LAMA

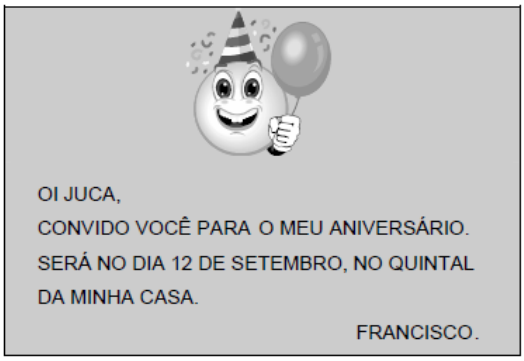
☐ LAPA

☐ LARA

☐ LATA



Questão: 11



- ☐ CONVIDAR PARA UM ANIVERSÁRIO.
- ☐ CONVIDAR PARA JOGAR BOLA.
- ☐ FAZER UMA PROPAGANDA.
- ☐ FAZER UMA RECEITA DE BOLO.

Questão: 12

- ☐ 1
- ☐ 3
- ☐ 5
- ☐ 6



Questão: 13

- ☐ GALINHA
- ☐ JANELA
- ☐ CHÁCARA
- ☐ JIBÓIA

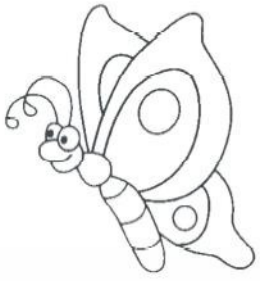


Questão: 14

- ☐ BRASILEIRO / brasileiro / *brasileiro* / *Brasileiro*
- ☐ *Janela* / panela / TIGELA / Amarela
- ☐ CHUVEIRO / *Chulé* / CHUPETA / *Chuteira*
- ☐ MODERNO / externo / Caderno / *Interno*

Questão: 15

- ☐ BOR
- ☐ LE
- ☐ BO
- ☐ TA



Questão: 16

- [ ] As crianças devem ir para a escola.
- [ ] Campanha de vacinação de crianças.
- [ ] É o dia das crianças de 5 anos.
- [ ] O jogo de futebol está no 2º tempo.



Questão: 17

MARINA PEGA A BONECA PARA CAMILA.

- [ ] MARINA JOGA A BONECA.
- [ ] MARINA MOSTRA A BONECA.
- [ ] MARINA PEGA A BONECA.
- [ ] MARINA PERDE A BONECA.

Questão: 18

- [ ] Contar uma piada.
- [ ] Dar um recado.
- [ ] Fazer um convite.
- [ ] Pedir um material.

Madrinha,
Não me espere, não posso
ir ao cinema com você.
Beijos,
Andréia.
13/09/2007

Questão: 19

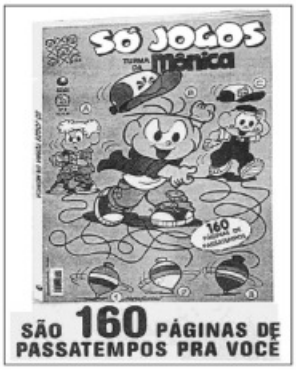
QUE MEDO!

Minha mãe ouviu um barulho de noite! Quando ela olhou, tinha um homem debaixo da cama!
– Era um ladrão?
– Que nada, era o meu pai! Ele também tinha ouvido o barulho.



- [ ] Estava sonhando.
- [ ] Queria brincar com o filho.
- [ ] Queria passar um susto no filho.
- [ ] Teve medo de ladrão.

Questão: 20



- [ ] Contos.
- [ ] Histórias e aventuras.
- [ ] Jogos e passatempos.
- [ ] Poemas.

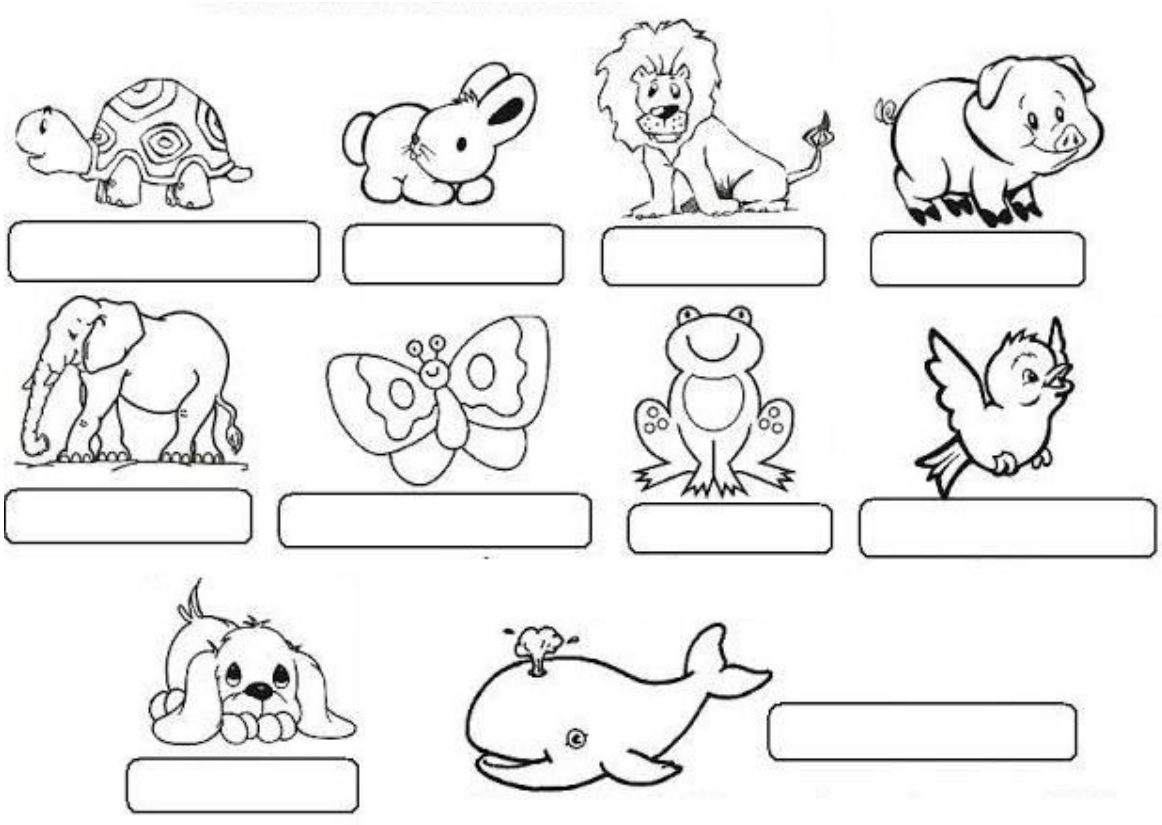
ANEXO D **-ATIVIDADE DIAGNÓSTICA APLICADA**

(DIRECIONADA AOS ALUNOS DO 2º ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL)

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

ATIVIDADE DIAGNÓSTICA DE ESCRITA

NOME: _____ DATA: _____



_____

_____

APÊNDICES

APÊNDICE A – ROTEIRO PARA CARACTERIZAÇÃO DA ESCOLA

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

CAMPO DE PESQUISA

1. NOME DA ESCOLA: _____
2. FUNDAÇÃO: _____
3. ENDEREÇO: _____

_____

3. ASPECTOS FÍSICOS

a) NÚMERO DE SALAS DE AULA: _____

b) CONDIÇÕES DAS SALAS DE AULA: _____

_____

_____

_____

POSSUI SALA DE PROFESSORES, SALA DE DIREÇÃO, COORDENAÇÃO PEDAGÓGICA, SECRETARIA?

4. ORGANIZAÇÃO DAS TURMAS:

a) MÉDIA DE ALUNOS POR TURMA:

_____

b) NÚMERO DE ALUNOS NA TURMA PESQUISADA:

_____

5. RECURSOS HUMANOS:

a) NÚMERO DE PROFESSORES: MATUTINO_____ VESPERTINO_____

6. RECURSOS MATERIAIS:

a) TIPOS DE MATERIAL PEDAGÓGICO EXISTENTE NA ESCOLA:

_____

_____

b) RECURSOS AUDIOVISUAIS:

_____

_____

7. ROTINA ESCOLAR

a) A CHEGADA NA ECOLA:

_____

_____

b) O RECREIO:

_____

_____

c) O MOMENTO DA SAÍDA

_____

_____

d) OUTRAS ATIVIDADES

_____

_____

APÊNDICE B - QUESTIONAMENTOS DO GRUPO FOCAL PILOTO
(DIRECIONADO AOS ALUNOS DO 2º ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL)

Encontros	Objetivos específicos	Perguntas
1°	Identificar a natureza das estratégias de leitura envolvidas na formação inicial de leitores.	O que é ler?
		Para que serve a leitura? Onde a usamos?
		Como se aprende a ler?
2º	Analisar as práticas de leitura desenvolvidas nas turmas de alfabetização e sua contribuição para o letramento.	Como você sabe que alguém sabe ler?
		O que seu professor faz para deixar os momentos de leitura mais divertidos?
		Como você participa das atividades de leitura de textos?
3º	Viabilizar juntamente com a professora da Unidade em foco uma proposta de intervenção, tendo em vista a formação inicial de leitores no ciclo de alfabetização.	Quais atividades de leitura você gosta?
		Você gosta dos textos utilizados em sala de aula?
		O que seu professor faz antes de iniciar o trabalho com textos?

APÊNDICE C – ROTEIRO DA ENTREVISTA SEMI-ESTRUTURADA APLICADA COM A PROFESSORA

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

ENTREVISTA DESTINADA A PROFESSORA

Nome:

Data de nascimento: ___/___/___

Formação acadêmica: _____

Especialização: ( ) Sim ( ) Não Qual: _____

Tempo de docência: _____ anos

Tempo de docência como servidora em Paço do Lumiar: _____

Exerce outra atividade profissional? Qual? _____

Costuma participar de cursos que contribuam para sua formação profissional? Se sim, cite o último que você fez.

_____

_____

1. Em que fundamentos teóricos-metodológicos se baseia sua prática do ensino da leitura?

_____

_____

2. Na sua opinião, qual o papel do texto no desenvolvimento do ensino da linguagem oral? De que forma você o utiliza?

_____

_____

3. Na sua concepção, como as crianças podem aprender a ler e a escrever de modo que possam fazer uso social da linguagem escrita?

_____

_____

4. Quais as principais dificuldades encontradas na mediação do ensino da leitura? Por que?

_____

_____

5. Como você sabe que seu aluno/a já lê?

_____

_____

6. Quais estratégias de leitura são desenvolvidas no momento do trabalho com o texto? Por que dessas escolhas?

_____

_____

7. Como suas práticas contribuem para o letramento dos alunos em sala de aula?

_____

_____

APÊNDICE D – PRODUTO DA PESQUISA: CADERNO DE SEQUÊNCIAS



FICHA TÉCNICA

Organização: Andréia Vaz Cunha de Sousa

Orientador: Samuel Luis Velázquez Castellanos.

Redação: Andréia Vaz Cunha de Sousa.

Revisão do texto: Samuel Luis Velázquez Castellanos.

Ilustração/Capa: Mariceia Lima





"Acreditamos que a educação sozinha não transforma a sociedade, sem ela tampouco a sociedade muda.
Se a nossa opção é progressiva, se estamos a favor da vida e não da morte, da equidade e não da injustiça, do direito e não do arbítrio, da convivência com o diferente e não de sua negação, não temos outro caminho senão viver a nossa opção.
Encarná-la, diminuindo, assim, a distância entre o que dizemos e o que fazemos."

Paulo Freire

APRESENTAÇÃO

Caros professores,

Parabéns pelo seu interesse em novos conhecimentos e novas estratégias que auxiliam no processo de ensino e aprendizagem dos alunos no ciclo de alfabetização. Que bom que você acredita que o ensino criativo e contextualizado pode ser uma alternativa para gerar bons resultados.

Neste Produto Educacional, em formato de caderno de sequências didáticas, lhes apresentamos sugestões de atividades que visam desenvolver a Formação de leitores no ciclo de alfabetização.

Nesse contexto, as ideias aqui apresentadas, além de fomentarem a formação de leitores, propõem desenvolver reflexões sobre as práticas de leitura, tendo em vista que muitos alunos saem do ciclo de alfabetização sem terem se apropriado da leitura e da escrita.

Em virtude disso, pensamos em estratégias de leitura que amenizem esses impactos negativos demonstrados nas avaliações em larga escala realizados nessa etapa de escolarização. Sendo assim, este recurso apresenta sequências didáticas divididas em 4 etapas, acompanhadas dos respectivos objetivos, procedimentos e encaminhamentos, seguidas das atividades realizadas e das fotografias que registram alguns desses momentos e da avaliação do alcance das intervenções que fizeram o uso deste material.

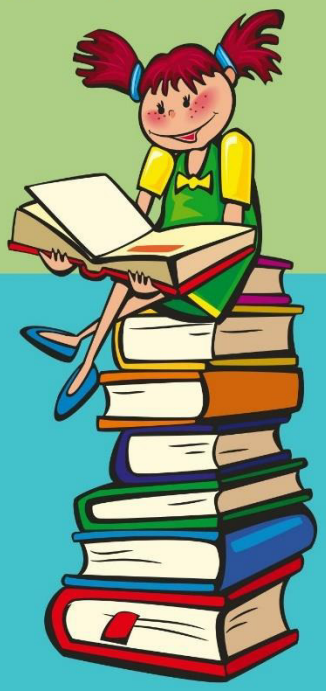
Agradecemos a todos (as) e ansiamos que este produto educacional provoque o desejo de colocar em prática atividades de leitura de maneira significativa e prazerosa. Acrescentamos ainda que a proposta foi desenvolvida no ano 2019, como produto da dissertação da Pedagoga Andréia Vaz Cunha de Sousa, então aluna do Mestrado Profissional do Programa de Pós-Graduação de Gestão de Ensino da Educação Básica (PPGEEB), da Universidade Federal do Maranhão (UFMA), com orientação acadêmica do Professor Doutor Samuel Luis Velázquez Castellanos.

Convidamos você a construir a sua experiência!

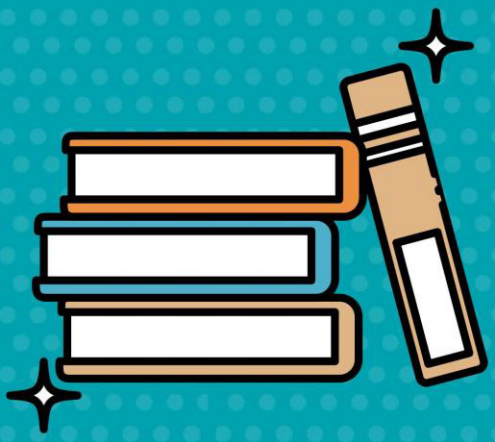


SUMÁRIO

1. INTRODUÇÃO, 5
2. DIAGNÓSTICO DA TURMA, 9
3. SEQUÊNCIAS DIDÁTICAS, 16
3.1 SEQUÊNCIA 1 BRINCADEIRAS, 17
3.2 SEQUÊNCIA 2 PARLENDAS, 22
3.3 SEQUÊNCIA 3 ADIVINHAS, 28
3.4 SEQUÊNCIA 4 CANÇÕES DE NATAL, 34
4. DIAGNÓSTICO APÓS AS INTERVENÇÕES, 38
5. CONCLUSÃO, 40
REFERÊNCIAS, 42
SOBRE OS AUTORES, 43



1. INTRODUÇÃO



INTRODUÇÃO

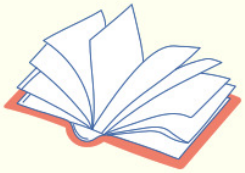
Para Freire (1989), a leitura do mundo precede sempre a leitura da palavra e, a leitura desta, implica a continuidade da leitura daquele. Assim depreende-se que o ato de ler é um meio de conhecer o mundo, o seu conceito passa pela sua compreensão. Nesse contento, a escola deve ampliar o verdadeiro sentido da leitura e da formação de leitores visto que, se vivemos em uma sociedade letrada o acesso ao ambiente letrado é condição indispensável para a participação social.

A escola tem ainda um papel fundamental no ensino da leitura, por isso ela precisa assumir uma proposta de valorização do ato de ler, e a responsabilidade de organizar, criar, adequar propostas e estratégias de leitura favoráveis, que proporcionem um trabalho significativo que contribua com a formação inicial de leitores, pois acreditamos que a mesma é responsável por favorecer de forma significativa com a formação do indivíduo, instigando-o a refletir sobre a sociedade, acerca de seu dia a dia e, sobretudo, ampliando e diversificando visões e interpretações sobre o mundo. Para que essa formação ocorra, é essencial que a leitura propriamente dita aconteça em ambientes favoráveis para sua apropriação, mas, acima de tudo, seja produzida, respeitando o nível sociocultural do leitor.

Para tal, uma das ferramentas fundamentais, é o domínio da linguagem, adquirido a partir da leitura e da escrita que, por sua vez, refletirão em todas as áreas do conhecimento.

Acreditamos que o gosto de ler e a aquisição de hábitos de leitura por parte das crianças, é um processo contínuo que começa na família e que deve ser reforçado assim que entre na educação pré-escolar e ao longo de toda a sua escolaridade; parceria entre escola e família que pode favorecer muito esse processo.

Assim, conforme Jolibert (1994, p. vii.19), "a aprendizagem da leitura (assim como a da escrita) deve ser realizada em situações reais, onde tenha uma função social concreta, e que a tarefa do aprendiz seja basicamente a de buscar sentido no texto". Nessa perspectiva, compreendemos que esse contato com a diversidade de textos, sendo clássicos ou textos atuais referentes ao cotidiano dos alunos farão com que percebam o valor do uso dos textos lidos.







No que se refere à formação de leitores, a leitura precisa ser trazida para a sala de aula objetivando a busca de sentido, não somente como decodificação de letras ou palavras, mas sobretudo como uma larga compreensão do escrito, para que se torne uma ferramenta no processo de construção de conhecimentos, que levará a criança/aluno a estabelecer questionamentos e refletir sobre si mesmo e sobre o mundo que o cerca (RIBEIRO; ARCHANGELO, 2009; JOLIBERT, 1994).

Ainda sobre formação de leitor, Kleiman (1995) ressalta que a característica mais marcante é a flexibilidade durante a leitura. Entendemos, portanto que a formação do leitor por meio das estratégias de leitura direciona para caminhos variados que envolvem diversas habilidades de interpretar e compreender textos. A estratégia pensada para desenvolver tais competências foram as sequências didáticas a partir de gêneros textuais.

Assim, a proposta foi organizada e encaminhada em forma de sequências didáticas, definidas por Dolz e Schneuwly (2004, p. 97) como "um conjunto de atividades escolares organizadas, de maneira sistemática, em torno de um gênero textual oral ou escrito". Nessa lógica, acreditamos ainda que tem a finalidade de auxiliar o aluno a conhecer melhor um gênero de texto, favorecendo sua escrita ou fala de uma forma mais adequada e autônoma numa dada situação de comunicação.



2. DIAGNÓSTICO DA TURMA



2 DIAGNÓSTICO DA TURMA

Com o intuito de conhecer o nível de leitura e escrita dos alunos utilizamos dois instrumentos: um teste da Provinha Brasil e um autoditado. O primeiro é um instrumento do Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica (Saeb) - uma avaliação o para diagnóstico em larga escala, desenvolvida pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep/MEC) e têm o objetivo de avaliar a qualidade do ensino oferecido pelo sistema educacional brasileiro, detectando-se os problemas do processo de alfabetização das crianças no intuito de melhorar-se a qualidade do letramento inicial. A seguir seguem as questões referentes a este teste, bem como as habilidades exigidas em cada quesito.

Questão: 1

☐ FALA

☐ MALA

☐ BALA

☐ SALA



Questão: 2

☐ B F P

☐ R E D

☐ P A Q

☐ P U C

.

- Avalia-se na questão 1: a habilidade de reconhecer o valor sonoro de uma sílaba a partir de uma imagem, variando nas alternativas, apenas a sílaba inicial das palavras.
- Avalia-se na questão 2: a habilidade de reconhecer as letras do alfabeto.

Questão: 3

☐ Gato

☐ Pato

☐ Rato

☐ Tato



Questão: 4

☐ BICICLETA

☐ BISCOITO

☐ PICOLÉ

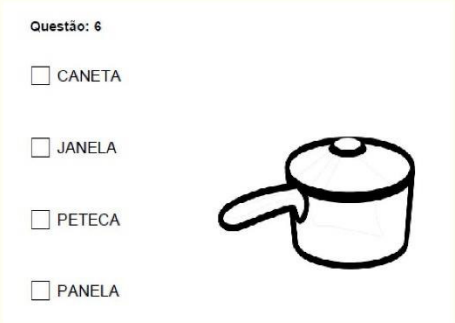
☐ PISCINA



- Avalia-se na questão 3: a habilidade de reconhecer o valor sonoro de uma sílaba a partir de uma imagem, variando nas alternativas, apenas a sílaba inicial das palavras.

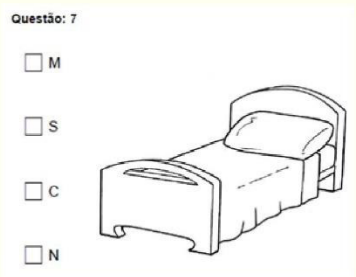
- Avalia-se na questão 4: a habilidade de ler palavras e estabelecer relação entre significante e significado a partir de uma imagem.

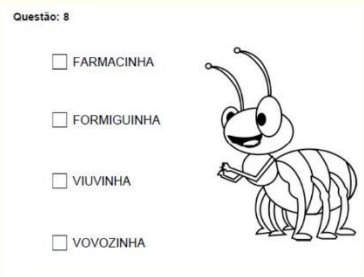




- Avalia-se na questão 5: a habilidade de reconhecer letras, diferenciando-as de outros sinais gráficos.

- Avalia-se na questão 6: habilidade de reconhecer o valor sonoro de uma sílaba a partir de uma imagem.





- Avalia-se na questão 7: a habilidade de identificar a relação entre grafemas e fonemas da letra inicial da palavra realizando uma correspondência sonora.

- Avalia-se na questão 8: habilidade de ler palavras e estabelecer relação entre significante e significado a partir de uma imagem

Avalia-se nas questões 9 e 10: a habilidade de reconhecer o valor sonoro de uma sílaba a partir de uma imagem em que a similaridade nas alternativas apresenta-se somente na sílaba inicial das palavras.

Questão: 9

- ☐ CABRITO
- ☐ CACHORRO
- ☐ CAMELO
- ☐ CAVALO



Questão: 10

- ☐ LAMA
- ☐ LAPA
- ☐ LARA
- ☐ LATA



Avalia-se na questão 11: o reconhecimento da finalidade do texto com o apoio das características gráficas do texto-base ou do gênero.

Questão: 11

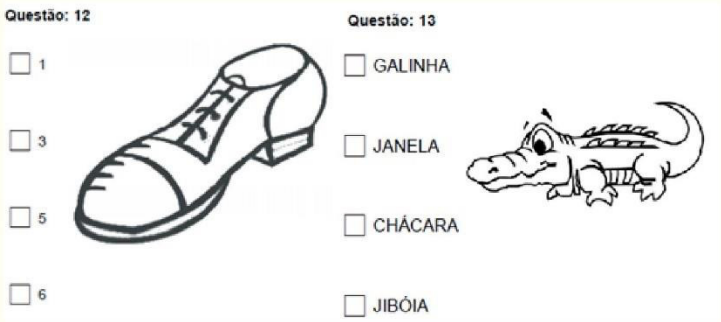


OI JUCA,
CONVIDO VOCÊ PARA O MEU ANIVERSÁRIO.
SERÁ NO DIA 12 DE SETEMBRO, NO QUINTAL DA MINHA CASA.
FRANCISCO.

- ☐ CONVIDAR PARA UM ANIVERSÁRIO.
- ☐ CONVIDAR PARA JOGAR BOLA.
- ☐ FAZER UMA PROPAGANDA.
- ☐ FAZER UMA RECEITA DE BOLO.

- Avalia-se na questão 12: habilidade de identificar o número de sílabas de uma palavra a partir de uma imagem.

- Avalia-se na questão 13: habilidade de reconhecer o valor sonoro de uma sílaba (JA) a partir de uma imagem.



- Avalia-se na questão 14: habilidade do estudante reconhecer diferentes tipos de letras.

- Avalia-se na questão 15: habilidade de identificar a sílaba final de uma palavra.



Questão: 16

- ☐ As crianças devem ir para a escola.
- ☐ Campanha de vacinação de crianças.
- ☐ É o dia das crianças de 5 anos.
- ☐ O jogo de futebol está no 2º tempo.



- Avalia-se na questão 16: habilidade de reconhecer o assunto do texto com o apoio das características gráficas.

Questão: 17

MARINA PEGA A BONECA PARA CAMILA.

- ☐ MARINA JOGA A BONECA.
- ☐ MARINA MOSTRA A BONECA.
- ☐ MARINA PEGA A BONECA.
- ☐ MARINA PERDE A BONECA.

Questão: 18

- ☐ Contar uma piada.
- ☐ Dar um recado.
- ☐ Fazer um convite.
- ☐ Pedir um material.

Madrinha,
Não me espere, não posso
ir ao cinema com você.
Beijos,
Andréia.
13/09/2007

- Avalia-se na questão 17: habilidade de ler frases.
- Avalia-se na questão 18: reconhecimento da finalidade do texto com o apoio das características gráficas do texto-base ou do gênero.

Questão: 19

QUE MEDO!

Minha mãe ouviu um barulho de noite! Quando ela olhou, tinha um homem debaixo da cama!
– Era um ladrão?
– Que nada, era o meu pai! Ele também tinha ouvido o barulho.



- ☐ Estava sonhando.
- ☐ Queria brincar com o filho.
- ☐ Queria passar um susto no filho.
- ☐ Teve medo de ladrão.

- Avalia-se a habilidade de reconhecer o assunto do texto com o apoio das características gráficas.

Questão: 20



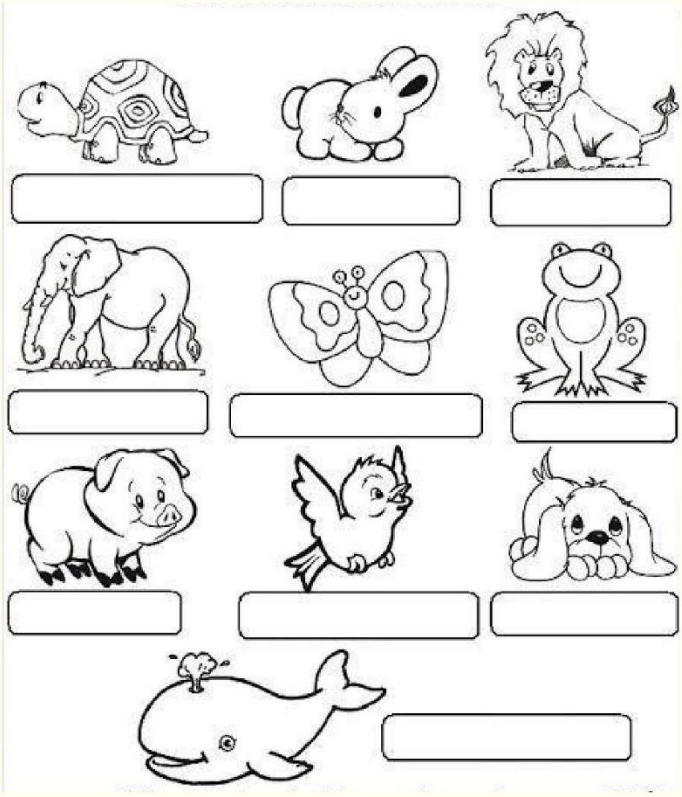
- ☐ Contos.
- ☐ Histórias e aventuras.
- ☐ Jogos e passatempos.
- ☐ Poemas.

- Avalia-se na questão 20: habilidade de reconhecer o assunto de um texto com o apoio do título e subtítulo.

O autoditado é uma atividade diagnóstica onde a criança escreve a partir de uma figura. Esta estratégia se sustenta em formas de verificar os conhecimentos sobre o sistema alfabético e a ortografia basicamente, auxiliando aos professores a identificar nos alunos o conhecimento mobilizado e o que ainda precisa ser reforçado. Nessa prática de efeitos e resultados já comprovados, utiliza-se da teoria de Emília Ferreiro, que separou os níveis de aquisição da linguagem: as hipóteses de escrita. A hipótese é aquilo que o aluno pensa a respeito da leitura e da escrita, é a forma natural de como ele pensa, acha, supõe que seja a leitura e a grafia de determinada palavra, frase ou texto. Por isso o diagnóstico é um procedimento individual, feito com um aluno de cada vez, para que viabilize questionamentos, leituras e, sobretudo a liberdade que a escrita espontânea propõe.

- A seguir segue a atividade diagnóstica:

NOME:_____ DATA: _____



3. SEQUÊNCIAS DIDÁTICAS



SEQUÊNCIA 1 BRINCADEIRAS

A primeira sequência didática tem como objetivo trabalhar textos lúdicos dentro do contexto brinquedos e brincadeiras por entendermos que este aspecto ocupa um lugar importante no imaginário infantil, proporcionando condições de interpretação da realidade, de forma a promover nas crianças articulações entre a realidade e as suas formas de expressão. Com isso, a capacidade de sintetizar informações, de compreender o mundo e por assim dizer melhorar sua aprendizagem.

Acerca disto, a BNCC também prioriza o uso da mesma:

> Assim, a instituição escolar precisa promover oportunidades ricas para que as crianças possam, sempre animadas pelo espírito lúdico e na interação com seus pares, explorar e vivenciar um amplo repertório de movimentos, gestos, olhares, sons e mímicas com o corpo, para descobrir variados modos de ocupação e uso do espaço com o corpo. (BRASIL, 2017, p. 39)

Sendo assim, a pretensão é que ao trazer essa temática para a sala de aula, se possa estimular a formação inicial de leitores de uma forma lúdica e próxima ao contexto dos alunos, os quais devem participar brincando e envolvendo-se em brincadeiras antigas e atuais no contato com histórias, vídeos e textos escritos. Em seguida, propõe-se que façam a interpretação oral, as inferências, as relações do texto com suas vivências ou com outros textos já lidos.



SEQUÊNCIA 1 BRINCADEIRAS

Mediadoras:			
Nº de aulas: **5 aulas**		**Tempo de aula**: 1h e 30 minutos	
Tema	**Desenvolvimento**	**Avaliação**	**Recursos**
Dia das crianças – Brincadeiras Aula 1 Objetivos: ✓ **Divulgar o tema proposto para as atividades do mês de outubro: brinquedos e brincadeiras.** ✓ **Estimular na turma acerca de suas vivências sobre brincadeiras, instigá-las a participar contando quais já brincadeiras vivenciaram.**	Acolhida com a leitura para deleite: O menino que aprendeu a ver. Exposição do vídeo sobre brinquedos e brincadeiras. Discursão sobre as experiências das crianças e o vídeo mostrado, enfatizando quais brincadeiras eles conhecem. Registro das brincadeiras e Brinquedos que aparecem no vídeo, no quadro branco será proposto a produção coletiva de uma lista, que será afixado em sala de aula. As crianças irão ilustrar o cartaz, cada uma desenhará uma brincadeira e deverá colar ao lado da palavra que representa o seu desenho. As crianças irão escolher uma brincadeira para vivenciar no quintal da escola. Para casa: quais brincadeiras/brinquedos antigos minha família conhece?	-Verificação dos saberes prévios. -Análise dos argumentos acerca das vivências dos alunos. - Observação da associação do desenho com a palavra no texto.	-Computador; -Caixa de som; -Pincel de quadro; -Papel 40 kg
Dia das crianças – Brincadeiras antigas Aula 2 Objetivos: ✓ **Identificar as brincadeiras antigas que ainda fazem parte de suas vivências.**	Acolhida com a leitura para deleite: Brincadeira de todos os tempos. Exposição do vídeo sobre brincadeiras antigas; Discursão sobre as experiências das crianças com as brincadeiras antigas que fazem parte do seu dia a dia. Socialização das brincadeiras antigas das famílias. Desenho e escrita espontânea de uma frase/palavra com a brincadeira antiga preferida.	-Verificação dos saberes prévios. -Análise da concepção que eles têm sobre brincadeiras antigas.	Computador; -Caixa de som; -Pincel de quadro; papel A4 -Lápis de cor



SEQUÊNCIA 1 BRINCADEIRAS

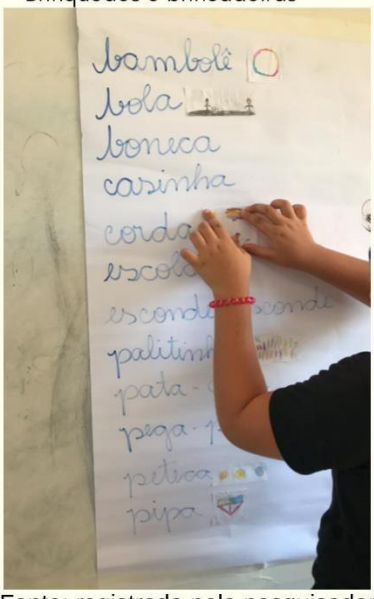
Dia das crianças – Brincadeiras da Infância Aula 3 Objetivos: ✓ **Identificar a função da leitura.** ✓ **Identificar palavras e rimas.**	Acolhida com a leitura para deleite: Caixa de brincar. Apresentação do cartaz com o poema Infância, as crianças irão ler e identificar as brincadeiras já estudadas/vivenciadas. As crianças irão circular identificando no texto as brincadeiras antigas e em seguida irão ilustrar com cartaz desenhando tais brincadeiras. O texto será colado no caderno para identificação de palavras, rimas e interpretação textual.	-Verificação dos saberes prévios. -Observar se os alunos identificam palavras no texto. -Verificar se os alunos identificam rimas no texto.	-Pincel de quadro; -Papel A4 -Papel 40 kg -Lápis de cor
Dia das crianças – Brincadeiras e ordem alfabética Aula 4 Objetivos: - **Identificar os nomes das crianças presentes no texto.** - **Explorar a ordem alfabética dos nomes.**	Acolhida com a leitura para deleite: A menina que odiava livros. Retomada o cartaz com o poema "Infância". Discursão sobre o texto, relacionando com as experiências das crianças acerca dos brinquedos e brincadeiras. Em seguida os alunos irão identificar os nomes das crianças que aparecem no texto. Após isso, organização dos nomes das crianças em ordem alfabética.	-Verificação dos saberes prévios. - Verificar se os alunos identificam nomes no texto. -Observar o entendimento dos alunos sobre ordem alfabética.	-Pincel de quadro; -Papel 40 kg
Dia das crianças - Brincadeiras e brinquedos Aula 5 Objetivos: **-Estimular na turma, a discursão acerca da diferenciação entre brinquedos e brincadeiras.** **-Explorar a oralidade das crianças através do tema proposto.**	Acolhida com a leitura para deleite: Pé de brincadeira. Exposição do vídeo sobre brincadeiras e brinquedos. Discursão sobre as experiências das crianças com as brincadeiras e brinquedos que fazem parte do seu dia a dia. Identificação de vermelho as brincadeiras e de verde os brinquedos na lista construída na aula 1. Registro da lista de brinquedos e brincadeiras no caderno.	-Verificação dos saberes prévios. - Análise da relação que os alunos estabelecem entre o conteúdo e suas vivências. -Verificar se os alunos diferenciam brinquedos e brincadeiras.	-Computador; -Caixa de som; -Pincel de quadro; -Papel 40 kg - Lápis de cor.

Fonte: Elaborada pela pesquisadora.



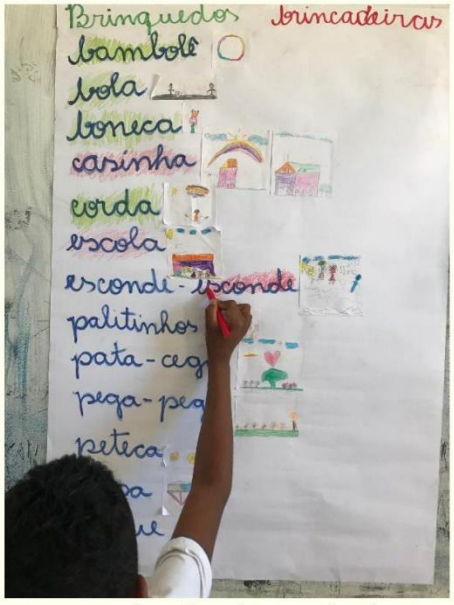
SEQUÊNCIA 1 BRINCADEIRAS

Foto 1 - Ilustração do cartaz Brinquedos e brincadeiras



Fonte: registrada pela pesquisadora.

Foto 2 - Identificação de brinquedos e brincadeiras.



Fonte: registrada pela pesquisadora.









Ilustração A- Texto Infância



INFÂNCIA

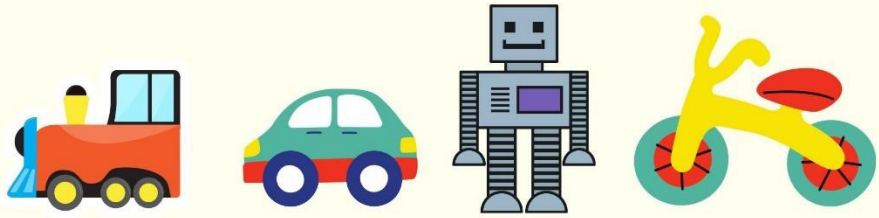
ANINHA PULA AMARELINHA
HENRIQUE BRINCA DE PIQUE
MARÍLIA BRINCA DE MÃE E FILHA
MARCELO É O REI DO CASTELO
MARIAZINHA SUA RAINHA
CAROLA BRINCA DE BOLA
JOÃO DE POLÍCIA E LADRÃO
JOAQUIM ANDA DE PATINS
TIETA DE BICICLETA
E JANETE DE PATINETE.
LUCINHA! EU ESTOU SOZINHA.
VOCÊ QUER BRINCAR COMIGO?

(Sonia Miranda. *Pra boi dormir*.Rio de Janeiro: Record, 1999).

Fonte: http://umaprofessoramaluquinha.com.br/2013/01/sequencia-didatica-poema-infancia/

Por meio dessas atividades o docente tem a oportunidade de proporcionar momentos ricos de aprendizagem utilizando-se do lúdico, tendo em vista que esse conteúdo desperta o interesse e motivação das crianças em virtude da faixa etária do grupo. Deste modo, estimula-se o desenvolvimento das habilidades de leitura e escrita, assim como se despertam reflexões acerca da retomada das brincadeiras infantis do passado, aproximando-o das vivências de seus familiares, propiciando ainda um resgate cultural.

Essas estratégias permitem a participação de todos os sujeitos envolvidos no processo, uma vez que permite a interação e diálogo constante entre o grupo, onde o lúdico ocupa um lugar importante no imaginário infantil, proporcionando condições de interpretação da realidade, de forma a promover nas crianças articulações entre a realidade e a sua forma de expressão.



SEQUÊNCIA 2 PARLENDAS

A segunda sequência didática é pautada no tema Parlenda, dando continuidade ao tema brinquedos e brincadeiras e estabelecendo um elo entre eles. Sabe-se que parlendas são versinhos com temática infantil recitados em brincadeiras de crianças. Trabalhar com este gênero textual permite desenvolver a linguagem oral, as atitudes de interação, de colaboração e de troca de experiências em grupos e de memorização. A BNCC já enfatiza o trabalho com esse gênero desde a educação infantil, quando menciona nos objetivos de aprendizagem: "Manipular textos e participar de situações de escuta para ampliar seu contato com diferentes gêneros textuais (parlendas, histórias de aventura, tirinhas, cartazes de sala, cardápios, notícias etc.)". (BRASIL, 2017, p. 49).

Nesse sentido, no intuito de continuar favorecendo a formação inicial de leitores, o trabalho com parlendas possibilita aproximá-los ao tema em foco de forma lúdica, na pretensão de tornar esses momentos mais expressivos e carregados de significados.



Revisar as análises do trabalho acadêmico A formação de leitores no 2º ano do ensino fundamental: um estudo na UEB Olavo Melo, seção 3 – Reconhecimento do campo: diagnósticos pilotos, sujeitos e cenário – (SOUSA, 2020)

SEQUÊNCIA 2 PARLENDAS

Mediadoras:			
Nº de aulas: **5 aulas**		**Tempo de aula:** 1h e 30 minutos	
Tema	**Desenvolvimento**	**Avaliação**	**Recursos**
Parlendas – O macaco foi à feira Aula 1 Objetivos: - **Explorar a parlenda, realizando a interpretação textual.** - **Identificar os personagens e o tipo e a brincadeira referente à parlenda.**	Acolhida com a leitura para deleite: A casinha do Tatu. Escuta do áudio com a recitação da parlenda "O macaco foi à feira" e em seguida discutir sobre o que entenderam. Entrega da parlenda, fracionada em tiras por dupla. Em seguida montagem coletiva da parlenda, respeitando a ordem dos versos. Identificação das palavras que rimam, interpretação textual e escrita dos nomes de outros animais no caderno.	-Verificação dos saberes prévios. - Analisar a desenvoltura na turma na organização do texto em ordem. -Verificar se os alunos identificam rimas no texto.	-Computador; -Caixa de som; -Pincel de quadro; -Papel 40 kg.
Parlendas – O sapo Aula 2 Objetivos: **-Identificar o nome do animal presente no texto.** - **Reconhecer a letra S inicial em palavras do texto e em outras palavras.**	Acolhida com a leitura deleite: A rã de três olhos. Escuta do áudio com a recitação da parlenda "O sapo" e em seguida discutir sobre o que entenderam. Diálogo sobre o animal presente na parlenda, sobre suas características, se já viram, onde eles vivem. Identificação das palavras que rimam, interpretação textual e escrita dos nomes de outros animais que iniciem com a letra S no caderno. Ilustração da parlenda com gravuras que representem palavras presentes no texto.	-Verificação dos saberes prévios. -Analisar -Verificar se os alunos identificam rimas no texto. -Analisar o registro dos alunos através da escrita. -Analisar se os alunos identificam palavras no texto.	-Computador; Caixa de som; Pincel de quadro; Papel 40 kg.
Parlendas – Hoje é domingo Aula 3 Objetivos: - **Explorar a parlenda, realizando a interpretação textual.** **-Reconhecer a letra V inicial em palavras do texto e em outras palavras.**	Acolhida com a leitura deleite: Parlendas para brincar. Escuta do áudio com a recitação da parlenda "A vaca amarela". Identificação das palavras que rimam, interpretação textual e escrita dos nomes de outras palavras que iniciam com a letra V no caderno.	-Verificação dos saberes prévios. - Avaliar o registro dos alunos através da escrita. -Observar se os alunos identificam palavras no texto.	-Computador; -Caixa de som; -Pincel de quadro; -Papel 40 kg.

SEQUÊNCIA 2 PARLENDAS

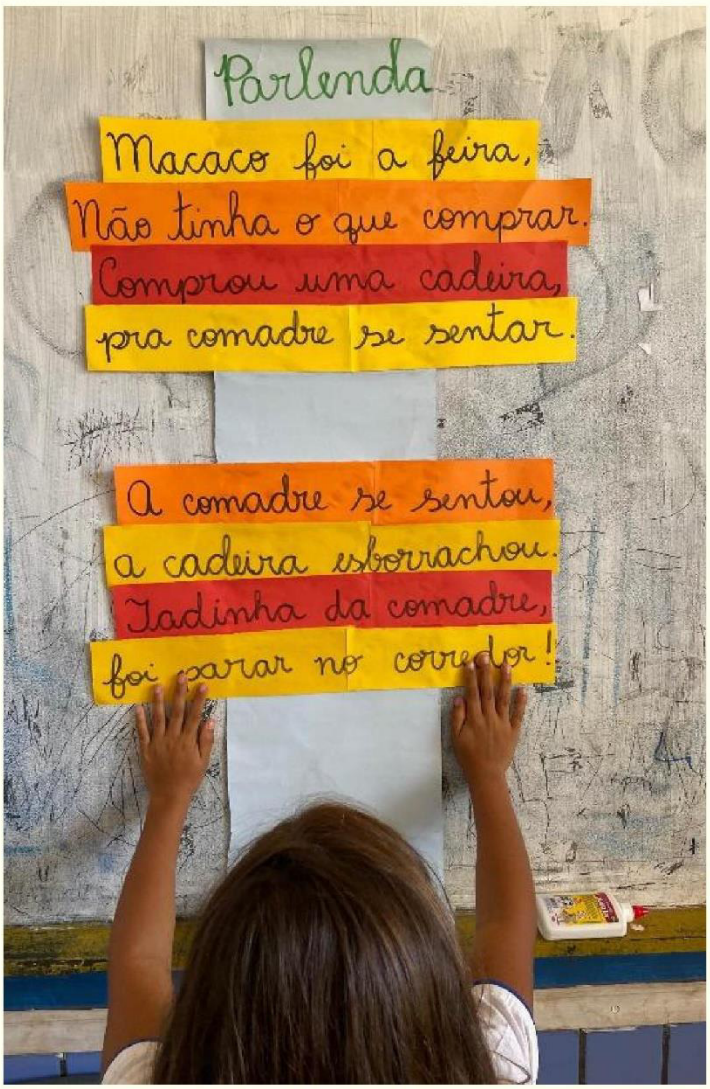
Parlendas – Cadê o toucinho que estava aqui? Aula 4 Objetivos: **- Realizar a leitura da parlenda com apoio do grupo e professora.** **- Realizar a escrita espontânea de palavras.**	- Acolhida com a leitura deleite: Brincando com parlendas. - Escuta do áudio com a recitação da parlenda "Cadê o toucinho que estava aqui?" -Leitura coletiva do texto: um grupo pergunta e outro responde. - Identificação das palavras que rimam, interpretação textual. - Nos cadernos os alunos realizaram a escrita espontânea dos personagens que apareceram na parlenda.	-Verificação dos saberes prévios. -Analisar a desenvoltura dos alunos diante da leitura proposta. -Avaliar a escrita espontânea proposta.	-Computador; -Caixa de som; -Pincel de quadro; -Papel 40 kg.
Parlendas – Hoje é domingo Aula 5 Objetivos: **-Relembrar atividades diárias de sua rotina.** **- Identificar rimas em um texto.**	-Acolhida com a leitura deleite: Parlendas para brincar. -Escuta do áudio com a recitação da parlenda "Hoje é domingo" e em seguida discutir sobre o que entenderam e sobre o que eles costumam fazer aos domingos. - Identificação das palavras que rimam, interpretação textual. - Em seguida será solicitado que cada aluno leia uma palavra da parlenda. - Será colado o texto no caderno dos alunos com lacunas para que eles completem com a palavra que falta.	-Verificação dos saberes prévios. -Avaliar a leitura proposta. - Verificar a escrita das palavras que faltam no texto.	-Computador; -Caixa de som; -Pincel de quadro; -Papel 40 kg.

Fonte: Elaborada pela pesquisadora.



SEQUÊNCIA 2 PARLENDAS

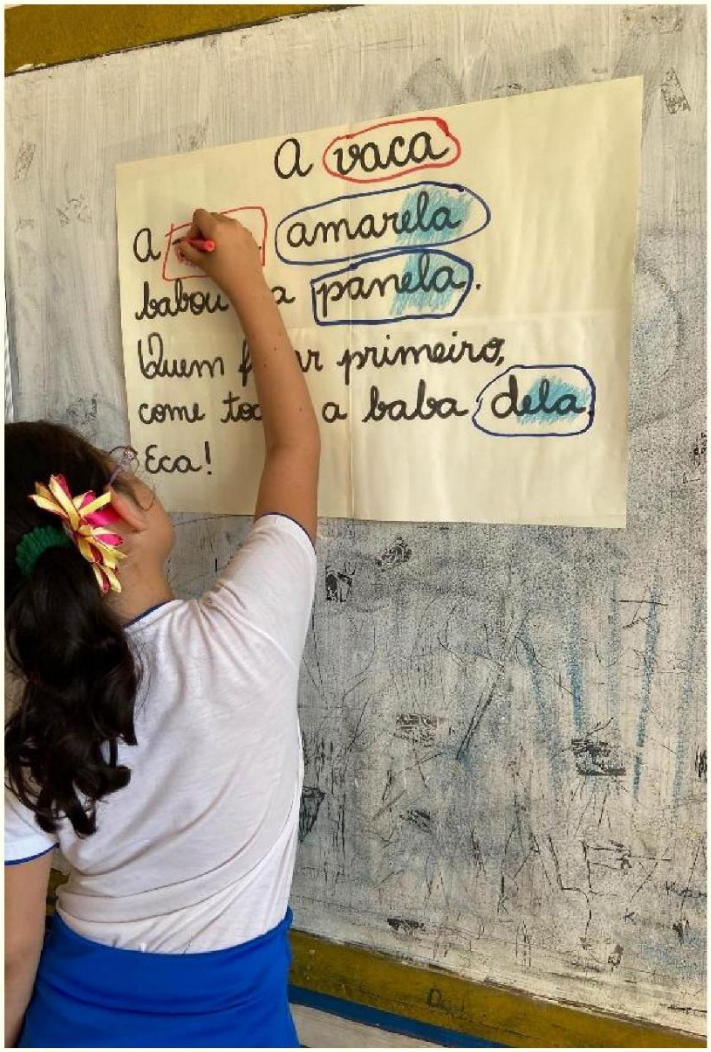
Foto 3- Organização do texto em tiras.



Fonte: Registrada pela pesquisadora.

SEQUÊNCIA 2 PARLENDAS

Foto 4- Identificação da palavra “vaca” e rimas do texto.



Fonte: Registrada pela pesquisadora.

SEQUÊNCIA 2 PARLENDAS

Ilustração B: Parlenda “Cadê o toucinho que estava aqui? ”



Fonte : Google imagem.

Parlenda é um gênero do folclore brasileiro utilizado nas brincadeiras infantis, que pela sua ludicidade, exerce um importante papel no desenvolvimento da criança, estimulando a oralidade, a memorização e a expressão corporal, dentre outras habilidades.

Desse modo, a sequência didática trabalha também a função de brincar com as palavras, explorando-as quanto ao ritmo e a rima.

As parlendas, como uma proposta de trabalho nas classes iniciais de alfabetização atende o educando globalmente, enriquecendo o seu universo de conhecimentos e ao mesmo tempo, resgata o lúdico, o prazeroso no processo de aprendizagem. Assim, essas atividades promovem a interação dos sujeitos com seus pares de forma significativa e prazerosa.



SEQUÊNCIA 3 ADIVINHAS

Mediadoras:			
Nº de aulas: 5 aulas		Tempo de aula: 1h e 30 minuto	
Tema	Desenvolvimento	Avaliação	Recursos
Adivinhas - Animais Aula 1 Objetivos: - **Explorar a adivinha, questionando sua utilidade.** **Identificar os animais que respondem as adivinhas propostas.**	Acolhida com a leitura para deleite: Adivinhe se puder. Leitura das adivinhas e discussão sobre o entendimento das mesmas, bem como sobre as respostas dos desafios. Em roda de conversa, indagar os alunos para que servem as adivinhas e onde as usamos. Identificação das palavras que rimam, interpretação textual e escrita dos nomes de outros animais no caderno.	-Verificação dos saberes prévios. -Analisar a capacidade de compressão acerca da utilidade do gênero. -Avaliar a escrita espontânea proposta.	-Computador; -Caixa de som; -Pincel de quadro; -Papel 40 kg.
Adivinhas – Objetos Aula 2 Objetivos: -**Identificar as respostas das adivinhas propostas no vídeo.** - **Perceber a utilização de adivinhas em brincadeiras.**	Acolhida com a leitura deleite: O que é, o que é? Apreciação de vídeo de adivinhas e em seguida tentar descobrir as respostas de acordo com as dicas. Leitura das adivinhas no cartaz e escrita das respostas pelos alunos. Ilustração do cartaz com desenhos dos objetos/respostas das adivinhas.	-Verificação dos saberes prévios. -Analisar a desenvoltura dos alunos diante da escrita das respostas.	-Computador; Caixa de som; Pincel de quadro; Papel 40 kg.
Adivinhas – Frutas Aula 3 Objetivos: - **Explorar a oralidade através da caracterização das frutas.** - **Ler e escrever nomes de frutas.**	Acolhida com a leitura deleite: O que é? Realização de adivinhas invertidas: mostrar duas frutas e pedir que os alunos citem características das mesmas. Em seguida apresentar as adivinhas em faixas para cada dupla adivinhar e escrever o nome da fruta correspondente. A finalização da sequência será a escrita espontânea de nomes de frutas no caderno.	-Verificação dos saberes prévios. -Analisar a desenvoltura dos alunos na oralização das características das frutas. -Avaliar a escrita espontânea proposta.	- Computador; -Caixa de som; -Pincel de quadro; -Papel 40 kg.



SEQUÊNCIA 3 ADIVINHAS

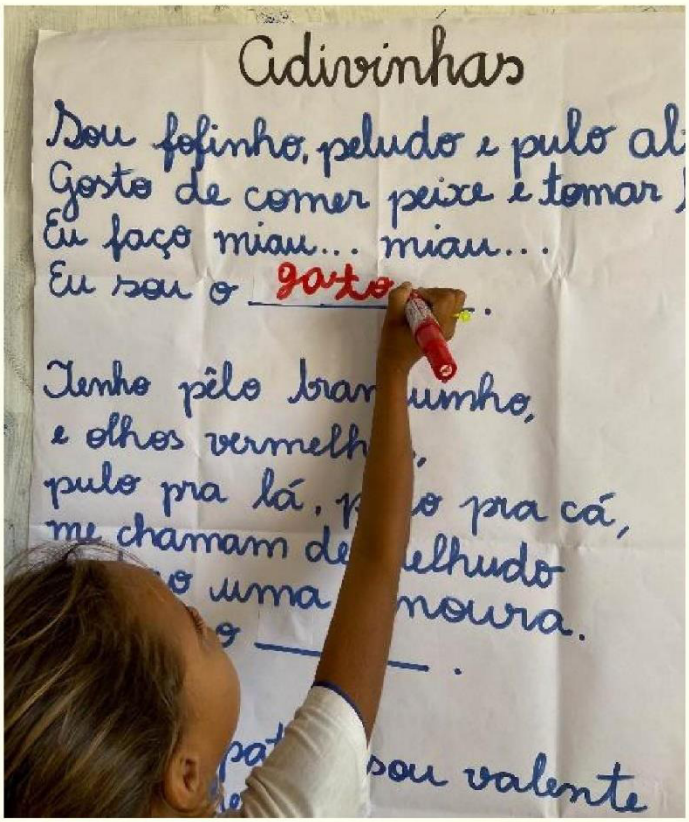
Adivinhas - Produção de adivinhas Aula 4 Objetivos: **- Explorar a oralidade através da caracterização dos objetos.** **- Produzir em duplas uma adivinha.**	- Acolhida com a leitura deleite: O livro das adivinhas. - A professora colocará em cada mesa um objeto para que os alunos, em dupla, caracterizem-no oralmente. -Em seguida os alunos tentarão produzir uma adivinha sobre esse objeto. - Em seguida as adivinhas serão embaralhadas e feito um desafio para cada dupla: tentar responder a adivinha criada por outra equipe.	-Verificação dos saberes prévios. - Analisar a desenvoltura dos alunos na oralização das características dos objetos. -Avaliar a produção da adivinha.	- Computador; -Caixa de som; -Pincel de quadro; -Papel 40 kg.
Adivinhas – Festival de adivinhas Aula 5 Objetivos: **-Relembrar a utilização de adivinhas em brincadeiras.**	-Acolhida com a leitura deleite: Brincando com adivinhas. -Em roda de conversa, relembrar a utilidade das adivinhas. - Em seguida será distribuída uma adivinha para cada aluno. No quadro ficarão dispostas figuras, que são as respostas das adivinhas. - O aluno deverá ler sua adivinha e tentar descobrir a resposta procurando a figura correspondente. - Por último ele deverá escrever a palavra correspondente a resposta da adivinha.	- Verificação dos saberes prévios. - Analisar a desenvoltura dos alunos diante da leitura. -Avaliar a escrita da resposta da adivinha.	- Computador; -Caixa de som; -Pincel de quadro; -Papel 40 kg.

Fonte: Elaborada pela pesquisadora.



SEQUÊNCIA 3 ADIVINHAS

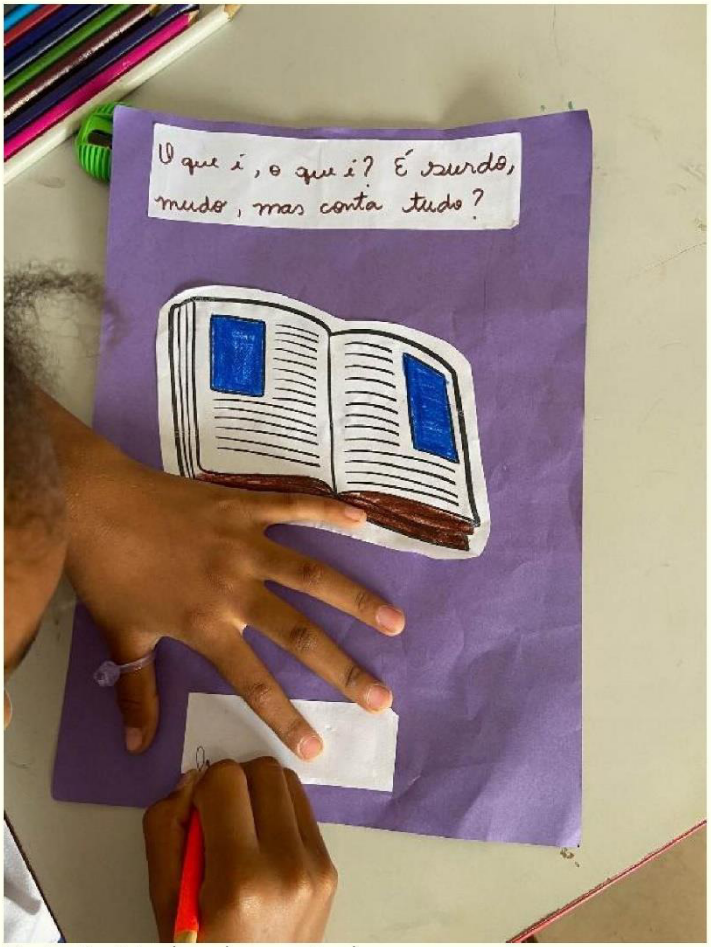
Foto 5- Adivinhas rimadas sobre animais.



Fonte: Registrada pela pesquisadora.

SEQUÊNCIA 3 ADIVINHAS

Foto 6- Festival de adivinhas

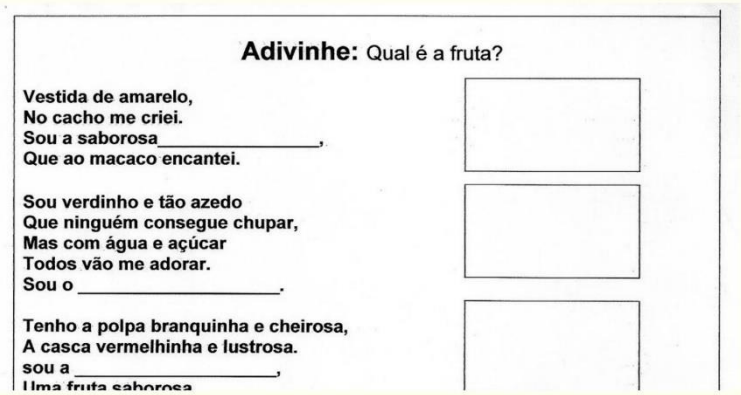


Fonte: Registrada pela pesquisadora.



SEQUÊNCIA 3 ADIVINHAS

Ilustração C – Adivinhas de frutas



Adivinhe: Qual é a fruta?

Vestida de amarelo,
No cacho me criei.
Sou a saborosa_____,
Que ao macaco encantei.

Sou verdinho e tão azedo
Que ninguém consegue chupar,
Mas com água e açúcar
Todos vão me adorar.
Sou o _____.

Tenho a polpa branquinha e cheirosa,
A casca vermelhinha e lustrosa.
sou a _____,
Uma fruta saborosa

Fonte: http://mundodaprofessoraflaviacarias.blogspot.com/2011/07/adivinhas-qual-e-fruta.html

Acreditamos que essas atividades levam os alunos a desenvolverem a competência leitora de forma prazerosa e significativa, uma vez que as adivinhas estão presentes no contexto dos alunos por meio da brincadeira. A disputa também provoca o interesse através da competitividade e, sem percebê-la, estão aprendendo e desenvolvendo suas oralidades, utilizando ainda conhecimentos sociais, culturais e linguísticos.



SEQUÊNCIA 4 CANÇÕES DE NATAL

A quarta etapa de sequências didáticas teve como tema canções de Natal em virtude da aplicação das sequências didáticas coincidirem com a data festiva, pois um período no qual as cidades, lojas, casas são enfeitadas com os símbolos natalinos. A proposta sobre esse tema busca incentivar laços familiares, vocabulários, palavras de gentileza e estimular boas ações.

As canções tornam-se um gênero textual pertinente nessa faixa etária uma vez que as mesmas são textos rimados com repetições, o que vem estimular o processo de alfabetização e leitura dos alunos.

A nova BNCC fomenta o uso de canções, na parte de Língua portuguesa:

> O Eixo da Oralidade compreende as práticas de linguagem que ocorrem em situação oral com ou sem contato face a face, como aula dialogada, webconferência, mensagem gravada, spot de campanha, jingle, seminário, debate, programa de rádio, entrevista, declamação de poemas (com ou sem efeitos sonoros), peça teatral, apresentação de cantigas e canções (...)" (BRASIL, 2017, p. 76-77)

Assim entende-se que o trabalho com canções natalinas favorece a escuta, envolvimento e compreensão da linguagem, além de despertar nas crianças o respeito à diversidade por meio da sociabilização e do resgate do verdadeiro espírito da data, vivenciando-se situações que reflitam sobre os sentimentos de solidariedade e cooperatividade, em relação àqueles que passam por necessidades básicas de sobrevivência.



Revisar as análises do trabalho acadêmico A formação de leitores no 2º ano do ensino fundamental: um estudo na UEB Olavo Melo, seção 3 - Reconhecimento do campo: diagnósticos pilotos, sujeitos e cenário - (SOUSA, 2020)

SEQUÊNCIA 4 CANÇÕES DE NATAL

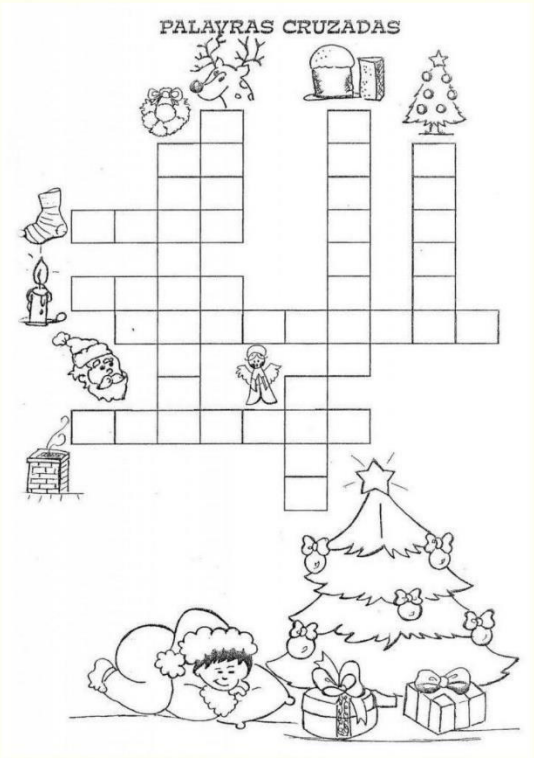
Mediadoras:			
Nº de aulas: 3 aulas		**Tempo de aula**: 1h e 30 minutos	
Tema	**Desenvolvimento**	**Avaliação**	**Recursos**
Canções de Natal – Noite feliz! **Aula 1** **Objetivos:** - Ampliar o conhecimento sobre as tradições natalinas, levando as crianças a respeitarem e valorizarem as diferenças;	Acolhida com a leitura para deleite: E tempo de amar. Leitura no cartaz da canção: Noite Feliz! Em roda de conversa, abordar os alunos sobre: o que celebramos no natal? O que entendem por essa data: Qual o verdadeiro significado do natal? Em seguida chamar os alunos ao quadro para circularem no cartaz as palavras que representam o natal: amor, Deus, paz.	-Verificação dos saberes prévios. -Avaliar a identificação de palavras no texto.	-Computador; -Caixa de som; -Pincel de quadro; -Papel 40 kg.
A história do Natal **Aula 2** **Objetivos:** - Perceber a presença de símbolos natalinos.	-Acolhida com a leitura deleite: Jesus nasceu, é Natal! -Apreciação do vídeo: A história de Natal. Em seguida estimular a oralidade através da interpretação da história. - Realização de cruzadinha com os símbolos natalinos.	-Verificação dos saberes prévios. -Analisar a desenvoltura dos alunos na oralização da história. -Avaliar a escrita na cruzadinha.	-Computador; Caixa de som; Pincel de quadro; Papel 40 kg.
Canções de Natal – Bate o sino **Aula 3** **Objetivos:** - Explorar a oralidade através da interpretação textual. - Realizar a escrita de palavras.	-Acolhida com a leitura deleite: A árvore de Natal? Realizar a leitura do texto no cartaz: A árvore do Beto identificando os sentimentos que o Natal promove. Em seguida cada aluno receberá uma imagem de um presente, onde deverão escrever sentimentos bons que devemos cultivá-los e coloca-los embaixo da árvore.	-Verificação dos saberes prévios. -Analisar a desenvoltura dos alunos identificação das palavras no texto. -Avaliar a escrita proposta.	-Computador; -Caixa de som; -Pincel de quadro; -Papel 40 kg.

Fonte: Elaborada pela pesquisadora.



SEQUÊNCIA 4 CANÇÕES DE NATAL

Ilustração D: Cruzadinha com símbolos natalinos



SEQUÊNCIA 4 CANÇÕES DE NATAL

Ilustração E: Texto “A árvore de Beto”

ESCOLA _____
DATA _____ SÉRIE _____
PRO _____
ALUNO(A) _____

Educação e Transformação

A Árvore de Beto

O Beto tinha muita vontade de ter uma árvore de Natal. Era o sonho dele. Uma árvore grande, como a da casa do Caloca. Mas o pai de Beto não podia comprar.

Todo ano ele prometia, mas todo ano acontecia alguma coisa e ele nunca podia dar a árvore para Beto.

Um dia, o Beto teve uma idéia.

Lá na nossa rua tem um terreno vazio, um terreno baldio. O Beto resolveu plantar uma árvore lá e esperar até que ela crescesse.

Limpou um pedaço do terreno... Arranjou um pouco de adubo com Seu Alexandre, o jardineiro...

Comprou uma muda pequenininha de pinheiro...E plantou no terreno.

Todos os dias, o Beto regava a mudinha dele. Revolvia a terra em volta, tirava os galhinhos secos. Vigiava para não subir formiga. Cuidava da plantinha como se fosse uma gentinha. E a plantinha foi crescendo, forte e bonita.



Eu não sei quanto tempo o Beto cuidou daquela planta. Foi muito tempo...Até que a árvore do Beto ficou grande, cheia de galhos, uma beleza! Prontinha para virar árvore de Natal.

Ruth Rocha. A Árovre de Beto, S.P, FTD 1994

- Qual era o sonho de Beto? _____
- O que ele fez para realizar esse sonho? _____

_____

EDUCAÇÃO E TRANSFORMAÇÃO

A partir dessas atividades com gênero de canções, os alunos não apenas trabalham o desenvolvimento da competência leitora, o conhecimento de gêneros e a apreciação musical (letra e melodia), como também, despertam emoções, pensamentos críticos e tornam os educandos mais sensíveis às questões e problemáticas do cotidiano. Assim, explorar as potencialidades da música contribui para o desenvolvimento do raciocínio, da criatividade, dentre outros dons e aptidões, por este motivo deve-se aproveitar esta ferramenta educacional dentro das salas de aula.



4. DIAGNÓSTICO APÓS A INTERVENÇÃO

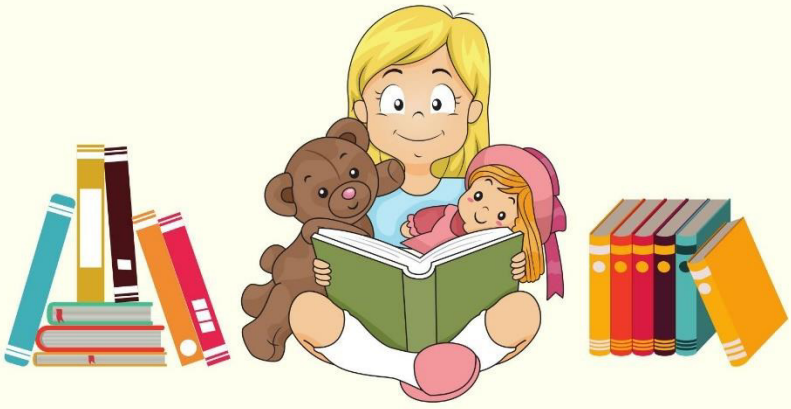


4. DIAGNÓSTICO APÓS A INTERVENÇÃO

Neste momento faz-se importante analisar e comparar o desempenho na provinha Brasil e a atividade diagnóstica sobre a escrita, com o alcance das intervenções por meio de sequências didáticas que visam promover a formação de leitores.

Com a provinha Brasil e a atividade diagnóstica objetiva-se investigar as habilidades desenvolvidas pelas crianças acerca da leitura e da escrita, bem como detectar possíveis problemas no processo de alfabetização no intuito de melhorar a qualidade do letramento inicial. Assim, aconselha-se que sejam aplicados em dois momentos da pesquisa: ao se fazer o diagnóstico piloto sem que os alunos tenham vivenciado as intervenções e, posteriormente, após a aplicação das sequências didáticas. Os resultados possibilitam fazer um comparativo entre as impressões dos alunos e verificar quais permanências e/ou mudanças ocorreram na forma de verem a leitura e o ato de ler.

A fim de identificar a desenvoltura dos alunos nas situações de escrita também, uma vez que a leitura está diretamente vinculada a ela, utiliza-se a mesma operacionalidade que se usou no segundo diagnóstico piloto com o diagnóstico após intervenção a fim de identificar a evolução do domínio de cada aluno em relação aos padrões da linguagem escrita.



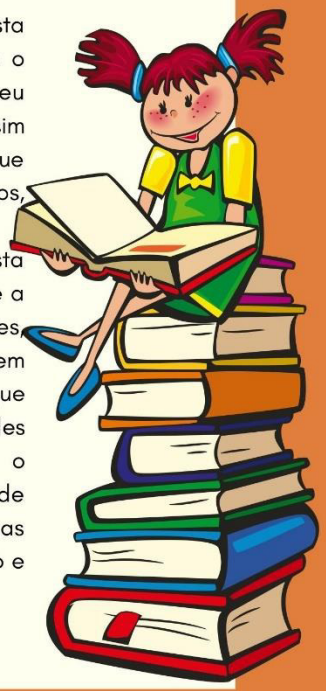
5. CONCLUSÃO



5. CONCLUSÃO

Considerando a importância da formação de leitores no ciclo de alfabetização e cientes de que para a execução se faz necessária principalmente a atuação do docente, idealizamos este caderno como um apoio ao educador que leciona no 1º e 2º ano do ensino fundamental, com o propósito de contribuir com seu trabalho docente e com a formação inicial dos leitores/alunos. Por este motivo esperamos que possa fazer o uso deste material, sinalizando-lhe ainda que esta não é uma proposta engessada, uma vez que permite que se criem ou ampliem estratégias que favoreçam a aprendizagem dos alunos, permitindo a evolução no nível de leitura e da escrita. Nesse sentido, desenvolvemos várias atividades e metodologias que podem ser utilizadas e adaptadas a cada realidade escolar.

Cagliari (2013, p. 38) afirma que, "o professor não precisa de um método específico, ele faz seu próprio método usando sua criatividade e experiência". Ou seja, não existe uma proposta pronta para práticas satisfatórias, assim como não existe uma receita certa a se seguir, mas há preceitos das bases e parâmetros educacionais que podem nortear a atuação docente, assim cada professor conduzirá suas atividades conforme seu contexto, pretexto e texto.



Diante disso, enfatizamos ainda que desenvolver esta proposta não é uma tarefa simples, tendo em vista que o educador necessitará realizar modificações em seu planejamento, bem como alterar sua rotina escolar. Assim sendo, obstáculos surgirão, mas você deve ponderar que existe um propósito maior, que é formar cidadãos críticos, participativos na sociedade e formadores de opinião.

Enfim, desejamos que suas experiências com a proposta sugerida sejam enobrecedoras no ato de ensinar a leitura e a escrita, da mesma forma como foi para nós pesquisadores, dado que tivemos a chance de construir e experimentar em um contexto escolar que não tinha muito a oferecer, mas que após as intervenções se tornou possível criar possibilidades que favorecessem a formação de leitores, despertando o desejo pela leitura e promovendo a formação inicial de leitores; sujeitos que leem para além dos registros escrito, mas que, conforme Paulo Freire (2011), desenvolvem a percepção e interpretação crítica por meio da leitura de mundo.



REFERÊNCIAS

BRASIL, Parâmetros Curriculares Nacionais da Língua Portuguesa. Brasília, 1997. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/livro02.pdf. Acessado em: 26/07/2019.

BRASIL. Base Nacional Curricular Comum. Brasília, 2017. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/>. Acesso em: 26 ago. 2019.

CAGLIARI, Luiz Carlos. As dificuldades da alfabetização nas séries iniciais: será um problema de método? Ed. Cortez (2013).

DOLZ, Joaquim; NOVARRAZ, Michéle; SCHNEUWLY, Bernard. Sequência didáticas para o oral e a escrita: apresentação de um procedimento. In: DOLZ, Joaquim; SCHNEUWLY, Bernard e Colaboradores. Gêneros orais e escritos na escola. Tradução e organização Roxane Rojo e Glaís Sales Cordeiro. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2004

FREIRE, Paulo. A importância do ato de ler: em três artigos que se completam. 51. ed. São Paulo: Cortez, 2011.

JOLIBERT, J. Formando crianças leitoras. Porto Alegre: Artes Médicas, 1994.

KLEIMAN, Angela B. Modelos de letramento e as práticas de alfabetização na escola. In: KLEIMAN, Angela B. (org.). Os significados do letramento: uma nova perspectiva sobre a prática social da escrita. Campinas, SP: Mercado das Letras, 1995. p. 15-61.

RIBEIRO, Maria Augusta H. W.; ARCHANGELO, Rosemeire Ribeiro. Pinóquio e o processo de construção da leitura. In: MICOTTI, Maria Cecília de Oliveira. Leitura e escrita: como aprender com êxito por meio da pedagogia de projetos. São Paulo: Contexto, 2009.

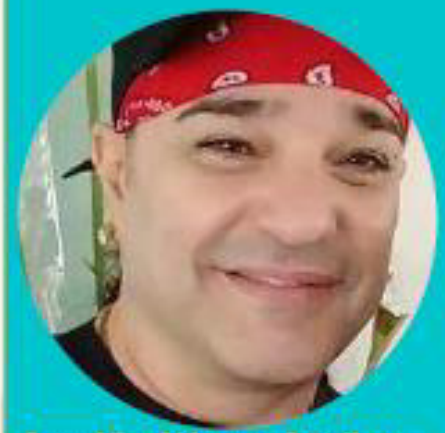
AUTORA



Andréia Vaz Cunha de Sousa

Andréia Vaz Cunha de Sousa, Mestranda em Educação pelo Programa de Pós-Graduação em Gestão do Ensino da Educação Básica/PPGEEB, Pedagoga, formada pela Universidade Federal do Maranhão e Psicopedagoga. Atua como professora da Rede Municipal de Educação do Município de Paço do Lumiar e professora da Educação Superior.
Atuou como coordenadora pedagógica e atua como professora alfabetizadora desde 2008. Tem experiência na área de Alfabetização e Letramento, é pesquisadora com ênfase em leitura e escrita. É membro do Núcleo de Estudos e Documentação em História da Educação e das Práticas Leitoras no Maranhão (NEDHEL).

ORIENTADOR



Samuel Luis Velazquez Castellanos

Possui graduação em Artes pelo Instituto Superior de Artes de Havana -ISA (1996) e em Filosofia pela Universidade da Habana (1996). Mestrado em Educação pela Universidade Federal do Maranhão (2007) e doutorado 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 Versalles- França (2014-2015). Pós-Doutor pela Universidade Federal de São Paulo - UNIFESP em parceria com o Instituto de Educação da Universidade de Lisboa - Portugal (2018-2019). Professor Adjunto IV 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, atuando principalmente nos seguintes temas: História da Educação, História do Maranhão, Historia do Livro e da leitura e Cultura Material Escolar. Bolsista Produtividade da FAPEMA.

ANDRÉIA VAZ CUNHA DE SOUSA



A FORMAÇÃO DE LEITORES NO CICLO DE ALFABETIZAÇÃO

Caderno de sequências didáticas