



**UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA
"JÚLIO DE MESQUITA FILHO"**

**FACULDADE DE CIÊNCIAS E TECNOLOGIA
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO**

LAÍS FERNANDA ESPÓSITO BARBOSA

**CONCEPÇÕES E PRÁTICAS DOCENTES: PERCURSOS DA LEITURA
NA ALFABETIZAÇÃO**

Presidente Prudente
2019



**UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA
“JÚLIO DE MESQUITA FILHO”**

**Faculdade de Ciências e Tecnologia
Campus de Presidente Prudente**

LAIS FERNANDA ESPÓSITO BARBOSA

**CONCEPÇÕES E PRÁTICAS DOCENTES: PERCURSOS DA LEITURA
NA ALFABETIZAÇÃO**

Dissertação apresentada para o exame de defesa do Programa de Pós-Graduação em Educação da FCT UNESP – campus de Presidente Prudente sob a orientação da Dra. Elianeth Dias Kanthack Hernandes.

Presidente Prudente/SP
2019

FICHA CATALOGRÁFICA

B238c

Barbosa, Laís Fernanda Espósito

CONCEPÇÕES E PRÁTICAS DOCENTES: PERCURSOS DA
LEITURA NA ALFABETIZAÇÃO / Laís Fernanda Espósito
Barbosa. -- Presidente Prudente, 2019

194 p. : il., tabs., fotos + 1 CD-ROM

Dissertação (mestrado) - Universidade Estadual Paulista (Unesp),
Faculdade de Ciências e Tecnologia, Presidente Prudente

Orientadora: Elianeth Dias Kanthack Hernandes

1. Alfabetização. 2. Ensino da leitura. 3. Prática docente. 4.
Concepções sobre leitura. I. Título.



UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA

Câmpus de Presidente Prudente

CERTIFICADO DE APROVAÇÃO

TÍTULO DA DISSERTAÇÃO: CONCEPÇÕES E PRÁTICAS DOCENTES: PERCURSOS DA LEITURA NA ALFABETIZAÇÃO

AUTORA: LAÍS FERNANDA ESPOSITO BARBOSA

ORIENTADORA: ELIANETH DIAS KANTHACK HERNANDES

Aprovada como parte das exigências para obtenção do Título de Mestra em EDUCAÇÃO, pela Comissão Examinadora:

Profa. Dra. ELIANETH DIAS KANTHACK HERNANDES

Departamento de Administração e Supervisão Escolar / Faculdade de Filosofia e Ciências - UNESP/Campus de Marília

VIDEOCONFERÊNCIA

Profa. Dra. KELLY CRISTIANE HENSCHEL POBBE DE CARVALHO

Departamento de Letras Modernas / Faculdade de Ciências e Letras de Assis

Profa. Dra. RENATA JUNQUEIRA DE SOUZA

Departamento de Educação Especial e Programa de Pós-Graduação em Educação / Universidade Estadual Paulista (Unesp), Faculdade de Ciências e Tecnologia, Presidente Prudente

Presidente Prudente, 17 de dezembro de 2019

Dedico esta dissertação a todos os docentes que não desistiram de lutar por uma educação de qualidade, mesmo em meio a tantas adversidades.

AGRADECIMENTOS

A Deus pelo dom da vida, pela saúde e por ter me sustentado até aqui. Mesmo em meio a adversidade sempre olhava para o céu e me lembrava de Sua grandeza e de que nada seria impossível desde que tivesse fé.

Agradeço as alfabetizadoras participantes da pesquisa, por toda colaboração e confiança em permitir com que eu acompanhasse suas rotinas em sala de aula e pudesse coletar os dados necessários, sem os quais não seria possível a concretização deste estudo.

À minha querida diretora Maria José Volpe, por ter me auxiliado a conseguir ser liberada para frequentar as aulas do mestrado, pois sem esse apoio tudo se tornaria mais dificultoso.

À minha orientadora, professora doutora Elianeth Dias Kanthack Hernandez, por todas as discussões e indicações de leitura que foram ampliando conceitos e formas de ver o objeto de estudo; pela confiança, liberdade de expressão e apoio que me foi ofertado em todos os momentos da pesquisa e, apesar de tantos desafios enfrentados, sempre me auxiliou desde a elaboração dos objetivos até a escrita desta dissertação, se tornando para mim inspiração de fé e coragem.

Aos professores Sílvio Militão, Alberto Albuquerque e Renata Junqueira que possibilitaram a construção de novos conhecimentos durante a minha formação como mestre em Educação, principalmente no que diz respeito às políticas educacionais, pesquisa qualitativa e estratégias de leitura. Certamente suas aulas me auxiliaram na reflexão, acerca do objeto de pesquisa, por proporcionarem excelentes leituras que embasaram este estudo.

Às queridas pessoas do CELLIJ, (Gislene Barbosa, Raquel Souza, Juliane Motoyama, Berta Lúcia Feba, Ana Paula Carneiro, e demais pesquisadoras), com quem aprendi muito sobre leitura, obras infantis, literatura, biblioteca e contação de histórias.

Aos meus pais, irmão e irmã, por estarem nos bastidores me ofertando todo respaldo, para que essas linhas fossem escritas e por compreenderem a minha luta para chegar até aqui.

Ao meu noivo Francisco Rondon, por me levar aos congressos, palestras e estágio docência, ouvir pacientemente minhas inquietações, ansiedades e dúvidas e por ser generoso ao disponibilizar o tempo que eu necessitava para que me empenhasse na escrita dessa dissertação.

"... A minha contribuição foi encontrar uma explicação segundo a qual, por trás da mão que pega o lápis, dos olhos que olham, dos ouvidos que escutam, há uma criança que pensa"

(Emília Ferreiro).

"Não basta saber ler que Eva viu a uva. É preciso compreender qual posição que a Eva ocupa no seu contexto social, quem trabalha para produzir a uva e quem lucra com esse trabalho".
(Paulo Freire)

RESUMO

A leitura constitui prática reconhecidamente valorizada no âmbito da sociedade, uma vez que sua utilização remete a maior possibilidade de participação em diferentes esferas sociais. Portanto, saber ler vai muito além de saber a pronúncia das letras e a decodificação de sílabas. Por sua função social, o domínio das capacidades de leitura é uma questão de cidadania, pois possibilita a capacidade criadora e o posicionamento crítico diante da complexidade do mundo no qual estamos inseridos. Outro ponto de destaque para a pesquisa que originou este trabalho é o entendimento de que a escola é a agência por excelência de veiculação e produção desses conhecimentos. Sendo assim, ela desempenha um papel de extrema importância no processo de aquisição da leitura, e deve sempre buscar o desenvolvimento leitor de seus alunos, de forma plena, por intermédio das tematizações das práticas sociais de leitura e escrita proporcionadas no contexto escolar. Nesta perspectiva, este estudo está centrado no tema da formação de alunos leitores e das práticas de professores alfabetizadores que são destinadas a esta formação. O ensino da leitura, por muitas décadas, foi baseado em métodos caracterizados pelo progresso passo a passo, ou seja, decorava-se o alfabeto, soletrava-se, decodificavam-se palavras isoladas, frases e por fim textos. O estudo partiu do pressuposto que este é um caminho que se distancia das concepções sobre o ensino da leitura defendidas por autores: Ferreiro e Teberosky (1999), Smith (2003), Cadermatori (2006), Freire (2011) que são referência nessa área de conhecimento. Tendo como preocupação o quanto esse processo histórico influenciou a realidade das salas de aula, nos dias atuais, e partindo do questionamento de quais concepções as alfabetizadoras possuem sobre o ato da leitura, em especial da leitura literária e do seu ensino, este trabalho pretendeu identificar essas concepções a partir da análise dos depoimentos e das práticas de professoras de uma escola pública de um município do interior de São Paulo. Partiu-se da hipótese de que as antigas concepções de leitura como mera codificação e decodificação ainda estavam presentes no contexto escolar. A investigação teve caráter qualitativo, sendo realizado um estudo de caso com três docentes em uma escola municipal de Ensino Fundamental. Foram utilizadas como técnicas de coleta de dados o questionário semiaberto, análise de registros escolares, entrevista semiestruturada, análise documental e observação *in loco*. A partir do que se aferiu nos dados coletados, foi possível concluir que as práticas de leitura do século XIX ainda se fazem presentes no processo de alfabetização do século XXI, limitando as crianças a decodificação de letras, sílabas, frases e textos, distanciando-as da formação como leitores com capacidade de análise crítica. Diante disso, ao término deste estudo propusemos uma sequência didática, de modo a ficar mais claro, os aspectos dos quais temos falado durante o percurso desse estudo, em relação a leitura nos primeiros anos da alfabetização e a importância de rompermos com práticas mecanizadas distanciadas de sentido e buscarmos práticas sociais reais. Dessa forma deixamos como uma sugestão para que educadores possam refletir e pensar em mais estratégias que rompam com práticas engessadas do século XIX.

Palavras-chave: Alfabetização. Ensino da leitura. Prática docente. Concepções sobre leitura.

ABSTRACT

Reading is a recognised practice within society, as its use refers to the greater possibility of participation in different social spheres. Therefore, knowing how to read goes far beyond knowing the pronunciation of letters and the decoding of syllables. Due to its social function, the mastery of reading skills is a matter of citizenship, since it enables the creative capacity and critical positioning in the face of the complexity of the world in which we are inserted. Another highlight of the research that originated this work is the understanding that the school is the agency par excellence for conveying and producing this knowledge. Therefore, it plays an extremely important role in the process of acquisition of reading, and should always seek the reader development of its students, fully, through the themes of social practices of reading and writing provided in the school context. From this perspective, this study is centred on the subject of the training of student readers and the practices of literacy teachers that are intended for this training. The teaching of reading, for many decades, was based on methods characterised by step-by-step progress, i.e. decorating the alphabet, spelling, decoding individual words, sentences and finally texts. The study was based on the assumption that this is a path that distances itself from the conceptions about the teaching of reading advocated by authors: Ferreiro and Teberosky (1999), Smith (2003), Cadermatori (2006), Freire (2011) who are references in this area of knowledge. Having as concern how this historical process influenced the reality of classrooms nowadays, and starting from the questioning of which conceptions the alphabetizers have about the act of reading, especially literary reading and its teaching, this work intended to identify these conceptions from the analysis of the testimonies and practices of teachers of a public school in a city of the interior of São Paulo. It was based on the hypothesis that the old conceptions of reading as mere codification and decoding were still present in the school context. The investigation was of a qualitative nature, with a case study being carried out with three teachers in a municipal primary school. Data collection techniques included the semi-open questionnaire, analysis of school records, semi-structured interview, documentary analysis, and on-site observation. From what was measured in the collected data, it was possible to conclude that the reading practices of the 19th century are still present in the literacy process of the 21st century, limiting children to the decoding of letters, syllables, phrases and texts, distancing them from the formation as readers with critical analysis capacity. Therefore, at the end of this study, we proposed a didactic sequence, in order to clarify the aspects we have been talking about during the course of this study, regarding reading in the first years of literacy and the importance of breaking away from mechanized practices distanced from meaning and seeking real social practices. Thus we leave it as a suggestion for educators to reflect and think about more strategies that break with practices plastered in the nineteenth century.

Keywords: Literacy. Teaching reading. Teaching practice. Conceptions about reading.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1- Capa do livro selecionado pela docente	88
Figura 2- Atividade proposta pela alfabetizadora após a leitura do livro.	88
Figura 3- Capa do livro Eram 10 na cama	91
Figura 4- Atividade ordem crescente e decrescente	92
Figura 5- Capa do livro: Que horas são Senhor Urso?	93
Figura 6- Atividade sobre medida de tempo.	96
Figura 7- Capa do Livro: “Branca de neve e os sete anões”	97
Figura 8- Recomendações para a leitura do conto	99
Figura 9- Atividade: Complete com as letras faltosas	100
Figura 10- Escrita em duplas do começo da história da Branca de neve	101
Figura 11- Capa do livro: O gato e a árvore	102
Figura 12- Capa do livro: Um gato marinheiro	104
Figura 13- Atividade desenvolvida após a leitura do livro.	105
Figura 14- Capa do livro: O dragão comilão	106
Figura 15- Atividade referente ao livro: O dragão comilão	108
Figura 16- Capa do livro: Deixado para trás.....	109
Figura 17- Atividade: Ditado estourado	110
Figura 18- Capa do livro: Sem pé nem cabeça.....	111
Figura 19- Atividade de ilustração da história.	112
Figura 20- Silabário	115
Figura 21- Cartaz das boquinhas.....	116
Figura 22- Utilização do sussurrofone.	117
Figura 23- Ficha silábica colada no caderno dos alunos.	118
Figura 24- Atividade: Vamos formar palavras.....	119
Figura 25- Atividade frases enigmáticas	120
Figura 26- Atividades com “leitura de textos”	121
Figura 27- Atividade com “leitura de textos”	122
Figura 28- Atividade com leitura de textos.....	123
Figura 29- Atividade com leitura de textos.....	124
Figura 30- Atividades consideradas como de “leitura de textos”	126
Figura 31- Atividade com leitura de textos.....	127

Figura 32– Textos utilizados para atividade de leitura	129
Figura 33-Atividade Junte as sílabas e forme palavras	131
Figura 34- Mediação da docente em relação a leitura	132
Figura 35- Decodificação de sílabas	132
Figura 36 - Leitura de textos selecionados pela docente.	138
Figura 37- Atividade de respostas sobre o texto lido	143
Figura 38- Livro: O caso da Lagarta que tomou chá de sumiço.....	164

LISTA DE QUADROS

QUADRO 1- Quanto ao perfil docente.....	40
QUADRO 2– Quanto a formação docente	41
QUADRO 3– Quantidade de livros lidos por mês	43
QUADRO 4- Para você, o que é ler?	46
QUADRO 5-Livros infantis oferecidos para escolha dos docentes.....	49
QUADRO 6- Livro escolhido pela Alfabetizadora P1	51
QUADRO 7- Livros escolhidos pela alfabetizadora P2	53
QUADRO 8-Livros escolhidos pela alfabetizadora P3	55
QUADRO 9- Plano anual do 1º ano	62
QUADRO 10- Plano anual do 2º ano	65
QUADRO 11- Rotina do 1º ano envolvendo leitura	70
QUADRO 12-Rotina do 2º ano I - envolvendo leitura.....	75
QUADRO 13- Rotina do 2º II envolvendo leitura	80
QUADRO 14-Caderno Piloto das alfabetizadoras	84
QUADRO 15-Em relação a sua formação inicial	144
QUADRO 16-Onde e com quem procuraram auxílio quando ingressaram no magistério?..	145
QUADRO 17- Em relação ao que é fundamental que os alunos leiam	146
QUADRO 18- Contexto de leitura aos alunos.....	146
QUADRO 19-Como realizam a seleção de textos para o caderno de classe e lição de casa .	147
QUADRO 20- O papel do livro didático.....	148
QUADRO 21-Atividades que o alfabetizador considerou interessante	149
QUADRO 22- Pra você o que é ler?.....	151
QUADRO 23-Atividades referentes ao livro "O caso da lagarta que tomou chá de sumiço"	165

LISTA DE GRÁFICOS

GRÁFICO 1-Atividades previstas na rotina da P1 que têm a intenção de ensinar a ler	74
GRÁFICO 2- Atividades previstas na rotina da P2 que têm a intenção de ensinar a ler.....	78
GRÁFICO 3- Atividades previstas na rotina da P3 que têm a intenção de ensinar a ler.....	82

LISTA DE ABREVIATURAS

ANA – AVALIAÇÃO NACIONAL DE ALFABETIZAÇÃO

INAF – INDICADOR DE ALFABETISMO FUNCIONAL

MEC – MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO

BNCC – BASE NACIONAL COMUM CURRICULAR

PNAIC – PACTO NACIONAL PELA ALFABETIZAÇÃO NA IDADE CERTA

P1- PROFESSORA 1

P2- PROFESSORA 2

P3 – PROFESSORA 3

SUMÁRIO

Introdução	17
1 - A FORMAÇÃO DE LEITORES NO BRASIL: perspectiva histórica.....	23
1.1 Alfabetização brasileira nos anos iniciais do ensino fundamental	23
1.2 O que entendemos por leitura e formação de leitores no processo de alfabetização	30
2 – O PERCURSO METODOLÓGICO E AS CONCEPÇÕES IDENTIFICADAS: um diálogo possível e necessário	35
2.1 Propósitos da pesquisa	35
2.2 Percursos e recursos para a pesquisa	35
2.3 Perfil das alfabetizadoras e o que entendem por leitura	40
2.4 Concepções sobre a escolha e o uso do livro infantil e os paratextos	48
2.5 Planejamento para o trabalho com a leitura	59
2.5.1 O Plano anual	61
2.5.2 Rotina.....	68
2.6.3 Caderno Piloto	83
3 – PRÁTICAS DOCENTES.....	87
3.1- Alfabetizadoras e a utilização dos livros infantis em sala de aula	87
3.1.1 As práticas e as concepções da Alfabetizadora P1	87
3.1.2 Alfabetizadora P2	96
3.1.3 Alfabetizadora P3	106
3.1.4 Análise sobre a utilização dos livros das docentes	113
3.2- Momentos de leitura e a formação de leitores plenos.....	115
3.2.1 Alfabetizadora P1	115
3.2.2 Alfabetizadora P2	130
3.2.3 Alfabetizadora P3	139
4 – TEORIA E PRÁTICA SE SUSTENTAM?	144

4.1 Concepções e práticas docentes: diálogo ou monólogo?	144
4.2 Presença de práticas do século XIX no contexto escolar do século XXI	151
4.3 Como romper com práticas de leitura enraizadas no contexto escolar?	154
4.4 Sugestão de sequência didática	163
Considerações finais	171
Referências	175
ANEXOS I.....	185
ANEXOS II	189
ANEXOS III.....	192

Introdução

A leitura constitui prática reconhecidamente valorizada no âmbito da sociedade, uma vez que sua utilização remete a maior possibilidade de participação em diferentes esferas sociais. Portanto, saber ler vai muito além de saber a pronúncia das letras e a decodificação de sílabas. Por sua função social, o domínio das capacidades de leitura é uma questão de cidadania, pois possibilita a capacidade criadora e o posicionamento crítico diante da complexidade do mundo no qual estamos inseridos. Nesta perspectiva, ela amplia horizontes proporcionando, sobretudo o acesso a informação e a produção do conhecimento. Neste trabalho investigativo, partimos do pressuposto que o ato de ler se concretiza em um diálogo (entre leitor, texto, autor e contexto de produção do texto e da leitura) e implica considerar que o ato de leitura começa antes mesmo que o leitor inicie a leitura do texto, pois a análise exploratória que ele realiza antes de ler permite a antecipação do tema e a ter ideias que o aproximam do texto (BAKHTIN, 1997; GIROTTO e SOUZA, 2010; HERNANDES et al, 2015). Quanto maior sua experiência e familiaridade com o assunto, maiores serão as chances de ocorrer uma leitura plena do texto.

Outro ponto de destaque para a pesquisa que originou este trabalho é o entendimento de que a escola é a agência por excelência de veiculação e produção desses conhecimentos. Sendo assim, ela desempenha um papel de extrema importância no processo de aquisição da leitura e deve sempre buscar o desenvolvimento leitor de seus alunos, de forma plena, por intermédio das tematizações das práticas sociais de leitura e escrita proporcionadas no contexto escolar.

Para compreendermos como a escola brasileira historicamente entendeu a sua função de ensinar a ler, Mortatti (2000) registra que no final do século XIX, o ensino da leitura era considerado como o ensino das habilidades de “codificação” e “decodificação”. Essa lógica foi transposta para a sala de aula mediante a criação de diferentes métodos de alfabetização. Segundo essa autora, a partir de então são adotados, ora os chamados métodos sintéticos (silábicos ou fônicos), ora os denominados métodos analíticos (global). Esses métodos tinham, e têm ainda, a intenção de padronizar as aprendizagens da leitura e da escrita e com essa finalidade contavam com o apoio de cartilhas que passaram a ser amplamente utilizadas, como livro didático, para o ensino da leitura e da escrita. Como alerta Giroux (1999, p.160), esses procedimentos tinham, e ainda têm, o papel de padronização dos currículos e de possibilitar o gerenciamento do que está sendo ensinado, a fim de que seja possível controlar “o aprendido” por intermédio de avaliações externas.

As racionalidades tecnocráticas e instrumentais também operam dentro do próprio campo de ensino, e desempenham um papel cada vez maior na redução da autonomia do professor com respeito ao desenvolvimento e planejamento curricular e o julgamento e implementação de instrução em sala de aula. Isto é bastante evidente na proliferação do que tem se chamado pacotes curriculares "à prova de professor". A fundamentação subjacente de muitos destes pacotes reserva aos professores o simples papel de executar procedimentos de conteúdo e instrução predeterminados. O método e objetivo de tais pacotes é legitimar o que chamo de pedagogias de gerenciamento. Isto é, o conhecimento é subdividido em partes diferentes, padronizado para serem mais facilmente gerenciados e consumidos, e medidos através de formas de avaliação predeterminadas.

A partir da década de 1980, do século XX, Mortatti (2000) esclarece que vêm se delineando novos enfoques e paradigmas acerca da prática pedagógica, possibilitando a compreensão crítica do desenvolvimento da leitura no interior da escola. Este campo de estudo tem sido considerado fértil, haja vista a importância assumida por esta temática, cujas contribuições são significativas para as reflexões acerca das experiências desenvolvidas pelos professores na escola, bem como para a ressignificação do processo de formação profissional docente.

Interessados pela leitura, em especial pelo desenvolvimento de leitores plenos¹, consideramos a concepção do sentido de ler, para o professor, como um dos elementos que levam à compreensão mais apurada da sua empiria, do seu modo de ensinar e da sua posição como alfabetizador das crianças. Durante todo o processo de construção deste texto e da pesquisa que o originou, buscamos aportes teóricos para sua sustentação a fim de compreendermos, com maior propriedade, o fenômeno investigado.

Concordamos com Soares (2003) quando afirma que:

Sem dúvida não há como fugir, em se tratando de um processo complexo como a alfabetização, de uma multiplicidade de perspectivas, resultante da colaboração de diferentes áreas de conhecimento, e de uma pluralidade de enfoques, exigida pela natureza do fenômeno, que envolve atores (professores e alunos) e seus contextos culturais, métodos, material e meios. (SOARES, 2003, p.14).

Diante da afirmação da autora, ao assumirmos os eixos: concepção e prática docente nos anos iniciais da alfabetização fomos reportados a diálogos importantes com estudiosos da

¹ A escolha pelo termo "leitores plenos" é justificada por ser utilizado nos documentos oficiais veiculados pelo do Ministério da Educação – MEC para se referir aos indivíduos que, ao ler, são capazes de dialogar com as intenções do autor de forma a produzir sentido ao que está escrito. É aquele que ao ler seleciona, interpreta, deduz, relaciona, verifica suas propostas e intenções de leitura e faz apreciações críticas pertinentes; é, também, aquele que se compromete com as relações dialógicas e dialéticas presentes no texto.

didática, da formação de professores e da linguística a fim de melhor compreender os saberes dos docentes e suas implicações na construção do conhecimento pelo aluno. O cotejamento entre o que dizem os teóricos e os dados coletados no estudo de caso realizado que foram efetuados com o objetivo principal de identificar a concepção que as professoras alfabetizadoras possuem sobre o que é ler e suas práticas de leitura na sala de aula, de modo a refletir sobre qual tem sido a influência desses procedimentos para a formação de leitores plenos, em relação às crianças que estão começando seu processo de alfabetização. Partimos da hipótese de que as antigas concepções de leitura, como mera codificação e decodificação de letras e sílabas para a formação de palavras, ainda estão presentes dentro do contexto escolar. Para esta pesquisa, utilizamos uma investigação de caráter qualitativo, sendo realizado um estudo de caso com três docentes em uma escola municipal de Ensino Fundamental. Utilizamos como técnicas de pesquisa o questionário semiaberto, registro, entrevista semiestruturada, análise documental e observação *in loco*.

Durante a realização desse estudo, também buscamos documentos formais a respeito da leitura no país, a fim de compreendermos a situação em que nosso objeto de estudo se encontra nos últimos anos a nível nacional. Neste sentido, deparamo-nos com uma das principais pesquisas da área denominada “Retratos de leitura no Brasil”, que em sua quarta edição - realizada entre novembro e dezembro de 2015 -, considerou contribuições do Centro Regional para el Fomento del Libro em América Latina y el Caribe (CERLALC-UNESCO) e demonstrou que tivemos avanços em relação ao percentual da população leitora no Brasil, que resultou em 56% ao compararmos os 50% da edição anterior.

De acordo com os responsáveis por esta pesquisa, o avanço relaciona-se a inclusão de crianças e jovens na escola, a ampliação dos anos de escolaridade da população, a redução na taxa de analfabetismo e a implementação de políticas públicas para distribuição de livros infantis. No entanto, “apesar dos resultados deste estudo apontarem o aumento do percentual da população alfabetizada funcionalmente entre 2001 e 2011, os dados coletados também permitem concluir que apenas 1 em cada 4 brasileiros domina plenamente as habilidades de leitura, escrita e matemática”. (ZOARA, 2016, p. 231)

Correlacionado com a pesquisa acima citada, nosso interesse pelo tema foi consideravelmente ampliado devido aos resultados insatisfatórios da Avaliação Nacional de Alfabetização – ANA², em suas edições (2013, 2014, 2016 e 2017). Essa avaliação em larga

² A Avaliação Nacional da Alfabetização (ANA) é uma avaliação externa que objetiva aferir os níveis de alfabetização e letramento em Língua Portuguesa (leitura e escrita) e Matemática dos estudantes do 3º ano do

escala tem demonstrado que grande quantidade de crianças das escolas públicas, urbanas e rurais, regularmente matriculadas no 3º ano, não conseguem atingir os níveis mais altos de proficiência leitora, limitando-se a leitura de palavras simples e textos curtos com mensagens explícitas. Além disso, dados divulgados pelo Indicador Nacional de Alfabetismo Funcional (INAF)³, que é uma pesquisa realizada com pessoas entre 15 a 64 anos de idade e que foi divulgada em 2018, revela que temos analfabetos funcionais entre 29% dos brasileiros e apenas 71% considerados funcionalmente alfabetizados, sendo que deste percentual somente 12% possui a compreensão plena do que lê, com capacidade de análise e crítica.

Diante da gravidade no país em termos de alfabetização, surgiram medidas políticas estratégicas, como por exemplo, a meta 5 do Plano Nacional de Educação (2014), que instituía que todas as crianças deveriam ser alfabetizadas até os oito anos de idade – 3º ano do ensino fundamental - e a Base Nacional Comum Curricular (2017) que afirma que todos os alunos devem estar alfabetizados até o 2º ano do ensino fundamental e, por fim, a Política Nacional de Alfabetização (PNA), instituída pelo Decreto nº 9.765, de 11 de abril de 2019, que pretende, de acordo com seus propositores “levar para a sala de aula os achados das ciências cognitivas” (BRASIL, 2019, p. 7)

Nesse contexto, surgiram várias discussões a respeito sobre o conceito de alfabetização, como na Base Nacional Comum Curricular (BRASIL, 2017), esta definição não está clara, pois ao mesmo tempo em que preza por uma educação que possibilite a construção de sentidos, por meio dos educandos, estabelece que primeiro se apresente as letras, palavras, frases e por fim textos, muito se assemelhando ao progresso passo-a-passo encontrados nas cartilhas do século XIX e que demonstraram resultados insatisfatórios. Da mesma forma, o PNA (BRASIL, 2019, p. 18 – 19) ao conceituar o processo de alfabetização o faz da seguinte forma:

Ao aprender as primeiras regras de correspondência entre grafema/ fonema/ fonema-grafema, a pessoa começa a decodificar, isto é, a extrair de uma sequência de letras escritas a sua forma fonológica (ou pronúncia), e a codificar, isto é, a combinar em sinais gráficos (letras ou grafemas) os sons produzidos na fala. Em outras palavras, começa a ler e a escrever. O ensino dessas habilidades de leitura e de escrita é que constitui o processo de alfabetização. Se alguém é alfabetizado, significa que é capaz de decodificar e codificar qualquer palavra em sua língua.

Ensino Fundamental das escolas públicas. As provas aplicadas aos alunos forneceram três resultados: desempenho em leitura, desempenho em matemática e desempenho em escrita.

³ INAF. Indicador de alfabetismo funcional. Instituto Paulo - Brasil – <https://ipm.org.br/inaf> - acessado em 20/05/2019.

Diante desses vários conceitos, é importante deixar claro desde já o conceito de alfabetização que tivemos (e temos) como pressuposto e que orientou a realização do estudo que deu origem a esta dissertação. A visão de alfabetização que assumimos é a que tem como base a aprendizagem da língua escrita em práticas sociais reais que acontecem tanto no contexto social mais amplo, como no interior das próprias escolas. De acordo com Brotto (2008, p. 40)

Se o ensino em alfabetização não partir do princípio de que a linguagem é de natureza social, que ocorre num processo de interlocução, que palavras só se tornam signos se seus sentidos são compartilhados socialmente, então, seu ensino e, conseqüentemente, seu aprendizado serão parciais. Assim, não há orientação social para as práticas em leitura e escrita e, para nós, isso não é alfabetização, pois não aprendemos o ‘alfa’ e o ‘beta’ se não forem na e para a ação social.

Diante dessa afirmação, compreendemos que a alfabetização, em situação escolar, deve ser entendida como o ensino de atos sociais de leitura e escrita, que envolvem os comportamentos e os procedimentos leitores necessários para o exercício pleno de diferentes práticas sociais em um contexto em que a escrita desempenha papel central. A alfabetização, em seu sentido pleno, além de permitir aprender os conteúdos das diferentes áreas do conhecimento tem a função de criar as condições que assegurem tanto a aprendizagem do sistema de escrita, como também o domínio dos usos sociais da linguagem que se usa para escrever.

Com esses primeiros apontamentos consideramos justificada a relevância do trabalho investigativo elaborado em razão de termos tido a intenção de realizar um cotejamento entre o que as professoras que participaram da pesquisa entendem sobre o que é ler e como trabalham o ensino da leitura em sala de aula, o que dizem os estudiosos da área e o que está determinado nos documentos oficiais que orientam as práticas dos docentes no Brasil.

Desse modo, a dissertação foi organizada em quatro seções. A primeira contextualiza a formação de leitores no país, em que abordamos o contexto histórico da alfabetização brasileira desde as escolas dos jesuítas até os dias de hoje e registramos o que entendemos por formação de leitores. Na segunda seção, discorremos a respeito dos propósitos da pesquisa e desvelamos o perfil e a concepção das docentes, por meio de análises documentais.

A terceira parte deste trabalho se refere às práticas docentes, observadas em sala de aula, no momento em que as alfabetizadoras entendem que oportunizam o ensino da leitura para os alunos. Por fim, a última seção contempla a reflexão sobre as concepções e as práticas das docentes e em que referencial teórico elas se sustentam. Concluimos trazendo nossas considerações sobre a presença de práticas do século XIX, no contexto escolar do século XXI e a importância de se formar profissionais reflexivos, para romper com práticas pedagógicas

historicamente enraizadas entre os procedimentos didáticos utilizados no cotidiano dos professores alfabetizadores.

Em um primeiro momento, como nos propusemos a fazer, realizamos o registro de um resgate histórico sobre a formação de leitores no Brasil, desde o século XVI, até os dias atuais.

1 - A FORMAÇÃO DE LEITORES NO BRASIL: perspectiva histórica

1.1 Alfabetização brasileira nos anos iniciais do ensino fundamental

Ao falarmos sobre a formação de leitores no Brasil, primeiramente temos que contextualizar o processo histórico em que, escola e leitura, formaram estreitas relações. Dessa forma, consideramos importante fazer um percurso histórico sobre a leitura no país observando os aspectos metodológicos, utilizados ao longo do tempo, bem como sua contribuição, para a compreensão dos significados que o aprender a ler vem tomando ao longo dessa história.

No período da colonização, no início do século XVI, a educação brasileira foi marcada pela chegada da Companhia de Jesus, que era uma ordem religiosa católica, formada por padres jesuítas que seguiam uma rígida disciplina e tinham como missão principal a educação pela catequese, com vistas a conversão dos infiéis e o combate a Reforma Protestante, que fora encabeçada por Martinho Lutero⁴. Esse modelo educacional tinha a característica marcante do ensino moralizador, ou seja, todas as leituras realizadas, tinham o único objetivo de catequização ou doutrinação e transmitiam valores de conceitos morais. A companhia de Jesus brasileira, foi marcada pelo ensino elementar denominado de casas do bê-á-bá, em que os alunos aprendiam “as primeiras letras e as operações matemáticas elementares como instrumental básico para o processo de catequese, ou seja, de conversão à fé cristã”. (JUNIOR, 2010, p. 24) e também, reforçava a divisão das classes sociais entre escravos, proletariados e burgueses.

Em 1759, em meados do século XVIII, a educação jesuítica, sente os reflexos da reforma pombalina feita pelo ministro Sebastião José de Carvalho e Melo, conhecido como o marquês de Pombal. No contexto daquela época, a educação religiosa realizada no Brasil já não atendia mais aos interesses do rei D. José I que incube o marquês de Pombal de transformar Portugal em uma metrópole capitalista, e inclui nesse projeto de modernização também sua maior colônia - o Brasil. Neste sentido, Estado e a igreja católica estavam com objetivos diferentes, e com isso, por meio do alvará Régio em 28 de junho de 1759, os jesuítas foram expulsos, tiveram suas escolas fechadas e bibliotecas queimadas.

⁴ Martinho Lutero, foi um monge agostiniano e professor de teologia germânico que tornou-se uma das figuras centrais da Reforma Protestante. Posicionou-se contra diversos dogmas do catolicismo romano, contestando sobretudo a doutrina de que o perdão de Deus poderia ser adquirido pelo comércio das indulgências.

Com o Estado Mercantilista⁵, a política educacional do marquês de Pombal foi centrada nas relações econômicas anglo-portuguesa. A escola passa a ser comanda pelo Estado, no entanto, após desarranjar a sólida estrutura educacional construída pelos jesuítas, o marquês de Pombal insere as aulas régias de Latim, Grego, Filosofia e Retórica. Porém, com o desmantelamento sistemático de seu aparelho educacional jesuítico, tanto a composição de métodos aos materiais didáticos, como a nomeação de um Diretor Geral dos Estudos que deveria em nome do Rei, direcionar professores e fiscalizar sua ação na colônia foram postergados, a educação da colônia brasileira ficou estacionada por cerca de trinta anos.

Neste contexto, com a intenção de fomentar a educação, em 1772 foi instituído o subsídio literário para a manutenção do ensino primário e secundário. Esse subsídio, de acordo com Carvalho (1978) era um imposto que se destinava a: a) pagar o salário dos docentes; b) compra de livros para compor a biblioteca pública; c) organização de museu de variedades; d) ampliação de estabelecimentos e incentivo aos profissionais da educação, dentre outras finalidades.

Com a instituição das aulas régias e da figura do Diretor Geral de Estudos, as aulas passaram a ser fragmentadas e ministradas por professores que eram, em grande parte, leigos e mal preparados. Além disso, a educação oferecida abrangia poucas pessoas da sociedade e destinava-se a uma parte da elite.

Percebemos, portanto, que o Alvará Régio que instituiu as aulas régias, foi o primeiro documento normativo que regulamentava como deveria ser ministrado o ensino com o intuito de não permitir com que outro poder, sem ser o do Estado, prevalecesse na educação como antigamente ocorria com a igreja. Dessa forma, a figura do Diretor Geral de Estudos era a de fiscalizar o trabalho dos professores, a fim de verificar se estava de acordo com os interesses da Coroa Portuguesa.

A partir do século XIX, de acordo com estudos realizados por Mortatti (2000), o ensino da leitura era considerado como o ensino das habilidades de “codificação” e “decodificação”. Essa lógica foi transposta para a sala de aula mediante a criação de diferentes métodos de alfabetização. Segundo essa autora, a partir de então são adotados, ora os chamados métodos sintéticos (silábicos ou fônicos), ora os denominados métodos analíticos (global). Esses métodos tinham a intenção de padronizar as aprendizagens da leitura e da escrita, e com essa

⁵ Denominado dessa forma, devido a um conjunto de várias medidas econômicas entre países e forte intervenção do Estado na economia das colônias em prol do capitalismo)

finalidade contavam com o apoio de cartilhas que passaram a ser amplamente utilizadas como livro didático, para o ensino da leitura e da escrita.

O desenvolvimento dos métodos assinalados acima, consolidou o uso da silabação e soletração como processos intermediários para a aprendizagem da leitura. O significado do que estava sendo lido era assegurado pelos recursos figurativos e simbólicos que acompanhavam as letras, sílabas e as palavras. O primeiro exemplo de material utilizado que podemos citar na história da alfabetização no Brasil, foi a Cartilha Maternal⁶ de autoria de João de Deus, publicada em 1876, em Portugal, e trazida para o Brasil com algumas adaptações. Tanto essa cartilha, como as que foram sendo produzidas nos séculos XIX e XX, tinham como principal característica o progresso passo a passo, ou seja, decorava-se o alfabeto, soletrava-se, decodificavam-se palavras isoladas, frases e por fim textos, sendo este um caminho árduo que tem sido utilizado como modelo no processo de alfabetização ao longo da história educacional brasileira.

Atualmente, em pleno século XXI percebe-se que o progresso passo a passo possui um tempo e uma série estipulada para acontecer, sendo que a criança fica limitada, pois este ou aquele aprendizado pode não ser considerado próprio ainda para sua idade. Isso pode ser constatado na própria organização da BNCC, quando estabelece uma hierarquização das habilidades a serem adquiridas pelos alunos em determinada série. Podemos exemplificar com o que está registrado no documento: “Distinguir letras do alfabeto de outros sinais gráficos”, que corresponde a habilidade 04 a ser desenvolvida no 1º ano do Ensino Fundamental no componente curricular Língua Portuguesa – EF01LP04 (BRASIL, 2018, p.99).

Sobre a situação atual da alfabetização no Brasil, o Indicador Nacional de Alfabetismo Funcional (INAF), que é uma pesquisa realizada com pessoas entre 15 a 64 anos de idade e que foi divulgada em 2018, revela que temos analfabetos funcionais entre 29% dos brasileiros e apenas 71% são considerados funcionalmente alfabetizados, sendo que deste percentual somente 12% possui a compreensão plena do que lê, com capacidade de análise e crítica.

Com a justificativa de que essa situação tem sido cada vez mais alarmante, o Governo Federal, propõe no Plano Nacional de Educação (2014), a meta 5 a fim de garantir que todos os alunos das escolas públicas devam estar alfabetizados, no máximo, até o 3º ano do Ensino Fundamental.

⁶ Sobre a Cartilha Maternal, de João de Deus, e as suas primeiras divulgações no Brasil, designadamente por parte de Silva Jardim, na Província de Espírito Santo e, posteriormente, na Província de S. Paulo, pode ser consultada Mortatti (2000, p.48ss).

Para aferir se os resultados no 3º ano de alfabetização estavam satisfatórios, o Ministério da Educação (MEC) aplicou nos anos de 2013, 2014, 2016 e 2017 a Avaliação Nacional de Alfabetização – ANA, que se refere a uma avaliação externa que objetiva aferir os níveis de alfabetização e letramento em Língua Portuguesa (leitura e escrita) e Matemática dos estudantes do 3º ano do Ensino Fundamental das escolas públicas, urbanas e rurais. As provas aplicadas aos alunos forneceram três resultados: desempenho em leitura, desempenho em matemática e desempenho em escrita. Em todas as suas edições (2013, 2014, 2016 e 2017), essa avaliação apontou em seus resultados grande porcentagem de estudantes nos níveis insuficientes de alfabetização (leitura, escrita e matemática).

De acordo com os dados da ANA, divulgado pelo INEP – Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira - em 2017, percebemos que 56% dos alunos brasileiros de escolas públicas urbanas e rurais, do 3º ano do Ensino Fundamental, estavam nos níveis mais baixos de proficiência leitora, nível 1 e 2. Estes níveis se referem a codificação e decodificação de textos simples, curtos e mensagens explícitas, ou seja, somente uma pequena porcentagem dos estudantes desenvolveram a proficiência leitora tão necessária para formação de cidadãos que tenham autonomia e senso crítico.

Diante dos resultados insatisfatórios, o Ministério da Educação (MEC) formulou, em 2018, uma política educacional denominada “Mais Alfabetização”⁷ que tinha como foco auxiliar os 1º e 2º anos do Ensino Fundamental, tendo em vista que a Base Nacional Comum Curricular regulamentou que o prazo para que as crianças fossem alfabetizadas, passassem de três para os dois primeiros anos do ensino fundamental.

No início de 2019, o decreto promulgado pelo presidente da República, sob o nº 9765, de 11 de abril, concebe como alfabetização: o ensino das habilidades de leitura e de escrita em um sistema alfabético, a fim de que o alfabetizando se torne capaz de ler e escrever palavras e textos com autonomia e compreensão. Porém para atingir o objetivo de que as crianças leiam e escrevam com autonomia e compreensão, o mesmo documento enfatiza seis componentes essenciais para a que isso ocorra: a-) consciência fonêmica; b-) instrução fônica sistemática; c-) fluência em leitura oral; d-) desenvolvimento de vocabulário; e-) compreensão de textos f-) produção de escrita. Percebemos, portanto, por meio desse decreto,

⁷ Criado pela Portaria nº 142, de 22 de fevereiro de 2018, o programa, de acordo com seus propositores, visa apoiar as unidades escolares no processo de alfabetização dos estudantes regularmente matriculados no 1º ano e no 2º ano do ensino fundamental, por meio de assistente de alfabetização ao professor alfabetizador, por um período de cinco horas semanais para unidades escolares não vulneráveis, ou de dez horas semanais para as unidades escolares vulneráveis.

algumas “soluções” estratégias diante dos resultados insatisfatórios, mencionados anteriormente.

Os vários documentos elaborados nas últimas décadas visando o fim do chamado “fracasso escolar”, em especial na alfabetização, demonstra a mobilização de administradores públicos, legisladores do ensino, intelectuais de diferentes áreas de conhecimento, educadores e professores em torno dessa temática. Nesse cenário, de acordo com Mortatti (2006), podemos observar repetidos esforços de mudança a partir da necessidade de superação daquilo que, em cada momento histórico, considerava-se tradicional nesse ensino e fator responsável pelo seu fracasso. Por quase um século esses esforços se concentraram, sistemática e oficialmente, na questão dos métodos de ensino da leitura e escrita, e “muitas foram as disputas entre os que se consideravam portadores de um novo e revolucionário método de alfabetização e aqueles que continuavam a defender os métodos considerados antigos e tradicionais” (MORTATTI, 2006, p. 3).

Neste sentido, julgamos necessário definir o que é o processo de alfabetização e o que a torna tradicional, para uma melhor compreensão acerca do estudo realizado. De acordo com a Base Nacional Comum Curricular (BRASIL, 2017) a alfabetização é compreendida como garantia de amplas oportunidades para que as crianças, entre seis a oito anos de idade, 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. Neste sentido o documento compreende a alfabetização como a oferta de oportunidades para que a criança se aproprie do sistema de escrita alfabética ao mesmo tempo em que participa de práticas sociais de leitura, na perspectiva do letramento⁸. O mesmo documento ainda ressalta o Parecer CNE/CEB nº 11/2010:

“Os conteúdos dos diversos componentes curriculares [...], ao descortinarem às crianças o conhecimento do mundo por meio de novos olhares, lhes oferecem oportunidades de exercitar a leitura e a escrita de um modo mais significativo” (BRASIL, 2010 apud BRASIL, 2017, p.59).

Nesse viés, a alfabetização é vista como a possibilidade ofertada às crianças de conhecerem o mundo por meio da leitura e escrita de modo **significativo** (grifo nosso). Percebemos, portanto, que as políticas governamentais trazem em seus documentos oficiais o

⁸ O conceito de Letramento presente nos documentos é o assumido por Magda Soares no Glossário CEALE: *Letramento como desenvolvimento das habilidades que possibilitam ler e escrever de forma adequada e eficiente, nas diversas situações pessoais, sociais e escolares em que precisamos ou queremos ler ou escrever diferentes gêneros e tipos de textos, em diferentes suportes, para diferentes objetivos, em interação com diferentes interlocutores, para diferentes funções.* Constante no site oficial do Centro de Alfabetização, Leitura e Escrita: <http://ceale.fae.ufmg.br/app/webroot/glossarioceale/verbetes/letramento>

conceito de alfabetização de leitura e escrita significativa, a fim de romper com os modelos tradicionais que demonstraram ao longo dos séculos dados insatisfatórios. Esses modelos tradicionais de alfabetização, se referem a práticas enraizadas no contexto escolar que são repetidas mecanicamente, independente de seus resultados, ou seja, não há reflexão do docente sobre sua prática pedagógica e nem criticidade dos alunos sobre o que está sendo ofertado durante as aulas. Consideramos, portanto, o ensino tradicional, como o ensino que é desligado da busca de sentidos e limita o professor a processos tecnocráticos. Concordamos com Morais, quando este afirma que:

[...] os métodos tradicionais de alfabetização que conhecemos, apesar das diferenças que apresentam, tem uma única e comum teoria de conhecimento subjacente: a visão empirista/associacionista de aprendizagem. Segundo tal perspectiva, o aprendiz é uma tábula rasa e adquire novos conhecimentos (sobre o alfabeto) recebendo informações prontas do exterior (explicação sobre letras e sons) que, através da repetição do gesto gráfico (cópia) e da memorização (das tais relações entre letra e som), passariam a ser suas. (2012, p.27).

Este fato nos remete à afirmação de Ferreiro e Teberosky (1999, p.286) quando alertam para as consequências de um ensino tradicional da leitura, descontextualizado e fragmentado:

[...] desligado da busca constante de significação, o texto se reduz, no melhor dos casos, a uma longa série de sílabas sem sentido. Quando chegou ao final da linha, a criança esqueceu o começo, não porque tenha uma falha de memória, mas sim porque é impossível reter na memória uma longa série de sílabas sem sentido.

De acordo com essas autoras, percebemos que a prática da leitura pode limitar a escrita a uma longa série de sílabas sem sentido para uma leitura plena, pois não se busca a significação das palavras, mas sim sua codificação e decodificação.

No entanto, o mesmo documento – BNCC – que afirma que as práticas na alfabetização devem ser significativas e que devem ser elaboradas e trabalhadas na perspectiva do letramento, recomenda aos alfabetizadores que:

os estudantes conheçam o alfabeto e a mecânica da escrita/leitura – processos que visam a que alguém (se) torne alfabetizado, ou seja, consiga “codificar e decodificar” os sons da língua (fonemas) em material gráfico (grafemas ou letras), o que envolve o desenvolvimento de uma consciência fonológica (dos fonemas do português do Brasil e de sua organização em segmentos sonoros maiores como sílabas e palavras) e o conhecimento do alfabeto do português do Brasil em seus vários formatos (letras imprensa e cursiva, maiúsculas e minúsculas), além do estabelecimento de relações grafofônicas entre esses dois sistemas de materialização da língua. (BRASIL, 2017, p. 89)

Também assevera que:

Alfabetizar é trabalhar com a apropriação pelo aluno da ortografia do português do Brasil escrito, compreendendo como se dá este processo (longo) de construção de um conjunto de conhecimentos sobre o funcionamento fonológico da língua pelo estudante. Para isso, é preciso conhecer as relações fono-ortográficas, isto é, as relações entre sons (fonemas) do português oral do Brasil em suas variedades e as letras (grafemas) do português brasileiro escrito. Dito de outro modo, conhecer a “mecânica” ou o funcionamento da escrita alfabética para ler e escrever significa, principalmente, perceber as relações bastante complexas que se estabelecem entre os sons da fala (fonemas) e as letras da escrita (grafemas), o que envolve consciência fonológica da linguagem: perceber seus sons, como se separam e se juntam em novas palavras etc. (BRASIL, 2017, p. 90)

Notamos, portanto, que neste documento recente, formulado para a Educação Brasileira, ao mesmo tempo que traz o conceito de leitura significativa, recomenda aos docentes, o progresso passo-a-passo, tão presentes nas cartilhas do século XIX. A criança, do 1º e 2º ano, deve reconhecer, letras, sílabas, frases e depois textos.

O Decreto nº 9.765, de 11 de abril de 2019, ao instituir a Política nacional de Alfabetização reforça ainda mais essa característica da alfabetização passo-a-passo quando prescreve no Inciso IV do artigo 2º a necessidade da consciência fonêmica e do conhecimento consciente das menores unidades fonológicas da fala e a habilidade de manipulá-las intencionalmente, como pré-requisitos para que o processo de alfabetização ocorra com sucesso.

Precisamos ressaltar que a alfabetização não deve ser considerada como um conjunto de técnicas mecanizadas, por isso, concordamos com Castro e Brotto (2006) quando estes afirmam que:

Recuperar o sentido do tema alfabetização, na leitura que nos é possível fazer hoje, é ensinar para além das evidências sonoras e gráficas e de usos em práticas sociais, portanto, nas características do letramento. Mas é também explicitar os mais diferentes elementos que concorrem para a significação de uma palavra, e apreender seu sentido, inclusive ideológico (CASTRO; BROTTTO, 2006, s/p.).

Com a afirmação dos estudiosos, percebemos que as crianças em seu processo de alfabetização, não podem ser limitadas a meros processos tecnocráticos, mas sim levadas a refletir sobre o contexto de criação em que o texto foi escrito, seu cenário, buscando-se o sentido das palavras dentro da própria obra. Ferreiro (1996, p. 102), já alertava na década de 80, em relação a necessidade de se “entender que a aprendizagem da linguagem escrita é muito mais que a aprendizagem de um código de transcrição: é a construção de um sistema de

representação”. Portanto, quando a criança lê, ela não está lendo um código escrito, mas sim um sistema de representação social.

Na atualidade, o processo de alfabetização envolve inclusive a capacidade de usar e interagir por intermédio de ferramentas digitais e de recursos tecnológicos. Alfabetizar, nessa perspectiva, envolve leitura e escrita em situações de uso social real, em contextos em que esses atos de leitura e escrita façam sentido e sejam consequentes. A seguir, buscamos pontuar quais os pressupostos sobre leitura e formação de leitores que orientaram a escrita deste texto dissertativo.

1.2 O que entendemos por leitura e formação de leitores no processo de alfabetização

Ao definir o que é leitura em seu texto “Círculos de leitura e letramento literário” Rildo Cosson assim se manifesta:

[...] ler consiste em produzir sentidos por meio de um diálogo, um diálogo que travamos com o passado enquanto experiência do outro, experiência que compartilhamos e pela qual nos inserimos em determinada comunidade de leitores. Entendida dessa forma, a leitura é uma competência individual e social, um processo de produção de sentidos que envolve quatro elementos: o leitor, o autor, o texto e o contexto. (COSSON, 2014, p. 36).

Por esses motivos, vários autores se posicionam a favor da leitura significativa na alfabetização, Ferreiro e Teberosky (1999), Smith (2003), Cadermatori (2006), Freire (2011), entre outros. Isto pode ser explicado pelo fato da leitura envolver a interação entre o autor, o texto e o leitor, que, com seus conhecimentos prévios, atribui um sentido ao texto. Sentido este, que não está dado *a priori*, mas é elaborado a partir dessa tríplice interação. Ele é produzido a partir de articulações e atividades que levem o indivíduo a se inserir no mundo em que a obra foi produzida, por intermédio da linguagem. Desse modo, constitui-se um leitor crítico capaz de se posicionar diante dos fatos e adquirir uma compreensão do mundo que o cerca.

É interessante destacarmos que grande parte das escolas, até hoje, tem ensinado uma leitura de textos baseada nos olhos de outrem, que é caracterizada por ser incontestável e carregada de “verdades”, com pouco sentido para o leitor aprendiz. Esse tipo de prática de ensino da leitura, procura manter o aluno passivo e sem a possibilidade de formular opiniões próprias (ARENA, 2010).

De acordo com os Parâmetros Curriculares Nacionais (BRASIL, 1997), a leitura tem como finalidade a formação de leitores competentes, que podem ser compreendidos como pessoas que fazem uso da leitura de modo a atender, tanto a uma simples necessidade, como a ser capaz de exercer atos complexos de cidadania.

Já no contexto da Base Nacional Comum Curricular - BNCC, homologada em 20 de dezembro de 2017, “a leitura é tomada em um sentido mais amplo dizendo respeito não somente ao texto escrito, mas também a imagens estáticas ou em movimento e ao som, que acompanha e cossignifica em muitos gêneros digitais” (BRASIL, 2017, p. 70). Desse modo, o tratamento das práticas leitoras compreende dimensões inter-relacionadas às práticas de uso e de reflexão.

Ler é importante na escola porque é imprescindível na sociedade. Quando o aluno lê, os sentidos e valores que possui acerca dos fatos do mundo, da vida e das pessoas entram em contato com os valores e sentidos veiculados nos textos. Com isso, a leitura no ambiente escolar serve para a criança aprender a participar das práticas sociais de leitura que acontecem em todos os espaços onde os cidadãos circulam em uma sociedade grafocêntrica como é a nossa.

Dessa maneira, observamos a importância do contato com os livros desde a infância para o estímulo da leitura. De acordo com Freire (2011, p.9) “a leitura do mundo precede sempre a leitura da palavra e a leitura desta implica a continuidade da leitura daquele”. Com essa afirmação, percebemos que o ato de ler começa bem antes das crianças entrarem na escola, mas que esta instituição exerce papel fundamental para que haja a formação do leitor experiente.

A relação com os livros infantis desde os primeiros anos de vida é imprescindível, pois de acordo com Martins (1986, p. 87) “a leitura, mais cedo ou mais tarde, sempre acontece, desde que se queira realmente ler”. Desse modo, percebemos que o interesse pelas obras é necessário para o futuro ato de ler e a responsabilidade incumbida ao professor de não limitar a criança a mera decodificação de sílabas, mas sim propiciar que este tenha a compreensão e o significado do que está sendo lido.

Sobre as práticas de leitura na escola, Cunha denuncia que:

A ideia de que a leitura vai fazer um bem à criança ou ao jovem leva-nos a obrigá-los a ler, como lhes impomos à colher de remédio, à injeção, à escova de dentes, à escola. Assim, é comum o menino sentir-se coagido, tendo de submeter-se a uma avaliação, e sendo punido se não cumprir as regras do jogo que ele não definiu, nem entendeu. (1997, p. 51).

Desse modo, identifica-se uma concepção do ato da leitura com um caráter, quase sempre, utilitarista que pouco contribui para a formação de sujeitos leitores que compreendam o ato de ler em sua essência e beleza. Porém, quando a vivência leitora ocorre desde os primeiros

anos de vida da criança, esta contribui, tanto para a ampliação de seu repertório cultural, como para o seu desenvolvimento cognitivo, o seu pensamento lógico e sua imaginação.

Ao pensarmos a leitura como um ato complexo, que envolve interações, posicionamentos, procedimentos e estratégias, concordamos com Smith (2003) quando afirma que o leitor não compreende uma palavra lendo-a em voz alta ou de forma silenciosa, pois se ocorresse dessa forma este entenderia o significado de uma palavra estrangeira como *table* em que conhece as letras e as sílabas, sabe oralizar os sons correspondentes, mas não compreende o que está sendo lido. A compreensão está relacionada ao sentido que é dado no momento da leitura e não a sonorização dos grafemas.

Nessa perspectiva, ensinar a sonorizar letras e sílabas e formar alunos leitores demandam diferenças a serem consideradas. No primeiro caso, trata-se de oralizar a mensagem impressa na informação visual, expressada por meio das sílabas que formam as palavras enquanto que na segunda, o sujeito leitor é convidado a atribuir um sentido possível ao texto lido e inserir-se no universo do pensamento do autor, compartilhando ideias, ou contrapondo-se ao que lê, utilizando-se, nesse processo, de informações não visuais, ou seja, dos conhecimentos prévios que o leitor traz consigo e que se fazem presentes em todo o momento de apreensão do que é lido.

Não podemos considerar, portanto, como leitor, um estudante que tenha sua “leitura limitada a um processo de decodificação”, porque o ato de ler é muito mais do que apenas decodificar o escrito. Isto explica o fato de várias pessoas, ao lerem o mesmo texto, compreenderem e interpretarem de modo diferente, pois o significado está para além das palavras. Desse modo, concordamos com Smith (2003), quando ele afirma e denuncia que:

Certamente, não há necessidade de uma explicação especial sobre como a compreensão deve ser ensinada. A compreensão não é uma nova espécie de habilidade que deva ser aprendida, para a realização da leitura, mas é a base de todo aprendizado. Mas, pode acontecer de ser ensinado, na escola, o contrário da compreensão, com as crianças sendo instruídas a “decodificarem” corretamente e a não fazerem “adivinhações”, se estão incertas. Pode-se esperar que até mesmo aprendam a ler com materiais e exercícios especificamente planejados para desencorajar ou evitar a utilização da informação não – visual. (SMITH, 2003, p. 194)

Com a afirmação de Smith, podemos observar que a escola pode ser um espaço de práticas sociais de leitura, como também um ambiente limitador e inibidor na formação de leitores plenos. Diante desse contexto é imprescindível o olhar atento e cauteloso do professor alfabetizador para proporcionar contextos que possibilitem práticas sociais de leitura. De acordo com Foucambert (2008) não se pode limitar o ato de ler ao mero passar os olhos por

algo escrito ou oralizar o que se lê. O ato de ler significa muito mais do que isso, ele se baseia em questionar o mundo e a si mesmo, significa que certas respostas podem ser encontradas na escrita e que se pode construir novas respostas tomando como base as novas informações do que se leu.

É relevante afirmar que os significados do texto se baseiam em sistemas interacionais esquematizados para/pelo o leitor; já os do escritor relacionam-se com ele na forma de interação. Segundo Koch e Elias (2008), a leitura está além de apenas ocupar um importante espaço na vida do leitor. Para essas autoras, o ato de ler constitui-se da junção entre os sujeitos sociáveis com a linguagem sociocognitiva, o que lhes possibilita um contato eficaz com elementos significativos do texto. Sendo assim, o leitor é posto em contato direto com as palavras, de maneira peculiar, percebendo o elevado grau de sentido que elas preservam.

Nos dias de hoje, a sociedade requer leitores fluentes, ou seja, que tenham compreensão do que é lido. De acordo com as autoras Hernandez; Souza; Junqueira (2019) a sociedade contemporânea está imersa em um mundo icônico, imagético e grafocêntrico, com fotografias, *out doors*, letreiros, manchetes de jornais, placas e propagandas de rua, sinais de trânsito, correspondência com logos de empresas, cheques, notas fiscais, documentos, rótulos, revistas, livros, entre outros. Sendo assim, a sociedade contemporânea, ao exigir leitores em tempo integral, evidencia “que não lemos da mesma forma os textos de diferentes gêneros que se apresentam e nem todos têm acesso à experiência leitora necessária para utilizar a cultura letrada” como instrumento de enfrentamento aos desafios pertinentes as práticas sociais da vida cotidiana atual. (HERNANDES et al, 2019, p.18261).

Em relação a esse contexto da leitura nos dias atuais, Mortatti (2015) também assevera que:

É uma evidencia hoje compartilhada a de que os pedagogos da leitura escolar não podem ignorar as modalidades sociais da leitura. Elas são vistas hoje com a escrita digital, combinadas às imagens e ao som nas telas, com as tecnologias de apoio à produção, à correção e à tradução dos textos. A geração que aprende a ler em 2010 acha, sem dúvida, bem banais e talvez mesmo já “arcaicas”, as inovações que custaram muito tempo e energia e que provocaram tantos debates nesses últimos trinta anos. (MORTATTI, 2015, p. 50)

Com base nesses pressupostos, percebemos que limitar as crianças em seu processo de alfabetização a práticas mecanizadas de soletrar letras, codificar e decodificar sílabas, frases e textos simples, impossibilita de que estes se tornem reflexivos e busquem o sentido do que é

lido. Esse processo árduo, encontrado em muitas escolas brasileiras, distancia o aluno da leitura e impossibilita que este desenvolva o comportamento leitor, tão importante para sua criticidade.

As crianças do século XXI estão imersas a várias práticas sociais de leitura que devem ser valorizadas dentro do contexto escolar e aproveitadas como situações e vivências de aprendizagem. Ao trazer as práticas de leitura sociais para a escola, o aprendizado além de lúdico, se torna significativo e desenvolve a compreensão do que está sendo vivenciado.

Desse modo, concordamos com o pensamento defendido por Hernandes; Sousa; Junqueira (p. 18262, *versão online*) quando afirmam que a linguagem e a realidade devem interagir dinamicamente para “evidenciar que a compreensão crítica e analítica do texto implique as relações entre texto, outros textos, leitores e contextos”.

2 – O PERCURSO METODOLÓGICO E AS CONCEPÇÕES IDENTIFICADAS: um diálogo possível e necessário

2.1 Propósitos da pesquisa

Para a realização desse estudo, tivemos como objetivo principal identificar a concepção que as professoras alfabetizadoras possuem sobre o que é ler e suas práticas de leitura em sala de aula, de modo a refletir sobre qual tem sido a influência dessa modalidade de ensino para a formação de leitores plenos, em relação as crianças que estão começando seu processo de alfabetização. Partimos da hipótese de que as antigas concepções de leitura como mera codificação e decodificação ainda estão presentes dentro do contexto escolar.

É importante destacar, que antes de coletarmos os dados para este estudo, a pesquisa foi submetida e aprovada pelo comitê de Ética em pesquisas com seres humanos, por meio da plataforma Brasil, de modo que todas as professoras observadas em sala e as gestoras da instituição assinaram ao termo de consentimento livre e esclarecido (anexo III, página 192).

2.2 Percursos e recursos para a pesquisa

Após a autorização do comitê de ética e dos demais órgãos competentes, realizamos uma investigação de caráter qualitativo, na forma de estudo de caso, com a participação de três docentes em uma escola municipal de ensino fundamental, utilizando como instrumento de coleta de dados o questionário semiaberto (ANEXO I, p.185), registro, entrevista semiestruturada (ANEXO II, p. 189), análise documental e observação *in loco*.

A escola em que a coleta de dados foi realizada conta com cerca de duzentos alunos, abrangendo crianças da zona urbana e rural. Em se tratando de infraestrutura, possui sala de informática, sala de vídeo e biblioteca. Em relação ao currículo, contempla aulas de inglês, arte e educação física com professores especialistas em cada área. É importante destacar que no ano de 2017, o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica – IDEB, dessa instituição educacional ficou com a média de 6,5 pontos, atingindo, portanto, as metas estabelecidas pelo governo federal.

No que se refere as três alfabetizadoras que foram escolhidas para participar do estudo, usamos como critério de seleção as que lecionavam no 1º e 2º ano do ensino fundamental.

Como a escola era pequena e possuía apenas duas salas de cada ano (uma no período da manhã e outra no período vespertino) selecionamos três docentes, pois uma era professora de duas turmas (manhã e tarde). De modo a preservar as identidades das professoras e também com a intenção de facilitar o entendimento do leitor, referimo-nos a elas como P1, P2 e P3. A P1 pertence ao primeiro ano e a P2 e P3 ao segundo ano.

Diante dos fatos mencionados, a pesquisa se desenvolveu com base em uma abordagem qualitativa, pois de acordo com Bogdan e Biklen (1994) neste tipo de investigação o pesquisador vai até o local ou até o grupo pesquisado e torna-se o principal instrumento de coleta de dados, além disso, os dados recolhidos são apresentados quase sempre como texto sendo essa forma de expor os resultados um modo de abarcar as minúcias de um objeto analisado qualitativamente. Dentre outros aspectos, o significado que as pessoas atribuem àquilo que as cerca e sobre as próprias vidas é de suma importância para o pesquisador qualitativo.

Realizamos o estudo de caso, pois entendemos ser este um procedimento adequado para compreendermos a forma e os motivos que levaram os indivíduos a determinada decisão. Além disso, esse método “se desenvolve numa situação natural, é rico em dados descritivos, tem um plano aberto, flexível e focaliza a realidade de forma complexa e contextualizada” (LUDKE; ANDRÉ, 1986, p. 18).

Em relação as técnicas utilizadas para desenvolver o presente estudo, aplicamos o questionário semiaberto, o registro, a entrevista semiestruturada, análise documental e a observação *in loco*.

O questionário semiaberto de acordo com Gil (1999, p.128), pode ser definido “como a técnica de investigação composta por um número mais ou menos elevado de questões apresentadas por escrito às pessoas, tendo por objetivo o conhecimento de opiniões, crenças, sentimentos, interesses, expectativas, situações vivenciadas etc.” Neste sentido, mesclamos questões fechadas - voltadas a desvelar o perfil das docentes, com perguntas abertas - a fim de compreender quais suas concepções sobre leitura, atentando-nos a quantidade de questões (quatorze no total) de modo a atender aos objetivos do estudo sem desestimular a participação dos sujeitos pesquisados.

O registro da pesquisa qualitativa foi realizado através das transcrições das entrevistas semiestruturadas e por meio do diário de campo. De acordo com Araújo *et al* (2013):

[...] o diário tem sido empregado como modo de apresentação, descrição e ordenação das vivências e narrativas dos sujeitos do estudo e como um esforço para compreendê-las. [...]. O diário também é utilizado para retratar os procedimentos de análise do material empírico, as reflexões dos pesquisadores

e as decisões na condução da pesquisa; portanto ele evidencia os acontecimentos em pesquisa do delineamento inicial de cada estudo ao seu término. (ARAÚJO et al., 2013, p. 54)

Com a utilização dessa técnica pretendemos não deixar passar despercebido nenhum dado significativo, pois nesses registros foram anotadas as perspectivas que o pesquisador dispunha ao iniciar o trabalho, como também as diversas observações que envolviam cada momento e suas respectivas reflexões.

No que se refere a entrevista, entendemos que, de acordo com Selltz e outros (1974), o papel do entrevistador é servir como catalisador da expressão compreensiva dos sentimentos e crenças do entrevistado, bem como do referencial a partir do qual aqueles sentimentos e crenças adquirem significação pessoal. Attingir esse objetivo exige a criação de um clima no qual o entrevistado se sinta livre para exprimir-se sem receio da desaprovação, repreensão ou discussão, e sem receber conselhos do entrevistador.

Foram realizadas entrevistas semiestruturadas com as professoras alfabetizadoras, pois este procedimento metodológico “permite a captação imediata e corrente da informação desejada, praticamente com qualquer tipo de informante e sobre os mais variados tópicos” (LÜDKE & ANDRÉ, 1986, p. 34).

Também fizemos uma análise documental dos planos anuais, rotina⁹ e caderno piloto¹⁰ das docentes, pois de acordo com Ludke e André (1986) este tipo de análise “constitui uma técnica importante na pesquisa qualitativa, seja complementando informações obtidas por outras técnicas, seja desvelando aspectos novos de um tema ou problema”.

Para abarcar as minúcias do objeto pesquisado, utilizamos as observações *in loco*, a fim de desvelar detalhes da rotina das docentes e contribuir para o contraponto entre suas teorias e práticas. Essa técnica nos auxiliou na captação de uma variedade de situações ou fenômenos que “não são obtidos por meio de perguntas, uma vez que, observados diretamente na própria realidade, transmitem o que há de mais imponderável e evasivo na vida real” (NETO, 2004, p.60).

A análise de dados ocorreu de forma concomitante com o decorrer do trabalho, porém uma das maneiras utilizadas para examinar as respostas obtidas por meio das alfabetizadoras foi a seguinte: após a leitura do *corpus* de análise (transcrições das entrevistas e diário de

⁹ Documento escolar formal apresentado a coordenadora pedagógica semanalmente com o roteiro da aula planejada durante a semana.

¹⁰ Caderno que as alfabetizadoras utilizam para registrar suas aulas mais detalhadamente e colar as atividades que planejam para os alunos. Nele são anotadas seus planejamentos e suas observações.

observação), estabelecemos uma categorização, pois de acordo com Gomes (2004): “A palavra categoria, em geral, se refere a um conceito que abrange elementos ou aspectos com características comuns ou que se relacionam entre si. Essa palavra está ligada à ideia de classe ou série” (p.70). Na análise dos dados de nossa pesquisa, as categorias nos ajudaram a organizar, separar, unir, classificar e validar as respostas encontradas pelos nossos instrumentos de coleta de dados. No entanto, como alertam André e Lüdke (1986):

A categorização, por si mesma, não esgota a análise. É preciso que o pesquisador vá além, ultrapasse a mera descrição, buscando realmente acrescentar algo à discussão já existente sobre o assunto focalizado. Para isso ele terá que fazer um esforço de abstração, ultrapassando os dados, tentando estabelecer conexões e relações que possibilitem a proposição de novas explicações e interpretações (p.49).

Diante dessa afirmação, percebemos que a análise dos dados vai além da simples categorização de informações. No entanto, esta exerce um papel fundamental para auxiliar o pesquisador a ter um olhar mais claro das informações por ele coletadas.

Outro instrumento empregado foi a observação destas professoras em sala de aula, especialmente nos momentos de trabalho com práticas de leitura, tendo em vista que, por meio da observação “o observador pode recorrer aos conhecimentos e experiências pessoais como auxiliares no processo de compreensão e interpretação do fenômeno estudado” (LÜDKE & ANDRÉ, 1986, p. 26). Já as pesquisas bibliográficas estiveram presentes durante todo o trabalho investigativo, desde a elaboração do projeto de pesquisa, até o registro desta dissertação.

Para a realização da pesquisa, que deu origem a este texto, foram escolhidas alfabetizadoras do 1º e 2º ano do Ensino Fundamental, totalizando três docentes, com o intuito de identificar a concepção que essas profissionais possuíam em relação a prática de leitura na sala de aula a fim de fazer uma reflexão sobre qual tem sido a contribuição dessa modalidade de ensino para a formação de leitores plenos. A intenção foi a de confirmar ou refutar a hipótese – as docentes compreendem a leitura como simples codificação e decodificação do código escrito.

Com a finalidade de responder a essa questão iniciamos o trabalho de coleta de dados selecionando livros infantis de vários gêneros e projetos gráficos (formato, papel e tipografia). Fizemos a opção por livros, em detrimento de outros portadores textuais, como jornais, revistas, convites, cartas, etc. pelo fato da leitura de obras literárias assumir papel de destaque nos primeiros anos do ensino fundamental, por seu valor estético ao representar aspectos da vida

social, tal qual um pintor representa sua arte em cenas do cotidiano. Desse modo, através do lúdico e encantamento, a criança é levada, por meio de intervenções pontuais e bem planejadas, a compreender o mundo que a cerca e conseqüentemente entender sua própria realidade. Concordamos com Coelho (2000) quando afirma:

Desde as origens, a literatura aparece ligada a essa função essencial: atuar sobre as mentes, nas quais se decidem as vontades ou as ações; e sobre os espíritos, nos quais se expandem as emoções, paixões, desejos, sentimentos de toda ordem [...]. No encontro com a literatura (ou com a arte em geral) os homens têm a oportunidade de ampliar, transformar ou enriquecer sua própria experiência de vida, em um grau de intensidade não igualada por nenhuma outra atividade (COELHO, 2000, p. 29).

Diante da afirmação de Coelho (2000) e da importância das obras literárias nos primeiros anos de vida do ser humano, solicitamos que, em horário de trabalho pedagógico coletivo, as alfabetizadoras escolhessem três livros para trabalharem com seus alunos. Em seguida, elas responderam a um questionário semiaberto a fim de conhecermos como era o contato dessas educadoras com as obras infantis desde sua infância, sua rotina de leitura pessoal, como costumavam selecionar as histórias antes de trabalhá-las com os alunos, se participaram de alguma formação continuada voltada a utilização de livros infantis e quais suas concepções sobre o que é ler.

Na segunda etapa, iniciamos as observações em sala de aula, semanalmente por um período de dois meses, nos momentos em que as docentes utilizavam as obras selecionadas e nas atividades¹¹ envolvendo leitura, identificando as práticas de ensino das educadoras, ou seja, a maneira que trabalhavam leitura em sala de aula e se estas práticas contribuía para formação de leitores plenos, atentando-nos também sobre quais estratégias utilizam com os textos em sala de aula. Para esse momento utilizamos o diário de campo como forma de registro.

Realizamos também, em horários específicos e individualmente, uma entrevista semiestruturada com as professoras alfabetizadoras, que foram registradas por escrito. Esse momento possuiu a finalidade de elucidar aspectos relevantes sobre suas práticas pedagógicas com o propósito de identificar informações que contribuíssem para o desenvolvimento da pesquisa.

Por fim, procedemos às análises documentais dos planos anuais de ensino, rotina semanal e caderno piloto com o intuito de buscar identificar, nos registros das docentes, marcas

¹¹ Ao utilizarmos nos limites desta dissertação o termo 'atividade' estaremos utilizando-o na perspectiva que comumente é feita nas escolas de Educação Básica e não como é entendido por Leontiev quando sistematizou o conceito de atividade, fundando a teoria psicológica geral da atividade, que mediada pelo reflexo psíquico da realidade, é a unidade da vida que orienta o sujeito no mundo dos objetos.

de suas concepções, acerca do assunto estudado, e a maneira como planejavam suas práticas pedagógicas voltadas para o ensino da leitura. Os dados coletados nessas análises foram utilizados para proceder ao cotejamento com a realidade observada nas práticas de sala de aula.

2.3 Perfil das alfabetizadoras e o que entendem por leitura

Nesta seção, explanamos a respeito dos dados coletados por meio da utilização do questionário semiaberto. Esse questionário, foi um instrumento de coleta de dados, no qual mesclamos questões fechadas - voltadas a desvelar o perfil das docentes, com perguntas abertas - a fim de compreender quais suas concepções sobre leitura, atentando-nos na quantidade de questões (quatorze no total) de modo que atendesse aos objetivos de pesquisa sem desestimular a participação das pesquisadas.

No primeiro momento observamos o perfil das três docentes da escola municipal onde foi realizado o estudo. Uma é alfabetizadora no 1º ano e duas pertencem ao 2º ano do ensino fundamental, que como dito no início deste estudo, foram escolhidas por lecionarem nos anos iniciais do ensino fundamental, sendo a quantidade de três docentes, justificada pelo fato de uma mesma professora trabalhar no período matutino e vespertino. É importante destacar que as alfabetizadoras, por motivos éticos, foram denominadas de P1 (leciona no primeiro ano) P2 e P3 (lecionam no segundo ano).

Consideramos, de suma importância, fazermos o delineamento do perfil das docentes para permitir uma melhor compreensão acerca do assunto estudado. Desse modo, pudemos ter um olhar mais apurado, a fim de propiciar melhor entendimento em relação a articulação entre as concepções e práticas das alfabetizadoras sobre leitura.

Explanamos as respostas das educadoras em relação a sua idade, quantos anos possuem de experiência, se trabalham em dois turnos e se apresentam graduação e pós-graduação. Também perguntamos a respeito de seus primeiros contatos com obras infantis, com que frequência leem livros, sem ser os relacionados ao ambiente escolar, se participaram de alguma formação continuada voltada ao trabalho com as obras infantis e por fim, o que as educadoras entendiam sobre o que é ler.

Neste sentido, no quadro abaixo, colocamos as respostas relacionadas a idade, sexo e o tempo de experiência como professora e alfabetizadora.

QUADRO 1- Quanto ao perfil docente

P1	Idade entre 31-35 anos, sexo feminino, possui 10 anos de magistério e está há 7 anos na escola como alfabetizadora.
----	---

P2	Idade entre 36-40 anos, sexo feminino, atua há 8 anos no magistério e está há 4 anos como alfabetizadora.
P3	Idade entre 31-35 anos, sexo feminino, atua há dois anos no magistério e está há dois anos como alfabetizadora.

Fonte: BARBOSA, L. F. E (2018) – Dados de pesquisa.

Diante dos resultados obtidos, percebemos que o perfil das professoras que atuam na escola municipal pesquisada, se baseia em docentes do sexo feminino com idade entre 31-40 anos e que possuem experiência na área profissional entre 2-10 anos. Em se tratando do período em que trabalharam como alfabetizadoras dos anos iniciais do ensino fundamental, o tempo varia entre 2-7 anos.

Notamos, por meio desses dados, que as docentes P1 e P2 demonstram experiência na área do magistério aliada com a maturidade trazida pela idade. Já a professora 3, embora tenha a mesma faixa etária da P1, possui o menor tempo de experiência – 2 anos.

Para agregar as informações coletadas, analisamos a carreira das docentes quanto sua formação profissional, ou seja, se possuem graduação, pós-graduação e cursos de capacitação voltados para a leitura em sala de aula.

QUADRO 2– Quanto a formação docente

P1	Possui magistério, licenciatura plena presencial em pedagogia e graduação em psicologia. Tem especialização em Psicopedagogia clínica e institucional e participou do curso de formação continuada “Ler e Escrever”.
P2	Possui magistério, licenciatura semipresencial em pedagogia e graduação em letras. Participou da formação continuada “Ler e Escrever e PNAIC”.
P3	Possui magistério, licenciatura plena presencial em pedagogia. Tem especialização em Psicopedagogia e participou do curso de formação continuada “Ler e Escrever e PNAIC”.

Fonte: BARBOSA, L. F. E (2018) – Dados de pesquisa.

Com as respostas no quadro assinaladas, percebemos que todas possuem magistério, que é um curso de nível médio que habilitava o professor a lecionar na educação infantil e ensino fundamental - nível I¹². Porém as alfabetizadoras 1 e 2 tem uma segunda formação, psicologia e letras, respectivamente e a P1 e P3 possuem especialização em Psicopedagogia.

No que se refere a formação continuada, observamos que todas participaram do curso que pertence ao Programa de Alfabetização do Estado de São Paulo, denominado “Ler e

¹² Em decorrência, a lei n. 5.692/71 (Brasil, 1971) modificou os ensinos primário e médio, alterando sua denominação respectivamente para primeiro grau e segundo grau. Nessa nova estrutura, desapareceram as Escolas Normais. Em seu lugar foi instituída a habilitação específica de 2º grau para o exercício do magistério de 1º grau (HEM). Pelo parecer n. 349/72 (Brasil-MEC-CFE, 1972), aprovado em 6 de abril de 1972, a habilitação específica do magistério foi organizada em duas modalidades básicas: uma com a duração de três anos (2.200 horas), que habilitaria a lecionar até a 4ª série; e outra com a duração de quatro anos (2.900 horas), habilitando ao magistério até a 6ª série do 1º grau. (SAVIANI,2009).

Escrever”. Esse programa teve início em 2007, tendo sua origem na secretaria estadual de Educação do estado de São Paulo e contou com a colaboração da Diretoria de Orientação Técnica da Secretaria municipal de Educação (do município pesquisado) e promoveu durante os anos 2007 e 2008, encontros de formação com os gestores, professores coordenadores (das unidades escolares e dos núcleos pedagógicos), diretores de escola, supervisores de ensino das escolas de 1º ao 5º ano, “visando em apoiar-los na difícil tarefa em transformar a escola, cada vez mais num espaço de aprendizagem e produção de conhecimento”. (SÃO PAULO, 2014, p. 6)

As docentes P2 e P3, também mencionaram a participação na formação continuada do Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa. No entanto, mesmo a alfabetizadora 1 tendo participado também deste curso, esta não o considerou como algo que lhe atribuiu conhecimentos acerca da leitura em sala de aula, desse modo, mencionou sua participação somente no “Ler e Escrever”.

O Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa – PNAIC, de acordo com os seus propositores, foi um compromisso formal assumido pelo Governo Federal, Distrito Federal, Estados e Municípios, com parcerias entre Universidades Públicas e Secretarias de Educação, com início em 2012, para atender a meta 5 do Plano Nacional da Educação (PNE), que estabelecia a “obrigatoriedade de alfabetizar todas as crianças, no máximo, até o final do 3º (terceiro) ano do ensino fundamental”. (MEC, *versão online*). Para isso, foram necessários quatro eixos de atuação, que são eles: formação continuada das alfabetizadoras do 1º ao 3º ano, materiais didáticos e pedagógicos, avaliações e gestão, mobilização e controle social.

Por meio das informações das alfabetizadoras, notamos uma escassez nos cursos de formação na área de leitura e literatura infantil. Lembramos que, de acordo com Muneveck (2010), a literatura infantil é instrumento fundamental para o desenvolvimento da criatividade atuando, inclusive, diretamente sobre o emocional da criança. Este fato, nos levou a questionar sobre como tem sido esta prática em sala de aula, tendo em vista que a falta de formações, especialmente nesta área do conhecimento, pode representar um empecilho real para o desenvolvimento leitor dos professores e alunos.

De acordo com as informações do questionário, pudemos perceber que as professoras têm como referência, para proceder as escolhas e para a utilização dos livros infantis em suas salas de aula, as suas próprias práticas cotidianas, sem terem a oportunidade de um exercício reflexivo sobre elas. Identificamos assim, que faltam conhecimentos teóricos a elas para embasar as escolhas das obras infantis e para tematizar as suas práticas com relação a leitura.

De acordo com os teóricos que nos apoiaram neste trabalho, os livros infantis também têm sido deixados de lado durante a formação inicial da maioria dos professores no Brasil. Os docentes, depois de formados, começam seu trabalho em sala de aula e muitas vezes acabam não valorizando a riqueza encontrada nas obras, devido uma formação precária durante a graduação. Além disso, a falta de espaços e tempos para uma formação continuada consistente contribui para que esse círculo vicioso continue existindo, pois se o docente não gosta de ler livros e não conhece a beleza que há nas histórias, como poderá passar isso para seus alunos?

Kramer (1998, p. 25) afirma que:

A leitura não pode ser, pois, reduzida às práticas extra ou intraescolares, mas encarada como fator importante no interior de um amplo projeto de política cultural que perceba a urgência de formar/resgatar professores-leitores que, narrando suas histórias, tecem uma experiência de formação.

Com a afirmação de Kramer notamos que uma das principais preocupações dos cursos de formação inicial e continuada deveria estar voltada à formação de professores-leitores para que estes, ao estarem no contexto da sala de aula, não transformassem o ato de ler a meros processos mecanizados e tecnocráticos.

Dando continuidade aos dados coletados na pesquisa, perguntamos para as docentes se elas costumavam ler livros sem ser os relacionados ao trabalho e a quantidade que liam em um mês. Obtivemos a seguinte resposta:

QUADRO 3– Quantidade de livros lidos por mês

P1	Leio poucos livros, em média, um por mês.
P2	Leio poucos livros, em média, dois por mês.
P3	Não tenho tempo para ler os livros sem ser os relacionados ao trabalho, não leio nenhum livro por mês.

Fonte: BARBOSA, L. F. E (2018) – Dados de pesquisa.

Diante das respostas das docentes, notamos que raramente leem livros para seu deleite, ou seja, em média entre 0 a 2 livros por mês. E quando estas foram indagadas se na infância seus pais/responsáveis tinham em sua cultura o ato de ler histórias para elas, as respostas foram as seguintes:

P1: Meus pais liam livros para mim, mas poucas vezes.

P2: Meu pais liam, poucas vezes.

P3: Meus pais não tinham esse hábito.

Percebemos, por meio desses dados coletados, que as docentes pesquisadas têm suas origens em uma geração pouco letrada que é oriunda da zona rural onde os estudos não eram valorizados, mas sim o trabalho braçal. A partir da segunda metade do século XX, com o advento do chamado êxodo rural (SAVIANI, 2009), quando muitas pessoas saíram dos sítios para morarem nas cidades, foi que a necessidade da leitura se tornou mais evidente. Porém, como muitos pais ainda eram analfabetos ou pouco letrados, e os livros ainda eram de difícil acesso e com custos elevados, esse contato continuou adormecido, sempre relacionado a escola.

Dessa forma, grande parte dos professores ainda carregam consigo as marcas de uma geração pouco letrada e este fato pode resultar na pouca valorização, entre os profissionais da educação, da leitura em seu sentido pleno dentro do contexto escolar.

Esse contexto, juntamente com conversas informais durante o processo de coleta de dados, nos auxiliou a compreender porque as educadoras responderam que leem pouco ou nenhum livro na idade adulta, porém um fato a ser destacado é que, embora elas tenham frequentado cursos de nível superior e especializações, como também as capacitações de formação continuada, estes não foram suficientes para romper com a cultura não-leitora que essas gerações de alfabetizadores vieram. Desse modo, concordamos com Giroux (1999) quando ele fala a respeito dos programas de treinamento de professores. De acordo com o autor:

[...] os programas de treinamento de professores que enfatizam somente o conhecimento técnico prestam um desserviço tanto a natureza do ensino quanto a seus estudantes. Em vez de aprenderem a refletir sobre os princípios que estruturam a vida e prática em sala de aula, os futuros professores aprendem metodologias que parecem negar a própria necessidade de pensamento crítico. O ponto é que os programas de treinamento de professores muitas vezes perdem de vista a necessidade de educar os alunos para que eles examinem a natureza subjacente dos problemas escolares. (GIROUX, 1999, p.159)

Concordando com esse autor, verificamos que, na ânsia em formar pedagogos polivalentes e que dominem vários conteúdos e temas transversais, os cursos de formação inicial e continuada não tem conseguido suprir mazelas enraizadas em nossa sociedade, como por exemplo, a formação inadequada para os diversos usos sociais da leitura e da escrita. Deste modo, podemos compreender a situação em que se encontra a leitura no país, pois um professor que não é leitor, também não conseguirá desenvolver adequadamente esse conhecimento entre seus alunos e estes, por sua vez, também não irão valorizar a leitura quando tiverem seus filhos e assim por diante.

A leitura deveria ser vivenciada nas salas de aula em seu sentido mais amplo, como afirma Martins (1986, p. 30):

Seria preciso, então, considerar a leitura como um processo de compreensão de expressões formais e simbólicas, não importando por meio de que linguagem. Assim, o ato de ler se refere tanto a algo escrito quanto a outros tipos de expressão do fazer humano, caracterizando-se também como acontecimento histórico e estabelecendo uma relação igualmente histórica entre o leitor e o que é lido.

De acordo com a afirmação desse autor, observamos a leitura em seu sentido social, muito além do que mera decodificação de sílabas, mas sim em seu aspecto funcional que se origina por meio de diferentes linguagens. No entanto, além da formação inicial e continuada, deixarem a desejar no que se refere ao rompimento de uma geração não leitora para a formação de docentes leitores, também verificamos a jornada de trabalho diário das alfabetizadoras, tendo em vista que a falta de tempo também interfere diretamente na constituição de um professor leitor. Sobre isso, coletamos as seguintes respostas:

P1: Trabalho em dois períodos, manhã e tarde. As duas turmas são de alfabetização.

P2: Trabalho em dois períodos, manhã e tarde. Em um período é o Projeto de leitura e reforço escolar e, no outro, alfabetização.

P3: Trabalho em dois períodos, manhã e tarde. Em um período sou professora adjunta e no outro alfabetizadora.

Diante dos dados coletados, percebemos que todas as docentes trabalham em dois períodos e apenas uma leciona para o mesmo ano de alfabetização nas duas turmas. As P2 e P3 precisam elaborar planejamentos diferenciados, tendo em vista que assumem funções diferentes em cada período trabalhado. No projeto de leitura, a P2 desenvolve sequências didáticas relacionadas ao livro “Pluft, o Fantasminha” de Maria Clara Machado. Já a P3 em seu trabalho como adjunta, fica responsável por auxiliar os professores na elaboração de atividades e de substituí-los, quando necessário. Em conversas informais, durante a coleta de dados, percebemos também que as três educadoras têm o estado civil de união estável ou casado, e que nenhuma conta com ajuda de secretária doméstica diariamente, desse modo, ao chegar em suas casas elas têm que assumir uma terceira jornada de trabalho com os afazeres domésticos, dificultando assim a leitura de livros para fruição e ampliação da cultura letrada.

Neste sentido, percebemos que o espaço escolar é o único ambiente de leitura, não somente para grande parte dos alunos, como também para maioria dos docentes brasileiros. No

entanto, o excesso de burocracias e acúmulo de períodos, exige que o docente demande muito tempo do horário de estudo escolar para cumprir protocolos, sobrando pouco tempo para leituras e reflexão sobre sua prática.

Deste modo, se temos professoras que pouco leem, dentro da realidade escolar, resta-nos verificar: como esse docente compreende o que é ler?

QUADRO 4- Para você, o que é ler?

P1	Ler é interagir com o mundo, viajar sem sair de casa. É construir novos conhecimentos.
P2	Ler é aprender, viajar em um novo mundo sem sair do lugar, cultivar e vivenciar novas experiências.
P3	Ler é aprimorar o conhecimento.

Fonte: BARBOSA, L. F. E (2018) – Dados de pesquisa.

Diante do exposto, percebemos que as três alfabetizadoras respondem à questão ampliando o conceito de leitura para além da decodificação. Verificamos que nenhuma docente restringiu a definição de ler, mas também é possível verificar que nenhuma delas declara uma concepção sobre o ato de leitura como sendo a capacidade de atribuir sentido a um texto, seja ele verbal ou não.

Ecco (2010 p.16) afirma que:

O ato de ler é um exercício de indagação, de reflexão crítica, de entendimento, de captação de símbolos e sinais, de mensagens, de conteúdo, de informações[...] É um exercício de intercâmbio, uma vez que possibilita relações intelectuais e potencializa outras. Permite-nos a formação dos nossos próprios conceitos, explicações e entendimentos sobre realidades, elementos e/ou fenômenos com os quais defrontamo-nos (versão *on-line*).

Neste sentido Freire (1987), declara:

Não pudesse reduzir a alfabetização ao ensino puro da palavra, das sílabas ou das letras. [...] Pelo contrário, enquanto ato de conhecimento e ato criador, o processo de alfabetizar tem, no alfabetizar, seu sujeito (FREIRE, 1987, p. 19)

Diante deste fato, destacamos a importância do olhar das professoras em relação ao ato de ler, em vê-lo como algo que permite a criança muito mais do que uma simples decodificação de sílabas e palavras, sendo um instrumento precioso que proporciona aos alunos uma realidade além do que as que têm sido por eles vividas.

No entanto, embora as alfabetizadoras não tenham limitado a leitura a mera decodificação de sílabas, nenhuma docente relaciona o ato de ler a atribuição de significados e sim ao desenvolvimento da imaginação e nesse sentido, há uma limitação nas respostas, que talvez possam se ampliar ou não, ao refletirmos como elas trabalharam a leitura em sala de aula.

Ao declarar a necessidade de participação ativa do leitor no ato da leitura, a partir da produção de significações decorrentes do seu trabalho intelectual, Geraldi (2010, p.7) registra:

Esta produção de significações é uma flecha em dois sentidos: ao ler, o leitor trabalha produzindo significações e é nesse trabalho que ele se constrói como leitor. Suas leituras prévias, sua história de leitor, estão presentes como condição de seu trabalho de leitura e esse trabalho o constitui leitor e assim sucessivamente.

Ao assumir a perspectiva baktiniana, esse autor entende a leitura como ato de constituição do sentido, resultante de um permanente conflito de perspectivas entre o texto, o autor, o leitor, os outros sujeitos sociais e o próprio universo social que circunda todos os envolvidos nesse processo. Bakhtin pressupõe natural a atitude responsiva do leitor em um processo de enunciação vivo, porque:

[...] toda compreensão de uma fala viva, de um enunciado vivo, é sempre acompanhada de uma atitude responsiva ativa (conquanto o grau dessa atividade seja muito variável); toda compreensão é prenhe de resposta e, de uma forma ou de outra, forçosamente a produz: o ouvinte torna-se o locutor (BAKHTIN, 1997, p.290).

Concluimos essa seção afirmando que temos como pressuposto que a escola tem a função de ensinar a “leitura do mundo”, e para isso, necessita também de propiciar aos seus alunos a aprendizagem de atos de leitura de textos de diferentes gêneros. E por ser esta uma prática social que se constitui em meio a interações entre os sujeitos que dela participam, pressupõe espaços de interlocuções entre os autores, os alunos leitores e os professores que devem participar como mediadores nesse processo. Parece evidente que por mais que as respostas das professoras sobre “o que é ler” tenha sido ampla, elas deixam de lado uma especificidade que é inerente ao trabalho do professor alfabetizador que é a aproximação da criança com o texto escrito, para que possa produzir sentidos a partir de uma leitura que é ao mesmo tempo social e individual.

Para ampliarmos nosso olhar sobre as concepções das professoras alfabetizadoras com relação ao uso do texto na sala de aula, passamos a analisar, a seguir, como elas procederam para definir a escolha do livro a ser trabalhado com as suas turmas de alfabetização e analisar as justificativas dadas por elas para embasar essas opções.

2.4 Concepções sobre a escolha e o uso do livro infantil e os paratextos

Para conhecermos os procedimentos utilizados pelas alfabetizadoras, para a seleção e o uso do livro infantil, escolhemos várias obras (vide quadro 5, p. 50), de diferentes gêneros textuais e projetos gráficos variados (formato, papel e tipografia) e dispusemos em cima da mesa da sala de estudos da escola em que elas atuam. Em horário de trabalho pedagógico coletivo - HTPC¹³, pedimos para que todas as professoras presentes selecionassem três obras para lerem com suas turmas.

Como já esclarecemos anteriormente, escolhemos os livros em detrimento de outros portadores como: jornais, cartas, convites, etc., pelo fato da literatura nos anos iniciais do ensino fundamental ser imprescindível, por abranger aspectos de humanização, para o desenvolvimento do leitor e proporcionar reflexões a respeito de sua própria realidade.

A utilização da literatura infantil nos anos iniciais do ensino fundamental é de extrema importância, pois Segundo Cândido (2004), “a literatura desenvolve em nós a quota de humanidade na medida em que nos torna mais compreensivos e abertos para a natureza, a sociedade, o semelhante”. (2004, p. 117). A literatura também possui um papel social, sendo em todas as suas modalidades, um direito inalienável. Através da leitura e análise de textos literários podemos aproximar os temas com a realidade social, estimulando a reflexão e a imaginação do indivíduo.

Neste sentido, a leitura literária não é importante somente por estimular a criatividade e ampliar repertórios linguísticos e conhecimentos de si e do mundo, como também tem a capacidade de humanização. Concordamos com Cândido (2004) que a define como:

O processo que confirma no homem aqueles traços que reputamos essenciais, como o exercício da reflexão, a aquisição do saber, a boa disposição para com o próximo, o afinamento das emoções, a capacidade de penetrar nos problemas da vida, o senso da beleza, a percepção da complexidade do mundo e dos seres, o cultivo do humor. (CANDIDO, 2004, p.180).

¹³ A **hora de trabalho pedagógico coletivo (HTPC)** é o tempo estabelecido pelas escolas da rede municipal de ensino, com o intuito de reunir professores e coordenadores para a discussão, análise e proposição de soluções que possam atender as necessidades educacionais coletivas apresentadas periodicamente. Este tempo está incluído na carga horária semanal dos profissionais da Educação, que devem participar a fim de atender aos objetivos próprios desse horário. incluído na carga horária semanal dos profissionais da Educação, que devem participar a fim de atender aos objetivos próprios desse horário.

A literatura ao estar presente nos primeiros anos de vida das crianças auxilia de modo significativo na construção do leitor crítico, pois possibilita a formação de conhecimento de mundo e a sensibilidade de emoções, sentimentos e expressões.

Além da justificativa acima, pela escolha dos livros em detrimento de outros portadores textuais, utilizamos para a seleção das obras ofertadas as docentes os seguintes critérios: Em primeiro lugar, disponibilizar textos de diferentes gêneros, para em seguida garantir o atendimento a um desses itens: 1) ser livro premiado, de autores renomados e altamente recomendados pela Fundação Nacional do Livro Infantil e Juvenil - FNLIJ; 2) ser uma obra que não explicitava o autor, de editoras pouco conhecidas e com projetos gráficos empobrecidos e não ter sido recomendada pela FNLIJ.

Para entender com mais clareza os aspectos que serão discutidos a seguir, consideramos importante abordar aqui a relevância dos elementos paratextuais para uma boa leitura em si. A inteligibilidade de um texto, em especial de um livro infantil depende muitas vezes de uma leitura anterior dos paratextos. Eles têm relevância na constituição do significado, porque neles residem pistas de leitura que geram previsões sobre o texto permitindo ao leitor indagar-se anteriormente produzindo expectativas sobre o que será lido. Quando essas pistas não levam ao caminho apontado e esperado, há certa dificuldade de compreensão do que foi lido. Maingueneau (2001, p. 81 *apud* BASTIANETTO, 2005, p. 54) define paratextos como um “conjunto de fragmentos verbais que acompanham o texto propriamente dito”. Esses fragmentos verbais são constituídos pelo título, subtítulo, prefácio, posfácio, encartes, sumário, etc. De acordo com Genette (1987) o paratexto “constitui entre o texto e o extratexto uma zona não apenas de transição, mas também de transação: lugar privilegiado de uma pragmática e de uma estratégia, de uma ação sobre o público, a serviço, bem ou mal compreendido e acabado, de uma melhor acolhida do texto e de uma leitura mais pertinente”.

Lembramos que a leitura de textos é um processo de alta complexidade cognitiva, que ocorre por um processo de interação entre diversos fatores, tais como os conhecimentos linguísticos e os conhecimentos prévios sobre a temática do texto. Além desses fatores, há ainda os aspectos visuais e não-visuais que o texto apresenta.

De modo a possibilitar uma melhor compreensão para o leitor dessa dissertação, disponibilizamos na tabela abaixo, as obras infantis ofertadas aos docentes, no momento da reunião pedagógica, com a identificação do gênero textual.

QUADRO 5-Livros infantis oferecidos para escolha dos docentes

TÍTULO E AUTOR	GÊNERO	TÍTULO E AUTOR	GÊNERO
----------------	--------	----------------	--------

Histórias da Carolina (Ziraldo)	História em quadrinhos	O caso da lagarta que tomou chá de sumiço (Milton Filho)	Poema
Ariel (Difusão Cultural do Livro)	Conto	Os três sapos (adp. Nandika Chand)	Fábula
A procura de Maru (Kumiko Yamamoto)	Conto	O dragão comilão (Rosana Rios)	Conto
Reinações de Narizinho (Monteiro Lobato)	Conto	O gato e a árvore (Rogério Coelho)	Livro de imagem
Zé Ligeiro, comia abóboras o dia inteiro (Editora Todo Livro)	Narrativa em versos	A formiguinha e a neve (recontado por João de Barro)	Fábula (de acordo com Fundação Nacional de livro Infantil e juvenil)
A Branca de Neve e os sete anões (Ciranda Cultural)	Conto	O céu azul de Giotto (Caulos)	Didático
O Marimbondo do Quilombo (Heloísa Pires Lima)	Conto	Nós (Eva Furnari)	Conto
Os sinos (Manoel Bandeira)	Poema	Trudi e Kiki (Eva Furnari)	Conto
O menino azul (Cecília Meireles)	Poema	Fábulas (Mary França)	Fábulas
Dengue nunca mais (Patrícia Secco)	Livro didático	A cor de cada um (Carlos Drummond de Andrade)	Contos e poemas
Ver (Ruth Rocha)	Livro didático	Como treinar o seu dragão (traduzido por Cressida Cowell)	Romance
Gigi, a medrosa (Ciranda Cultural)	Paradidático	Mãe –Terra: Berço da vida (Lúcia Góes)	Livro didático
Do outro mundo (Ana Maria Machado)	Conto	A lua dentro do coco (Sérgio Caparelli)	Narrativa em versos
Que horas são senhor urso? (Prue Theobalds)	Paradidático	Deixado para trás (Anne Mangan)	Conto
Sem pé nem cabeça (Sandra Cordeiro)	Conto	Jabuti sabido e macaco metido (Ana Maria Machado)	Conto
A dona aranha e seus amiguinhos (Todo o livro)	Narrativa em versos	A bruxinha Zuzu (Eva Furnari)	Livro de Imagem
Eram dez na cama (Todo livro)	Narrativa em versos	A arca de Noé (Vinicius de Moraes)	Poema
Um gato marinheiro (Roseane Murray)	Poema	Pretinho, meu boneco querido (Maria Cristina Furtado)	Conto
O que não cabe no meu mundo: egoísmo (Ferreira)	Paradidático	O menino narigudo (Walcyr Carrasco)	Teatro
Charles na escola de dragões (Alex Cousseau)	Conto	Telefone sem-fio Ilan Brenman e Renato Moriconi	Livro de imagem

A casa sonolenta (Audrey Wood)	Conto	Bisa Bia, Bisa Bel (Ana Maria Machado)	Novela
---------------------------------------	-------	---	--------

Fonte: BARBOSA, L. F. E (2018) – Organizado pela pesquisadora a partir do acervo da escola.

No Quadro 5 fica registrado que selecionamos livros literários, didáticos e paradidáticos, pois partilhamos com Azevedo (2016, p.2) da compreensão de que as obras literárias não transmitem informações objetivas, são passíveis a interpretações diferentes e estão vinculadas a noções como fantasia, o maravilhoso, o sublime, o lirismo, a aventura. Enquanto isso, o livro didático traz informações e conceitos gerais. Já, com relação ao paradidático, Azevedo (2016, p. 4) afirma que são livros cujo objetivo é distrair educando, ou seja, eles se utilizam da ficção de forma utilitária e possuem uma finalidade única no final: ensinar algo a alguém.

Diante da exposição dos livros ofertados a todos os docentes que estavam presentes, pedimos para que cada um selecionasse três obras. Isto feito, chamamos em seguida, as alfabetizadoras pesquisadas para responderem quais os critérios que haviam utilizado para escolherem suas obras e como pretendiam trabalhá-las em sala de aula.

Um aspecto importante a ser destacado aqui, diz respeito a observação da pesquisadora em relação ao momento em que as alfabetizadoras selecionavam as três obras. Notamos que as docentes P1, P2 e P3, pegavam as que estavam sobre a mesa, abriam e visualizavam texto e ilustrações. Os livros que claramente tinham mais páginas devido ao seu volume, não foram sequer manuseados pelas alfabetizadoras. Em nenhum momento foi lido sobre a biografia do autor, ou o texto de apresentação sobre a obra, sendo o tamanho do livro e quantidade de páginas os critérios mais evidentes que foram adotados pelas professoras.

Colocamos abaixo os livros que as alfabetizadoras escolheram e a maneira como pretendiam trabalhá-los em sala de aula, ainda com base nos dados coletados pelo questionário semiaberto, anteriormente citado.

QUADRO 6- Livro escolhido pela Alfabetizadora P1

Livro 1	
A dona aranha e seus amiguinhos	
Descrição	Livro em grande formato contendo história infantil rimada, com texto em caixa alta, páginas plastificadas com laminação brilho. Organizado pela editora Todo Livro e Ilustrado por Wendy Straw.
Resposta P1	Quando escolhi esta leitura pensei em trabalhar junto com a musiquinha, dando ênfase na reescrita, fazendo junto com os alunos, mostrando a construção de frases bem como a segmentação. A leitura será feita no início

	da aula como leitura deleite e depois será dada a continuidade através da musiquinha.
Livro 2	Eram 10 na cama
Descrição	Livro em grande formato, contém história infantil rimada em caixa alta e ilustrações grandes e coloridas. Organizado pela editora Todo Livro e Ilustrado por Wendy Straw.
Resposta P1	Ao escolher esta história, pensei na matemática, trabalhar a sequência numérica e a ordem decrescente. Essa leitura também será feita no início da aula.
Livro 3	Que horas são Senhor Urso?
Descrição	Aprenda as horas com o Sr. Urso de uma forma bem descontraída. Livro de capa dura em formato de urso contendo nas páginas um relógio com ponteiros que se movem.
Resposta P1	Essa história dá para trabalhar de uma forma diferente a questão das horas: principalmente a exata. As crianças vão se interessar, pois amam histórias e este livro traz vários relógios com horas diferenciadas.

Fonte: BARBOSA, L. F. E (2018) – dados coletados na pesquisa.

Diante das escolhas da P1, podemos afirmar que os três livros possuem poucas páginas, ilustrações atrativas, textos em caixa alta, pouco texto escrito com baixa complexidade em sua estruturação. No que se refere a como pretende trabalha-lo em sala de aula, percebemos que a mesma possui uma concepção do livro como objeto a ser utilizado como um pretexto para o ensino de algum conceito ou procedimento didático alheio ao objetivo de formação do leitor, e muito menos com a constituição do leitor literário, ou seja, a história é lida com o propósito de para ensinar algo relativo aos conteúdos curriculares variados, como a gramática normativa na Língua Portuguesa ou sequência numérica na Matemática.

Neste sentido, concordamos com Soares (1999) quando esta afirma que a escolarização da literatura infantil pode ocorrer por meio de duas perspectivas. A primeira está relacionada a apropriação que a escola faz desse gênero, num processo pelo qual essa instituição a toma para si, escolariza-a, didatiza e a pedagogiza, para atender a seus próprios fins, tornando-a uma literatura escolarizada. A segunda perspectiva se refere a produção de uma literatura destinada para as crianças da escola, ou seja, a literatura é produzida para essa instituição, para atingir seus objetivos e ser consumida pela chamada “clientela escolar”, desse modo, busca-se escolarizar a literatura infantil.

Ao analisarmos as escolhas da professora e suas respostas de como pretendia trabalhar os livros por ela escolhidos em sala de aula, percebemos que as duas perspectivas mencionadas por Soares (1999), há mais de trinta anos atrás, sobre a escolarização da literatura infantil, estão fortemente presentes no contexto educacional nos dias de hoje. Notamos a presença de livros produzidos especialmente para atender os objetivos da escola e também a concepção da docente de que o melhor texto para frequentar a sala de aula é o texto infantil pedagógico.

Além disso, há falta de conhecimento teórico para subsidiar suas escolhas em relação as obras infantis, pois os três livros escolhidos não possuíam o nome do autor na capa, nem sua biografia e informações adicionais como premiações ou quantidade de obras publicadas. Neste sentido, a escolha da professora se baseou no tamanho do livro e das ilustrações, se o texto era curto e sua aplicabilidade em sala de aula. Notamos, portanto, que muitas editoras, para concorrer com preço atrativo no vasto mercado de obras infantis, têm investido em projetos gráficos no qual o paratexto não é considerado como algo fundamental. Concordamos com Genette (1987, p.10), quando assevera que os elementos que constituem o paratexto são:

Título, subtítulo, intertítulos; prefácios, posfácios, preâmbulos, apresentação, etc.; notas marginais, de rodapé, de fim; epígrafes; ilustrações; dedicatória, tira, jaqueta [cobertura], e vários outros tipos de sinais acessórios, [...], que propiciam ao texto um entorno (variável) e às vezes um comentário, oficial ou officioso, do qual o leitor mais purista e o menos inclinado à erudição externa nem sempre pode dispor tão facilmente quanto ele gostaria e pretende.

Discorreremos, também, sobre as escolhas da alfabetizadora 2 e suas respostas sobre como pretendia trabalhar as obras com sua turma.

QUADRO 7- Livros escolhidos pela alfabetizadora P2

Livro 1	Branca de neve e os sete anões
Descrição	Clássico da literatura infantil, o livro traz a história em caixa alta e com ilustrações grandes. Nesta história Branca de Neve sofre com a inveja da madrasta e contará com ajuda de amigos para superar seus desafios.
Resposta P2	Pensei neste livro por estar desenvolvendo o projeto de contos que cita este livro em atividades do Livro Ler e Escrever. Vou trabalhar como leitura deleite e desenvolver algumas atividades (sequência didática).
Livro 2	O gato e a árvore – Autor Rogério Coelho
Descrição	Nesta história, o personagem principal é um gato que planta uma árvore, e que depois cuida dela pacientemente. Ao subir nela o gato acaba escorregando e

	vivendo uma aventura. Esta narrativa visual exige a observação atenta das crianças e lhes proporciona uma rica e prazerosa leitura.
Resposta P2	Este livro foi escolhido por estar desenvolvendo o projeto Sarau com o tema musical “Gatos” fazendo uma referência e associação com o tema através da leitura deleite e comentários e criação por parte dos alunos (leitura de figuras), desenvolvendo com isto a oralidade.
Livro 3	Um gato marinheiro- autora Roseana Murray
Descrição	Numa tarde chuvosa, Pepe propõe a seu gato Babel uma brincadeira de piratas para acabar com o tédio. Com a poética história de Pepe e seu gato marinheiro, a criança pode se divertir e embarcar no fantástico mundo da imaginação.
Resposta P2	Este livro foi escolhido para uma leitura deleite para acrescentar no projeto Sarau como uma comparação de histórias que falam sobre os gatos e seus costumes através da ilustração sequenciada da história.

Fonte: BARBOSA, L. F. E (2018) – dados coletados na pesquisa.

Diante das respostas da P2, podemos afirmar que semelhantemente a alfabetizadora 1 os livros escolhidos também possuem ilustrações grandes, pouco texto escrito, de baixa complexidade na estrutura narrativa e poucas páginas.

Observamos que a escolha dessa docente também se baseou em articular as leituras com a aprendizagem dos alunos, inserindo nos projetos que estavam sendo desenvolvidos naquele momento. De acordo com a educadora, um desses projetos se referia ao material do Programa “Ler e Escrever” sobre contos de fadas e que solicitava a leitura do livro da “Branca de Neve e os sete anões”. O outro projeto estava relacionado com o Sarau literário com a temática “Os saltimbancos” e como as crianças iriam apresentar a música: “A história de uma gata”, resolveu fazer as duas leituras que tinham como personagens principais os gatos.

O trabalho com projetos didáticos, de acordo com Lerner (2002) é importante, pois possibilita contextos nos quais a leitura ganha sentido. A autora assevera que o projeto:

Aparece como uma atividade complexa cujos diversos aspectos se articulam ao se orientar para a realização de um propósito – permitem uma organização muito flexiva do tempo: segundo o objetivo que se persiga, um projeto pode ocupar somente uns dias ou se desenvolver por longos meses. (LERNER, 2002, p. 88)

De acordo com a afirmação da autora, podemos observar que para se elaborar um projeto didático é necessária a constante reflexão sobre os encaminhamentos pedagógicos, para que consiga se articular a realização de um propósito.

Outro aspecto a ser destacado, se refere ao fato da docente ter escolhido um livro de imagem, Hernandez (1998) afirma que, as imagens são mediadoras de valores culturais e contém metáforas nascidas da necessidade social de construir significados. “Reconhecer essas metáforas e seu valor em diferentes culturas, assim como estabelecer as possibilidades de produzir outras, é uma das finalidades da educação para a compreensão da cultura visual”. (p. 1330)

Neste sentido, embora os livros tenham sido mencionados pela alfabetizadoras com fins pedagógicos de “ensinar algo”, percebemos a preocupação da docente em que a leitura desenvolvesse a compreensão nos seus alunos, ou seja, que a leitura fosse significativa. O fato da P2 ter predominantemente objetivos ligados a fruição para o trabalho com a Literatura Infantil demonstra um conhecimento sobre a especificidade desse gênero textual. O uso do livro literário foi pensado respeitando sua função social.

QUADRO 8-Livros escolhidos pela alfabetizadora P3

Livro 1	O dragão comilão – Autora Rosana Rios
Descrição	Nhoc-Nhoc é um dragão que mora na Caverna das Coisas Estranhas, come tudo o que encontra em seu caminho. Um dia, estava tão faminto, que começou a devorar palavras, o que fez todos os contadores de histórias se calarem.
Resposta P3	Achei o livro interessante para trabalhar a leitura e escrita, pois o mesmo apresenta muitos sinais de pontuação que fazem parte do conteúdo que está sendo trabalhado no momento. Nele mostra: Como iniciar um texto e travessão, reticências, interrogação e exclamação.
Livro 2	Deixado para trás – Autora Anne Mangan
Descrição	Certa manhã o pequeno urso acorda e descobre que seus donos se mudaram de casa e esqueceram dele, iniciando-se assim uma grande aventura para o principal personagem. O livro possui formato grande, ilustrações amplas e textura aveludada na roupa do urso.
Resposta P3	Pretendo fazer a leitura deleite e me pareceu ser uma história interessante e as ilustrações são bem atrativas, achei que vai prender a atenção das crianças.
Livro 3	Sem pé nem cabeça - Autora: Sandra Cordeiro Ilustrador: Eliardo França

Descrição	Ao invés de ser mais um conto de fadas tradicional, a principal personagem que é uma bruxa, inventa uma história a seu modo.
Resposta P3	No primeiro momento não utilizei nenhum critério, olhei as imagens e imaginei que meus alunos fossem gostar. Agora pensando melhor, vou fazer a leitura e relacionar a história com o conto da Chapeuzinho Vermelho que está sendo trabalhado no projeto Contos de Fadas.

Fonte: BARBOSA, L. F. E (2018) – dados coletados na pesquisa.

Com base nas respostas da P3, percebemos novamente a opção pela escolha de livros com ilustrações grandes, poucas páginas e textos com estrutura narrativa muito simples. Quando questionada sobre como pretendia trabalhar as obras em sala de aula, as respostas também estiveram voltadas a utilização do livro como auxiliador pedagógico, para ensinar sinais de pontuação ou no projeto contos de fadas. Um aspecto relevante a ser destacado nas respostas dessa professora é a clareza em que afirma sobre a importância da ilustração para atrair a atenção dos seus alunos. Em sua fala, notamos a limitação que a docente destina também para as gravuras do livro, pois ao invés de ser um recurso de atribuição de significados, as ilustrações se destinam somente, para chamar a atenção das crianças.

Notamos que para as três alfabetizadoras, as obras devem conter pouca escrita, imagens grandes e se relacionar a algum conteúdo trabalhado em sala de aula. Dessa forma, percebemos que na escola, a leitura é antes de mais nada um objeto de ensino.

No entanto, para que a leitura se transforme num objeto de aprendizagem significativa, concordamos com Lerner (2002) quando afirma que:

É necessário que tenha sentido do ponto de vista do aluno, o que significa – entre outras coisas – que deve cumprir uma função para a realização de um propósito que ele conhece e valoriza. Para que a leitura como objeto de ensino, não se afaste demasiado da prática social que se quer comunicar, é imprescindível “representar” – ou “reapresentar”- na escola, os diversos usos que ela tem na vida social. (LERNER, 2002, p. 80)

Com a afirmação da autora, percebemos que o contato que as crianças têm em relação a leitura nos primeiros anos de alfabetização, se limita a um mero objeto de ensino, fazendo com que haja um distanciamento do sujeito leitor com os livros e desestime o sujeito de querer ler.

Também perguntamos para as alfabetizadoras, a respeito do que levavam em consideração ao selecionar livros para sua turma. As respostas, foram as seguintes:

P1: “Ao escolher uma história primeiramente eu leio e tento me colocar no lugar dos meus alunos. Se a história me encanta, com certeza eles também vão adorar. As leituras são sempre feitas com entonação e as crianças nem piscam, mergulham no mundo da imaginação”.

P2: “Ao selecionar um livro, busco mostrar o que podem conhecer em cada história depende do momento que a sala pode estar passando (comportamento) e me baseando conforme a sequência didática trabalhada ou os projetos desenvolvidos”.

P3: “Procuro selecionar livros que sei que vão prender atenção dos alunos e que possa trazer boas experiências e incentivo na leitura das crianças”.

Diante da afirmativa das professoras alfabetizadoras, notamos que seus critérios de escolha estão baseados em suas concepções particulares em selecionar livros infantis que “acham” que serão bons, por trazer encantamento, ou por relacionar ao momento em que a sala está passando, ou prender a atenção dos alunos.

As respostas das docentes confirmam nossas observações a respeito da falta de subsídio teórico, para embasar suas escolhas, fazendo com que elejam livros sem se preocuparem com a sua qualidade textual, seu projeto gráfico e nem antecipam os procedimentos didáticos que o livro permite que sejam utilizados para trabalhar com a história de forma a desenvolver conhecimentos leitores.

No entanto, um aspecto que nos chamou bastante atenção está relacionado ao fato de todas as educadoras pesquisadas, terem cursado nos anos de 2013, 2014 e 2015, o programa de formação continuada, denominado Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa. Esse programa, traz em um de seus cadernos de estudo, a importância da leitura deleite e leva os alfabetizadores a refletirem sobre a necessidade de planejarem a utilização dos livros para trabalhar com as estratégias de leitura em sala de aula, em momentos de: antes, durante e após a leitura. Em relação as estratégias de leitura Girotto e Souza (2010) afirmam:

A ideia é ensinar as crianças a pensar e a aprender rotinas que incorporem as estratégias de compreensão, isto é, ensinar estratégias “modelando-as” na sala, guiando os alunos na prática (individualmente, em grupos grandes e pequenos, e em pares); proporcionando amplos blocos de tempo para lerem independentemente e praticarem a leitura usando e aplicando as estratégias inerentes a esse processo de elaboração da compreensão. (GIROTTI, SOUZA, 2010, p. 56)

Percebemos, com a afirmação das autoras, que as estratégias de leitura auxiliam o aluno no desenvolvimento de suas capacidades leitoras, porém como o PNAIC traz em seu conteúdo de formação continuada é necessário que o alfabetizador entenda a importância de planejar como irá trabalhar a leitura em sala de aula. “É imprescindível selecionar os textos e material

de leitura; planejar o ensino, a aprendizagem e a avaliação da leitura, bem como organizar o tempo pedagógico a ser dedicado para cada atividade”. (CRUZ, MANZONNI, SILVA, 2012, p. 11).

Cruz, Manzoni, Silva (2012) também destacam alguns questionamentos que devem ser feitos antes da utilização do texto ou da obra infantil em sala de aula. É importante considerar:

a-) Qual é o objetivo ao escolher o texto para a turma?

b-) O que espera dos alunos com a leitura desse texto?

c-) Qual texto poderia auxiliar a desenvolver determinada habilidade de leitura que os alunos ainda não dominam bem?

d-) Qual a relação desse texto com o projeto pedagógico da escola, ou com o projeto didático da sala?

e-)As escolhas levam em consideração os interesses dos alunos?

f-) Quais as dificuldades encontradas pelos alunos para a compreensão dos textos lidos?

g-) Ao planejar alguma atividade para desenvolver a partir do texto lido, essa atividade contribuiu para a melhor compreensão do texto?

Percebemos diante desses questionamentos que o processo de escolha dos livros e dos textos, deve ser todo voltado para ampliar a capacidade leitora dos alunos. No entanto, vemos que mesmo as alfabetizadoras tendo tido oportunidade de participar da formação continuada oferecida pelo PNAIC e terem tido contato com os materiais veiculados pelo programa, ainda assim, não assimilaram a importância do planejamento das situações de leitura para os anos iniciais de alfabetização. A falta de planejamento pode ser explicada pelo fato de que para organizar uma boa situação de aprendizagem, o professor alfabetizador deve ler as obras e/textos, antes de selecioná-los para o trabalho com os alunos, e nesse momento nos reportamos para as respostas, citadas no início desse estudo, quando identificamos que as alfabetizadoras leem pouco – entre 0 – 2 livros por mês. Neste sentido:

Um alfabetizador - que consegue organizar um ensino utilizando estratégias desafiadoras e que ao mesmo tempo possui e seleciona material de leitura compatível com as necessidades de seu alunado, e que por isso estabelece a mediação entre o aluno e as práticas de cultura letrada – não é comum nas nossas escolas. (HERNANDES *et all*, versão online, p. 15)

Outro destaque que merece ser dado nesta análise que estamos realizando é que em nenhum momento percebemos uma preocupação, por parte das professoras alfabetizadoras, em considerar os aspectos paratextuais no embasamento de suas escolhas para o trabalho com seus alunos. É importante considerar que a análise dos paratextos é um comportamento característico

do leitor experiente, ficando então explicitada a ausência de procedimentos de proficiência leitora nas ações dessas professoras. Concordamos com Genette, quando este afirma:

O paratexto é formado por duas modalidades de elementos paratextuais. Dependendo da realidade material, pode-se falar do peritexto e do epitexto. O peritexto refere-se a uma categoria espacial marcada pela continuidade ou unicidade da obra. Os elementos peritextuais circundam o texto dentro do próprio espaço da obra, estando em continuidade direta, como o nome do autor, os títulos, intertítulos e toda a materialidade daí advinda, como as indicações de coleção, capa etc. O epitexto também está situado nos entornos do texto, estando, contudo, a uma distância marcada por uma descontinuidade em relação à obra. (GENETTE, 1987, p.10-11).

Diante da afirmação do autor e do que foi exposto nesta seção, compreendemos que, embora as políticas públicas destinadas a formação de professores para o ensino da leitura e da escrita tragam benefícios para a formação dos professores em relação a leitura nas escolas, também são necessárias medidas que rompam com a cultura de não-leitores que temos presente em nosso contexto educacional.

2.5 Planejamento para o trabalho com a leitura

Para entendermos melhor as concepções que abarcam as práticas pedagógicas voltadas para o ensino da leitura e seu trabalho em sala de aula, analisamos os documentos formais utilizados pela escola como meio de registro do planejamento do seu trabalho pedagógico. Com a intenção de responder ao nosso problema de pesquisa que é o de identificar as concepções que as alfabetizadoras possuem sobre o que é ler e como isso influencia as suas práticas de leitura na sala de aula, procedemos a análise de três documentos. O primeiro se refere ao plano anual de ensino, que é um registro dos seguintes elementos: justificativa da disciplina; conteúdos; objetivos gerais e específicos; metodologia e avaliação. De acordo com Libâneo (2006) esses elementos visam a assegurar a racionalização, a organização e a coordenação do trabalho docente, de modo que a previsão de suas ações possibilite ao professor a realização de um ensino de qualidade e evite a improvisação e a rotina. Sobre esses elementos materializam-se os referenciais político-pedagógicos de suas práticas. Concordamos com Libâneo (2006) que planejamento é fundamental, pois:

É um processo de racionalização, organização e coordenação da ação docente, articulando a atividade escolar e a problemática do contexto social. A escola, os professores e os alunos são integrantes da dinâmica das relações sociais: tudo o que acontece no meio escolar está atravessado por influências econômicas, políticas e culturais que caracterizam a sociedade de classes. Isso significa que os elementos do planejamento escolar – objetivos, conteúdos,

métodos- estão recheados de implicações sociais, têm um significado genuinamente político. Por essa razão o planejamento é uma atividade de reflexão acerca das nossas opções e ações: se não pensarmos detidamente sobre os rumos que devemos dar ao nosso trabalho, ficaremos entregues aos rumos estabelecidos pelos interesses dominantes na sociedade. (LIBÃNEO, 2006, p. 222)

Neste sentido, é fundamental, conhecermos o modo como o professor planeja seu trabalho para entender como este profissional compreende a dinâmica das relações sociais articuladas às atividades escolares.

O segundo documento utilizado pelas alfabetizadoras que procuramos analisar é o que é denominado “rotina”. Esse material contém vários quadros que são unidos e encadernados formando um documento único, e cada coluna do quadro corresponde a um dia da semana. As alfabetizadoras mencionam as atividades que pretendem desenvolver ao longo da semana e os recursos didáticos que irão precisar (materiais, como cartolina, tintas ou agendamento de *Datashow*, sala de vídeo, etc.) e entregam nos encontros de trabalho pedagógico coletivo nas mãos da coordenadora pedagógica, que efetua a verificação dos registros. Segundo Aulete (2017) o significado da palavra “rotina”, se refere ao horário estabelecido para as atividades diárias acontecerem.

De forma geral a chamada “rotina” é vista pelos gestores escolares como um elemento de grande importância, por ser a estrutura básica, espinha dorsal, das atividades que se pretende desenvolver durante o dia letivo. Tem função principal de organizar o tempo, os materiais e as ações na escola, conduzindo melhor a aula e proporcionando tranquilidade e autonomia entre atividades coletivas e individuais. De acordo com as orientações dos programas de formação de professores alfabetizadores e dos documentos oficiais que os orientam, a rotina deve ser composta pelas modalidades organizativas do trabalho pedagógico, tais como: atividades permanentes, sequência de atividades, projetos didáticos e jogos (LERNER, 2002).

O terceiro documento analisado chama-se “caderno piloto”. Esse é um documento em que as professoras escrevem de forma mais detalhada o desenvolvimento de suas aulas. Nele, o professor pode colocar impressões, colar atividades que pretende aplicar com as crianças, além de efetuar anotações que não queira esquecer no decorrer da aula. Ele não tem natureza burocrática e por isso, não precisa ser apresentado à coordenação ou direção da escola, sendo utilizado, normalmente, com o único objetivo de organização pessoal (do professor) dos conteúdos a serem trabalhados com a turma.

Em seus depoimentos os educadores aceitam, de forma geral, que a preparação das aulas é uma tarefa indispensável e deve ser registrada, não somente para orientar as ações do

professor, como também para servir como instrumento de revisão das ações para o próximo ano letivo. Desse modo, concordamos com Libâneo (2006) quando afirma que o plano de aula é um detalhamento do plano de ensino e sua elaboração deve levar em consideração, em primeiro lugar, que a aula é um período de tempo variável, assim como também são variáveis as características dos alunos, suas possibilidades, necessidade e interesses.

Na preparação de aulas, o professor deve reler os objetivos gerais da matéria e a sequência de conteúdos do plano de ensino. Não pode esquecer que cada tópico novo é uma continuidade do anterior: é necessário assim, considerar o nível de preparação inicial dos alunos para a matéria nova. (LIBÂNEO, 2006, p. 241)

Com a afirmação do autor percebemos que, dificilmente, completamos numa só aula o desenvolvimento de uma unidade didática ou tópico de unidade, pois os processos de ensino e de aprendizagem se compõem de uma sequência articulada de fases: Preparação e apresentação dos objetivos, conteúdos e tarefas; Desenvolvimento da matéria nova; Consolidação (fixação, exercícios, recapitulação, sistematização); Síntese integradora e aplicação e Avaliação, ou seja, não devemos preparar uma aula, mas um conjunto de aulas.

2.5.1 O Plano anual

Abordamos neste item o que analisamos no plano anual das docentes alfabetizadoras do 1º e 2º ano a respeito de suas definições sobre a leitura e quais as maneiras que pretendiam trabalhar-la em sala de aula. Levando em consideração que é realizado um único plano para cada ano/série de ensino, analisamos dois planos anuais. Um referente ao primeiro ano e o outro ao segundo ano de alfabetização.

Neste sentido, os dados foram organizados em um Quadro (Quadro 9), para uma melhor visualização do leitor em relação aos objetivos, conteúdos e habilidades registrados para o trabalho com a leitura com os alunos em processo de alfabetização. Também observamos e registramos os projetos desenvolvidos para o trabalho com a leitura.

É importante ressaltar que os dados organizados se referem ao terceiro bimestre, tendo em vista que este foi o período em que observamos as práticas em sala de aula, com intuito de atender a proposta dessa dissertação em cotejar as concepções com as práticas docentes. Os projetos que tinham duração anual ou semestral também foram observados, a fim de analisarmos como ocorria o desenvolvimento do que foi planejado, quando levado para ser aplicado em sala de aula.

QUADRO 9- Plano anual do 1º ano

3º BIMESTRE	
OBJETIVOS	Promover o desenvolvimento da linguagem oral e escrita <u>como objeto de comunicação</u> . Fazer com que o aluno conheça e aprecie todos os tipos de textos.
CONTEÚDOS	Legendas, contos de acumulação e provérbios.
HABILIDADE	(EF01LP06) Relatar experiências pessoais de seu cotidiano, em sequência cronológica e nível de normatividade adequado.
RELAÇÃO COM A PRÁTICA DIDÁTICO-PEDAGÓGICA	Trabalhar a oralidade dos alunos em fase de alfabetização com objetivos diversos: apresentar uma atividade, uma peça de teatro, cantar uma canção, propiciar o desenvolvimento da confiança em si próprio aprendendo a falar em público ou com pessoas diferentes em situações específicas.
PROJETO LEITURA	
OBJETIVOS	Estimular o hábito da leitura feita em casa pelas crianças, <u>oportunizando assim, o relacionamento familiar mais presente na educação dos seus filhos</u> .
PROCEDIMENTO	A criança levará para a casa uma sacola contendo livros. Em casa juntamente com os pais, a criança escolherá um livro que será lido por alguém, em seguida o mesmo <u>irá desenhar a história escolhida</u> .
DURAÇÃO	Anual.
PROJETO SARAU	
OBJETIVOS	Desenvolver no aluno através do tema escolhido conhecimentos baseados no tema tendo como produto final a apresentação para a comunidade.
DESENVOLVIMENTO	Inicialmente será escolhido um tema pelo grupo de professores, em seguida, será definida uma sequência didática de acordo com o tema. Logo, será trabalhado em sala atividades que desenvolvam a leitura e a escrita. Para ter mais significado para os alunos, juntamente com os professores de arte e educação física serão confeccionados as fantasias e objetos que serão utilizados pelos próprios alunos. Para finalizar, o produto final, será a apresentação para a comunidade.
DURAÇÃO	2º e 3º Bimestres.

Fonte: BARBOSA, L. F. E (2018) – dados coletados em análise de Planos Anuais de Ensino. (Grifos nossos).

Diante dos dados da tabela acima, referentes ao plano anual do terceiro bimestre, notamos uma divergência entre conteúdos e habilidades, pois ao se trabalhar com legendas, contos de acumulação e provérbios, pouco se desenvolve as habilidades de se relatar experiências pessoais do cotidiano das crianças, sendo dessa forma o objetivo do trabalho pedagógico prejudicado.

Notamos desse modo, que não houve uma reflexão por parte da alfabetizadora em relação a esse aspecto tão importante no plano anual, ou seja, a preocupação em observar se, os gêneros textuais escolhidos para o trabalhado didático a ser desenvolvido, garantiriam as habilidades que se pretendia alcançar. É interessante destacar que esse documento foi

apresentado para coordenação pedagógica e gestão educacional, e também por elas passou despercebida essa incoerência entre objetivo e proposta de trabalho. Devido a fatos como esse, percebemos que muitos professores têm desconsiderado a importância do ato de planejar. Neste sentido Luckesi (2001, p.106) afirma que “o ato de planejar, em nosso país, principalmente na educação, tem sido considerado como uma atividade sem significado”. Fusari (2008) também assevera dizendo que “em muitos casos, os professores copiam ou fazem cópia do plano do ano anterior e o entregam a secretaria da escola, com a sensação de mais uma atividade burocrática” (FUSARI, 2008, p. 45).

Além de observarmos que o ato de planejar tem sido mais uma atividade burocrática, com pouco sentido para os docentes, também consideramos que muitos profissionais têm tomado o livro didático como seu apoio e como direcionamento para o que deve ser proposto para a sala de aula. Com essa atitude, o plano anual deixa de ser a principal referência, desconsiderando, portanto, a importância de se considerar o contexto e a realidade das crianças que serão os sujeitos desse processo. Ao analisarmos o plano anual na íntegra, percebemos que vários trechos escritos no documento eram os mesmos utilizados no livro didático.

“Muitas vezes os professores trocam o que seria o seu planejamento pela escolha de um livro didático. Infelizmente, quando isso acontece, na maioria das vezes, esses professores acabam se tornando simples administradores do livro escolhido. Deixam de planejar seu trabalho a partir da realidade de seus alunos para seguir o que o autor do livro considerou como mais indicado” (BRASIL, 2006, p. 40)

Além dessas análises, também queremos evidenciar o fato de constar no Plano Anual o objetivo de “Promover o desenvolvimento da linguagem oral e escrita como objeto de comunicação”, provoca o questionamento sobre se esses professores vêm a linguagem apenas como ferramenta de comunicação e não como o elemento mediador entre os indivíduos e sua realidade. Bakhtin (2000) considera que a linguagem nos constitui, tanto na perspectiva histórica como na perspectiva social. Esse teórico entende a linguagem como atividade, instituída em um processo concreto em que o signo se instaura ideológico e dialogicamente. Por ser dialógica e interativa a linguagem é sempre resultado de confrontos de ideias e ideologias. Por ser necessariamente intencional, ela nunca é neutra. Então, podemos afirmar que a linguagem é bem mais do que um “objeto de comunicação” porque ela nos constitui como seres sociais e históricos.

Destacamos também a proposta que consta no Plano Anual quando registra o procedimento que será utilizado no Projeto Leitura: “um livro que será lido por alguém, em seguida o mesmo irá desenhar a história escolhida.”. Se entendermos que devemos oportunizar aos alunos atos sociais reais de leitura, ou seja, se a escola deve trabalhar com gêneros textuais, procedimentos e comportamentos leitores que

existem em situações sociais reais, interessa questionar quando é que na vida fora da escola lemos literatura para desenhar o que lemos? No que esse tipo de proposta pode ajudar na constituição de leitores literários? Como o desenhar pode “estimular hábitos de leitura”? Como prevê a atividade proposta?

Outro fato importante a ser destacado, no plano anual do 1º ano, se refere a concepção de oralidade, ou seja, ler para falar em público e não para buscar o significado do texto lido. Essa concepção de leitura oral, originou-se no período da Idade Média, pois nessa época:

O ensino era sobretudo oral. O mestre falava e instruía e a criança ouvia e memorizava, pois, saber ler era saber de cor. (...) o manuscrito continha uma escrita que se dirigia aos ouvidos e não aos olhos. (...) Era inconcebível ler sem apelar para o som da escrita (BARBOSA, 1991, p. 98).

Muitas vezes observamos em apresentações infantis, crianças pequenas que recitam lindamente uma parlenda, porém não compreendem o sentido daquilo que estão oralizando, ou seja, decoram ou leem em voz alta, mas não há uma significação do que lhe é proposto. Smith (2003) afirma que a leitura depende da informação não-visual que é o conhecimento que já temos em nosso cérebro, neste sentido a leitura silenciosa ou oral, por si só, pode não possibilitar a compreensão do que se é lido. Embora a linguagem oral proporcione o desenvolvimento da comunicação, pois ocorre o contato direto entre o leitor e o ouvinte, o professor deve ter claro que a oralização de textos escritos não garante a formação do sujeito leitor, que neste estudo, defendemos.

O plano anual estudado também percebemos a presença de um projeto de leitura, com duração anual. Quando chega o dia determinado pela professora as crianças levam um livro para que seja lido, juntamente com seus familiares e retorna, com a sacola da leitura, no dia seguinte. Segundo Martins (1986), cabe ao educador criar condições que estimulem aos alunos a lerem.

A função do educador não seria precisamente a de ensinar a ler, mas a de criar condições para o educando realizar a sua própria aprendizagem, conforme seus próprios interesses, necessidades, fantasias, segundo as dúvidas e exigências que a realidade lhe apresenta. (MARTINS 1986, p.34)

De acordo com essa afirmação, percebemos a importância do contato com os livros, desde os primeiros anos de vida das crianças para despertar o interesse pelo mundo das palavras e também como forma de propagação cultural, pois de acordo com Solé (1998):

Muitos alunos talvez não tenham muitas oportunidades fora da escola, de familiarizar-se com a leitura; talvez não vejam muitos adultos lendo; talvez ninguém lhes leia livros com frequência. A escola não pode compensar as injustiças e as desigualdades sociais que nos assolam, mas pode fazer muito

para evitar que sejam acirradas em seu interior. Ajudar os alunos a ler, a fazer com que se interessem pela leitura, é dotá-los de um instrumento de aculturação e de tomada de consciência cuja funcionalidade escapa dos limites da instituição. (SOLE, 1998, p. 51)

Diante da afirmação da autora, percebemos a importância do ambiente escolar, em desenvolver uma sociedade composta por sujeitos leitores. Ao levar o livro para suas casas, os pais, irmãos e demais familiares, também passam a conhecer diferentes obras infantis, sendo o envolvimento da família fundamental para a formação do leitor. Paim (2000, p. 81), destaca que:

Paralelamente ao contar histórias, os pais devem proporcionar desde cedo, o contato da criança com os livros, contemplando gravuras e nominando-as. Assim, junto com a linguagem, a criança desenvolve a afeição pelo livro. Mostrando também as palavras associadas à gravura, a criança já está estabelecendo um “vocabulário ocular”. [...] Os pais devem ter claro que seu modelo – exemplo – é decisivo. Se gostam de ler, com certeza, seus filhos serão leitores. É a prática. É o cotidiano lento do ver, ouvir, conviver com a prática de leitura que vai formando leitores.

Outro aspecto importante a ser mencionado se refere ao projeto Sarau, com duração semestral. De acordo com Lerner (2008) essa modalidade organizativa do trabalho pedagógico, além de favorecer a contextualização do conteúdo a ser aprendido, também promove a autonomia dos alunos, que podem tomar iniciativas porque sabem para onde marcha o trabalho, se contrapõe ao parcelamento do tempo e do saber. A autora assegura que:

É assim que se torna possível evitar a justaposição de atividades sem conexão – que abordam aspectos também sem conexão dos conteúdos – e as crianças tem a oportunidade de ter acesso a um trabalho suficientemente duradouro para resolver problemas desafiantes, construindo os conhecimentos necessários para isso, para estabelecer relações entre diferentes situações e saberes, para consolidar o aprendido e reutilizá-lo. (LERNER, 2008, p. 23)

Neste sentido, concordamos com a autora, em afirmar que o trabalho com projetos proporciona aprendizagens significativas, de modo a garantir com que o aluno seja autor em seu processo de ensino, possibilitando sua participação em cada etapa do trabalho pedagógico, resultando, de acordo com o plano acima explicitado, na apresentação do trabalho para a comunidade.

QUADRO 10- Plano anual do 2º ano

3º BIMESTRE	
	A nossa intenção não é apenas apresentar o código linguístico escrito e ensinar os alunos a utilizá-lo, mas sim letrar, ou seja, ampliar o uso social que os alunos já fazem, da leitura e da escrita. Nossa proposta

OBJETIVOS	visa fazer com que os alunos usem de maneira clara as linguagens escritas e faladas sendo assim, leitores-escritores competentes para o exercício pleno da cidadania.
CONTEÚDOS	Contos populares, Lendas, Cordel e Poema.
HABILIDADES	Ler - com apoio do professor ou colegas - textos de diferentes gêneros, com diferentes propósitos, apoiando-se em conhecimentos sobre o tema do texto, as características de seu portador, do gênero e do sistema de escrita.
RELAÇÃO COM A PRÁTICA DIDÁTICO-PEDAGÓGICA	1-) Rodas de leitores em que os alunos possam compartilhar opiniões sobre os livros e textos lidos (favoráveis ou desfavoráveis) e indicá-los (ou não) aos colegas.2-) Atividades em que os alunos consultem fontes em diferentes suportes (jornal, revista, enciclopédia, etc.) para aprender a buscar informações.3-) Atividades de leitura com diferentes propósitos (para se divertir, se informar sobre um assunto, localizar uma informação específica, para realizar algo), propiciando que os alunos aprendam os procedimentos adequados aos propósitos e gêneros.
SEQUÊNCIA DIDÁTICA: ERA UMA VEZ UM CONTO DE FADAS	
OBJETIVO	Estimular nos alunos um processo de leitura permanente para estar continuamente atualizados frente aos desafios e perspectivas do mundo moderno e contemporâneo, ajudando - os a se tornarem sujeitos leitores e escritores.
JUSTIFICATIVA	Para prepararmos os nossos educandos para esse mundo moderno e contemporâneo, percebe-se a necessidade de prepará-los para enfrentar mutações. Portanto, uma sociedade letrada, precisa saber ler, escrever e principalmente se comunicar/falar. A valorização social de uma pessoa, atualmente, está intimamente ligada ao seu desempenho escrito, mas também ao oral, pela razão da ampla exposição aos meios de comunicação. Pode-se dizer que é através da leitura que o indivíduo “pega gosto” pela formação de textos, querendo que todos leem o que escrevem
DURAÇÃO	Semestral

Fonte: BARBOSA, L. F. E (2018) – dados coletados em análise de Planos Anuais de Ensino.

Percebemos que o plano anual do segundo ano, traz de maneira bem evidente, o conceito de leitor competente. Esse conceito, é embasado nos Parâmetros Curriculares Nacionais que o define como 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 textos já lidos; que saiba que vários sentidos podem ser atribuídos a um texto. (BRASIL, 1998, p. 70)

Nos nossos estudos identificamos que esse termo “leitor competente”, usado há cerca de vinte anos atrás pelos PCN’s (1998) não é utilizado na Base Nacional Comum Curricular

(2017), que se utiliza somente do termo leitor. Partilhamos da ideia de que a codificação e decodificação de sílabas não torna um sujeito leitor, pois para que isso ocorra é necessário que este consiga compreender o que lê, identifique elementos implícitos, estabeleça conexões com outros textos já lidos, confronte as ideias do autor, dentre outros aspectos. Desse modo, só consideramos como leitor, o sujeito que utiliza, ao ler, os conhecimentos que antigamente eram atribuídos aos competentes, sendo, portanto, nosso entendimento de que é desnecessário esse adjetivar o termo “leitor”.

Notamos que o plano de ensino do 2º ano é abundante em termos e expressões presentes nos Parâmetros Curriculares Nacionais, o que nos permite inferir que a concepção de leitura adotada por estas docentes se baseia neste documento. Observamos também que os objetivos e a relação com a prática didático-pedagógica, estão de acordo e dialogam entre si, pois, para ampliar o uso social da leitura, a oportunidade de participar de uma roda de leitores é um procedimento muito interessante. Isto porque, ali os alunos compartilham opiniões e indicam (ou não) livros aos colegas, atividades em que consultam fontes em diferentes suportes, aprendem a buscar informações, dentre outros aspectos.

De acordo com o plano, pretende-se fazer leituras com o auxílio do professor e também com o auxílio dos amigos e desse modo, observamos a intenção de realizar leituras em grupo. Ferreiro (2004), afirma que o ato de formar os agrupamentos produtivos é muito relevante, pois uma sala de aula é composta de diferentes crianças em níveis distintos de conhecimentos, ou seja, a classe é constituída de forma heterogênea e não homogênea. Essa prática faz com que os educandos aprendam uns com os outros, e não somente com o professor.

Além disso, as alfabetizadoras também colocaram no plano anual, uma sequência didática denominada: “Era uma vez um conto de fadas” como está sugerido no material do Programa: “Ler e Escrever”. As sequências didáticas, não são finalizadas com um produto, como nos projetos, elas pressupõem um trabalho pedagógico organizado em uma determinada sequência, durante um determinado período estruturado pelo (a) professor (a), criando-se, assim, uma modalidade de aprendizagem mais orgânica. De acordo com Nery (versão online/sd)¹⁴:

“A sequência didática permite, por exemplo, que se leiam textos relacionados a um mesmo tema, de um mesmo autor, de um mesmo gênero; ou ainda que se escolha uma brincadeira e se aprenda sua origem e como se brinca; ou também que se organizem atividades de arte para conhecer mais as várias expressões artísticas, como o teatro, a pintura, a música, etc; ou que se

¹⁴ Consta em: http://teleduc.unisa.br/~teleduc/cursos/diretorio/apoio_2547_405///Modalidades%20Organizativas%20do%20trabalho%20pedagogico%20uma%20possibilidade.pdf – Acesso em 20/05/2019.

estudem conteúdos de várias áreas do conhecimento do ensino fundamental, de forma interdisciplinar. (NERY, s/d, p. 114)

O material do “Ler e escrever” no qual essa sequência é embasada, embora possua como objetivo principal a produção de textos pelos alunos, traz como sugestão de ações do professor que eles leiam e releiam o que já foi escrito para assegurar a coerência com o que está por escrever ou para revisá-lo na perspectiva dos leitores.

Desse modo, percebemos que, as dificuldades com o trabalho com a leitura em sala de aula, já se iniciam em desconsiderar um planejamento articulado, tanto as teorias que estão sendo formuladas nessa área de conhecimento, como com as necessidades dos alunos, envolvendo suas questões sociais, culturais e políticas.

2.5.2 Rotina

Após as observações sobre o plano anual de ensino, analisamos o plano semanal apresentado na rotina, que como explicado anteriormente, é um documento entregue à coordenadora pedagógica, semanalmente, no horário de trabalho pedagógico coletivo.

De acordo com o material do programa de formação continuada do Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa – PNAIC (BRASIL, 2012, p.7), “a elaboração da rotina escolar, é um momento de escolhas e decisões didáticas e pedagógicas baseadas na reflexão sobre como agir e sobre as suas possibilidades”. O documento também alerta que para planejar é importante ter consciência dos direitos de aprendizagem no ciclo de alfabetização, estabelecendo uma progressão no ensino que proporcione a progressão das aprendizagens a cada ano. Além disso, é necessário estar atendo para cada eixo dos componentes curriculares, que nesse caso específico, é o eixo da leitura.

O eixo da leitura tem, dentre outras, a finalidade de proporcionar às crianças a capacidade de ler para: aprender a fazer algo, aprender assuntos do seu interesse, informar-se sobre algum tema e ter prazer na leitura. Para o planejamento dessas atividades concebemos a leitura como uma relação dialética entre interlocutores, que pressupõe a interação entre texto e leitor e não um simples ato mecânico de decifração de signos gráficos. O ensino da compreensão de texto é, portanto, um processo em espiral no qual o leitor realiza um trabalho ativo de construção do sentido do texto pela ativação de diferentes esquemas. (BRASIL, 2012, p. 10)

Notamos com essa afirmação que, o curso de formação continuada do PNAIC, que as três alfabetizadoras pesquisadas participaram, traz em seu referencial sobre leitura, o conceito

da importância de propiciar aos alunos situações de uso social da leitura na alfabetização, rompendo com o simples ato mecânico de decifração de signos gráficos. Além disso, o caderno 2 desse curso de formação continuada, fala sobre a importância das estratégias de leitura¹⁵ nas operações utilizadas para abordar o texto, sendo as responsáveis pela construção da compreensão, tornando o leitor capaz de resolver problemas frente a leitura. “Também é imprescindível selecionar os textos e material de leitura; planejar o ensino, a aprendizagem e a avaliação da leitura, bem como organizar o tempo pedagógico a ser dedicado para cada atividade”. (BRASIL, 2012, p. 11)

De acordo com Soares (2003, p. 95) “para organização das rotinas é necessário considerar e articular uma clara definição dos objetivos da alfabetização”, da opção conceitual e da definição das ações, procedimentos e técnicas para atingir os objetivos e não apenas estabelecer um conjunto de prescrições geradoras de uma prática rotineira.

Além disso, a rotina deve apresentar atividades diversificadas e diferentes formas de agrupamentos, por meio de: situações didáticas em grande grupo, pequenos grupos, duplas e de forma individual. Também se recomenda que estejam presentes na rotina do trabalho pedagógico:

a-) atividades permanentes; “São as atividades que acontecem ao longo de um determinado período de tempo na rotina (semana, mês, ano) e são importantes para o desenvolvimento de conceitos, procedimentos e atitudes.” (BRASIL, 2012, p. 21)

b-) sequência didática; “São atividades planejadas” para aprofundar conhecimentos de um determinado conceito ou procedimento. Deve ocorrer “de forma sequenciada, de modo que a ordem interfere na sua realização; as respostas dos alunos a uma atividade direcionam e são mobilizadas na atividade seguinte”. (BRASIL, 2012, p. 19)

c-) projetos didáticos; “São situações didáticas em que o professor e os alunos se comprometem com um propósito e com um produto final: em um projeto, as ações propostas, ao longo do tempo, têm relação entre si e fazem sentido em função do produto que se deseja alcançar” (BRASIL, 2012, p. 21)

¹⁵ Segundo Solé (1998, p. 70): As estratégias de leitura são procedimentos de ordem elevada que envolvem o cognitivo e o metacognitivo, no ensino elas não podem ser tratadas como técnicas precisas, receitas infalíveis ou habilidades específicas. O que caracteriza a mentalidade estratégica é sua capacidade de representar e analisar os problemas e a flexibilidade para encontrar soluções. Por isso, ao ensinar estratégias de compreensão leitora, aos alunos deve predominar a construção e o uso de procedimentos de tipo geral, que possam ser transferidos sem maiores dificuldades para situações de leituras múltiplas e variadas.

d-) jogos. “Configuram-se como atividades lúdicas desenvolvidas como recurso em várias modalidades da atividade pedagógica atrelado a mediação do docente”. (BRASIL, 2012, p. 23)

Diante dessas informações é importante ressaltar que a análise das rotinas, corresponde ao tempo de observação que realizamos na sala de aula. Portanto, observamos a rotina referente as aulas do 3º bimestre, trazendo à discussão aspectos relevantes as concepções sobre a leitura nos anos iniciais da alfabetização.

A primeira rotina, se refere as aulas do 1º ano do ensino fundamental. Nela encontramos aspectos escritos em relação a leitura, abaixo destacados:

QUADRO 11- Rotina do 1º ano envolvendo leitura

SEMANAS	SEGUNDA	TERÇA	QUARTA	QUINTA	SEXTA
1ª SEMANA	Leitura deleite: A dona aranha e seus amiguinhos. <u>E leitura do alfabeto.</u> Atividade – Texto dona aranha: leitura e exploração do texto.	Leitura deleite e <u>leitura do alfabeto.</u> Texto fragmentado da dona aranha (pintar os espaços)	Leitura deleite e <u>leitura do alfabeto.</u> Atividade: Ficha de <u>leitura da letra M.</u>	Leitura deleite e leitura do alfabeto. Atividade: Texto do macaco (letra M).	Leitura deleite e <u>leitura do alfabeto.</u>
2ª SEMANA	Leitura deleite e <u>leitura do alfabeto.</u> Atividade: Ficha de leitura e livro de português.	Leitura deleite e <u>leitura do alfabeto.</u>	Leitura deleite e <u>leitura do alfabeto.</u>	Leitura deleite e <u>leitura do alfabeto.</u>	Leitura deleite e <u>leitura do alfabeto.</u>
3ª SEMANA	Leitura deleite e <u>leitura do alfabeto.</u>	Leitura deleite e <u>leitura do alfabeto.</u> Livro de português página 214 - <u>letra R.</u>	Leitura deleite e <u>leitura do alfabeto.</u>	Leitura deleite e <u>leitura do alfabeto.</u> Livro de português pág. 217 - <u>letra S.</u>	Leitura deleite e <u>leitura do alfabeto.</u>
4ª SEMANA	Leitura deleite e <u>leitura do alfabeto.</u>	Leitura deleite e <u>leitura do alfabeto.</u> Atividade: Ficha de <u>leitura letra R</u>	Leitura deleite e <u>leitura do alfabeto.</u> Projeto Sarau – leitura do texto: O cachorro e livro de português pág. 220 – Letra S.	Leitura deleite e <u>leitura do alfabeto.</u>	Leitura deleite e <u>leitura do alfabeto.</u> Atividade: Frases enigmáticas.
5ª SEMANA	Leitura deleite, <u>leitura do alfabeto</u> e atividade: <u>Leitura e escrita da letra S.</u>	Leitura deleite e <u>leitura do alfabeto.</u> Projeto Sarau – Leitura: A gata. Livro de português pág. 226 - letra X.	Leitura deleite, <u>leitura do alfabeto.</u> Ficha de leitura – <u>Letra S.</u> Livro de português pag. 228 – letra X.	Leitura deleite e <u>leitura do alfabeto.</u>	Leitura deleite e <u>leitura do alfabeto.</u>
6ª SEMANA	Leitura deleite: Eram dez na cama. <u>Leitura do alfabeto.</u>	Leitura deleite, <u>leitura do alfabeto</u> , momento da leitura <u>com o sussurrofone.</u>	Leitura deleite e <u>leitura do alfabeto.</u>	Leitura deleite e leitura da música da apresentação do Sarau.	Leitura deleite e <u>leitura do alfabeto.</u>
7ª SEMANA	Leitura deleite: Que horas são	Leitura deleite e <u>leitura do alfabeto.</u>	Leitura deleite e <u>leitura do alfabeto.</u>	Leitura deleite e <u>leitura do alfabeto</u>	Leitura deleite e <u>leitura do alfabeto</u>

senhor	urso?.
<u>Leitura</u>	<u>do</u>
<u>alfabeto.</u>	

Atividade:
Complete as letras
faltosas.

Fonte: BARBOSA, L. F. E (2018) – dados coletados em análise de Planos Anuais de Ensino (Grifos nossos)

Ao observarmos a rotina do 1º ano, pudemos identificar três elementos (atividade permanente, sequência didática e projetos didáticos), dos quatro recomendados (o único que não estava presente eram os jogos), pelo programa de formação continuada – Pacto Nacional pela Idade Certa, cuja docente foi uma das alfabetizadoras participantes.

Temos, na rotina pedagógica da docente, como atividades permanentes: a leitura deleite e a leitura do alfabeto. O fato de a leitura deleite estar presente todos os dias na rotina da educadora pode estar relacionado a influência do que é indicado no programa de formação continuada PNAIC que a propõe como atividade permanente a ser realizada tanto pelo professor, como pelo aluno, individual ou coletivamente. Para Cruz, Manzoni e Silva (2012b, p. 25), “a leitura deleite utilizando as estratégias de leitura – antes, durante e depois, pode ser uma leitura individual, dupla, coletiva ou protocolada – com continuidade no dia seguinte”, através da utilização dos livros do Plano Nacional da Biblioteca Escolar (PNBE) e Plano Nacional do Livro Didático (PNLD – Obras Complementares).

Em relação ao que na rotina analisada a professora entende como “leitura do alfabeto”, que é planejada para ocorrer todos os dias (exceto na quinta-feira da sexta semana), nos ajuda a inferir que existe aí a presença de uma concepção de leitura como correspondente a fonetização das letras. Este entendimento está pautado na crença de que a escrita é a representação gráfica da linguagem sonora que demanda ser decodificada na atividade de leitura. Sobre isso, CAGLIARI (1998, p.26), afirma que “na década de 50, as cartilhas davam ênfase à leitura, onde era muito importante o ensino da oralização do abecedário”. Porém, oralizar as letras repetidamente e de maneira corriqueira, caracteriza-se em um ensino mecanizado. Segundo Libâneo (1994, p. 90) “a relação entre ensino e aprendizagem não é mecânica, não é uma simples transmissão do professor que ensina para um aluno que aprende”.

Como sequência didática, encontramos a utilização do livro de português, fichas de leitura e atividades envolvendo: letras, frases e textos. A utilização do livro didático no dia a dia da instituição escolar é corriqueiramente valorizada por possibilitar informações precisas e atividades organizadas. No entanto, é necessário destacar que “a importância atribuída ao livro didático em toda a sociedade faz com que ele acabe determinando conteúdos e condicionando estratégias de ensino, marcando de forma decisiva o que se ensina e como se ensina” (LAJOLO,

1998, p. 4). O livro didático não deve ser utilizado como um instrumento em que o educando se limita a preencher respostas e reproduzir pensamentos.

As fichas de leitura, originalmente trazidas para o contexto escolar por meio das cartilhas do século XIX, visam a decodificação de palavras soltas, sem a preocupação da compreensão do que está sendo lido. Nesse sentido, apesar de ser chamada de ficha de leitura, o ato de ler não se encontra presente neste contexto. Ler possui outro sentido que há muito supera esse pensamento inicial. A partir dos estudos sobre o processo de leitura, a concepção do ato de escrever e ler como codificar e decodificar sílabas e palavras, se expandiu em direção a uma visão muito mais complexa. Hoje, a leitura é vista como uma atividade dialógica, um processo de interação que se realiza entre o leitor e o autor, mediado pelo texto, estando todos os elementos envolvidos situados em um determinado momento histórico-social.

No que se refere às atividades envolvendo letras, frases e textos, percebemos lições para completar letras faltosas, frases enigmáticas e textos fragmentados. Desse modo, o ensino da leitura passa por uma didatização que o afasta de sua relevância social de origem. Chevallard (2000) afirma que:

Um conteúdo de saber que foi designado como saber a ensinar, sofre a partir de então um conjunto de transformações adaptativas que vão torna-lo apto para ocupar um lugar entre os objetos de ensino. O “trabalho” que transforma um objeto de saber a ensinar em um objeto de ensino é denominado Transposição Didática. (CHEVALLARD, 2000, p.45).

Nessa direção, Perrenoud (1993, p.24) se refere ao processo de transposição didática como uma dimensão do processo de “organização” do ensino, uma tentativa de mediação dos saberes doutos ou das práticas sociais para o contexto escolar. Nesse processo de ensino de acordo com o autor, os saberes doutos pouco se relacionam aos seus modos de apropriação no contexto escolar, uma vez que para ser ensinado, adquirido e avaliado, o saber sofre transformações como segmentação, cortes, tradução em lições, aulas e exercícios, organização a partir de materiais pré-construídos.

Muitas vezes não se considera, que o aluno leva consigo para a escola, todo seu conhecimento de mundo e experiências vividas em sociedade. Na ânsia em facilitar o processo de leitura, por meio da didatização desse conteúdo, o alfabetizador acaba por dificultar a relação do que é proposto na escola em suas implicações sociais, permitindo com que a criança fique desestimulada, pois não consegue atribuir sentido ao que lhe é ofertado no ambiente escolar.

Os conceitos defendidos por Bakhtin (2000) apontam para a importância da escola, trazer para seu contexto educacional as práticas sociais de leitura, nas quais os alunos convivem

e estabelecem relações de significação. Os diferentes gêneros de texto em circulação em esferas sociais que lhes são próprias, com estilo composicional característico de sua intencionalidade e conteúdo temático dizível naquele gênero, são saberes que possibilitam organizar cada texto em enunciados constitutivos da linguagem. “Os gêneros do discurso são histórica e socialmente construídos, relacionam-se diretamente às diferentes situações sociais que determinam suas características temáticas, composicionais e estilísticas”. (BAKHTIN, 2000, p. 279).

Freire (2011) destaca que:

[...] o processo de ensinar, um processo crítico em que o ensinante desafia o educando a apreender o objeto ou conteúdo para apreendê-lo em suas relações com outros objetos, ensinar conteúdos implica o exercício da percepção crítica, de sua ou de suas razões de ser. Implica o aguçamento da curiosidade epistemológica do educando que não pode satisfazer-se com a mera descrição do conceito do objeto. Não devo deixar para um amanhã aleatório algo que faz parte agora, enquanto ensino, de minha tarefa de educador progressista: a leitura crítica do mundo ao lado da leitura crítica da palavra. (FREIRE, 2011, p.94-95)

Diante da afirmação acima, concordamos com o autor ao compreendermos que a leitura deve estar relacionada com o contexto social em que a criança vive, para que desta forma ela possa desenvolver a capacidade de análise e crítica. Ao propor momentos de leituras em que a criança se depara com frases enigmáticas, textos fragmentados e preenchimento de letras, fortalecemos a constituição de sujeitos alienados e sem visão crítica sobre o mundo em que se insere.

Além dos aspectos mencionados anteriormente, a rotina da professora, também apresenta o trabalho com o projeto Sarau. O tema desse projeto está relacionado ao CD Saltimbancos de Chico Buarque de Hollanda e a História dos Músicos de Bremen dos Irmãos Grimm. Para atender ao tema, a alfabetizadora trabalhou a leitura de dois textos: “O cachorro” e “A gata”, no entanto não especificou o nome dos autores dos textos selecionados e nem a forma como pretendia que a leitura fosse realizada, como por exemplo, com as crianças agrupadas ou individualmente, se a leitura seria silenciosa, compartilhada, em voz alta, dentre outras possibilidades.

Ademais, um projeto não se limita a apenas relacionar os conteúdos com o tema em questão. De acordo com Hernández (1998), a função do projeto é favorecer a criação de estratégias de organização dos conhecimentos escolares em relação a:

1) o tratamento da informação, e 2) a relação entre os diferentes conteúdos em torno de problemas ou hipóteses que facilitam aos alunos a construção de seus conhecimentos, a transformação da informação procedente dos diferentes saberes disciplinares em conhecimento próprio. (HERNANDEZ, 1998, p.61)

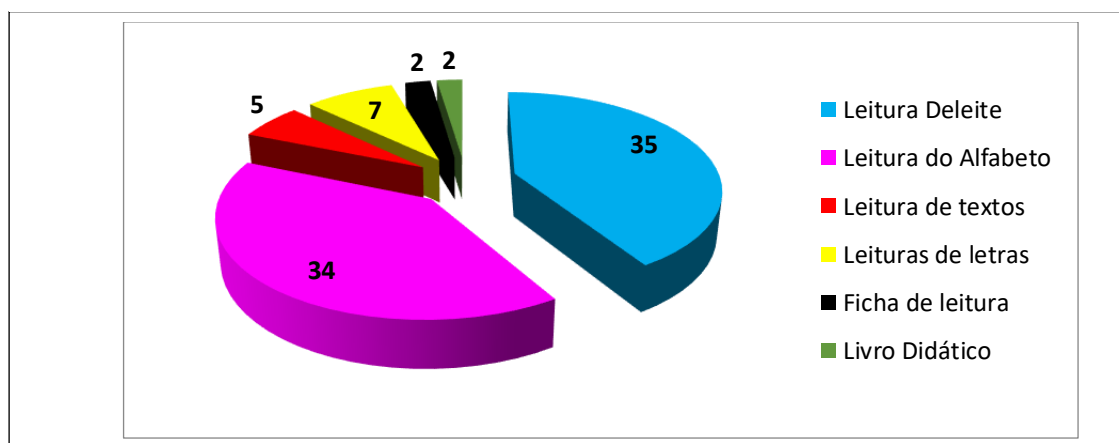
Dessa forma, compreendemos por projeto, a possibilidade de construção de conhecimento pelo aluno, por meio de práticas significativas e contextualizadas.

Ao olharmos de forma quantitativa para a Rotina analisada, foi possível perceber que, nos 35 dias que constam dessa Rotina existe uma prevalência para a atividade de leitura deleite (35) em que o professor é o leitor e os alunos ficam em situação apenas de ouvintes. A segunda atividade que é mais contemplada nos dias letivos planejados na Rotina (34 dias) é a chamada “leitura do alfabeto” que foi organizada para acontecer em 97% das aulas. A seguir, por ordem de quantidade de vezes em que aparece no Quadro de Rotina, temos a chamada “leitura de letras” que apareceu planejada para ocorrer em 7 dos 35 dias da Rotina. As atividades propostas que envolvem a presença de algum tipo de texto (Ex: letra de música infantil – Dona Aranha) estão planejadas para concorrerem em apenas 5 momentos (em 14% dos dias letivos). A presença das chamadas Fichas de leitura e do Livro didático ocorre em apenas 5,5% dos dias planejados nessa Rotina.

O uso do sussurrofone¹⁶ aparece uma vez nos registros dessa Rotina, mas a relevância de destacarmos o seu uso, pela professora, é que este é um aparelho normalmente utilizado por professores adeptos do método fônico, que têm, portanto, uma concepção da língua escrita como transcrição dos sons da fala.

Para melhorar o entendimento do que estamos tratando nos parágrafos anteriores, colocamos os dados já analisados de forma figurativa no **Gráfico 1**, a seguir:

GRÁFICO 1-Atividades previstas na Rotina da P1 que têm a intenção de ensinar a ler



¹⁶ O sussurrofone imita um telefone, feito de PVC. Também é conhecido como *whisper phone* nos EUA. Ele permite a captação individual da voz, amplificando o som e o retorno somente acontece para quem o esteja utilizando.

Fonte: BARBOSA, L. F. E (2018) – dados coletados em análise de Rotina Semanal

Para finalizar as observações sobre a rotina da educadora, notamos que ela não mencionou em seu planejamento a utilização de jogos no 1º ano de alfabetização. No entanto, de acordo com Kishimoto (1993)

O jogo como promotor de aprendizagem e do desenvolvimento passa a ser considerado nas práticas escolares como importante aliado para o ensino, já que coloca 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, 1993, p.13)

Diante da afirmação acima, notamos a grande importância dos jogos no contexto escolar, especialmente entre crianças pequenas, por proporcionar socialização, ludicidade e reflexão. Porém, percebemos que, embora a escola conte com vários jogos de alfabetização recebidos por meio do Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa – PNAIC, a alfabetizadora não o considera como um meio de desenvolver situações de práticas de leitura, não compreendendo o jogo como um importante aliado ao ensino.

QUADRO 12-Rotina do 2º ano I - envolvendo leitura

SEMANA	SEGUNDA	TERÇA	QUARTA	QUINTA	SEXTA
1ª SEMANA	Leitura deleite. Projeto Sarau: Leitura textual: Os músicos de Bremen.	Leitura deleite. <u>Leitura das palavras com NH.</u> Interpretação textual: Os músicos de Bremen.	Leitura deleite. Estudo do R inicial entre vogais e RR.	Leitura deleite e <u>leitura das sílabas complexas.</u>	Leitura deleite: Branca de Neve e os sete anões. Atividade: Complete com as letras faltosas
2ª SEMANA	Leitura deleite e <u>leitura de palavras com R e RR.</u>	Leitura deleite e <u>leitura de sílabas complexas.</u>	Leitura deleite .	Leitura deleite.	Leitura deleite: Um gato marinheiro. <u>Fazer a ilustração do começo, meio e fim da história.</u>
3ª SEMANA	Leitura deleite	Leitura deleite e <u>leitura de sílabas complexas.</u> Livro de português pag. 205 – frase correspondente ao texto.	Leitura deleite, <u>leitura de sílabas complexas e leitura de palavras com GE e GI.</u> Roda de leitura na biblioteca. Livro Ápis 207 e 2018 – estudo da fábula: A formiga e a pomba.	Leitura deleite e <u>leitura do alfabeto.</u> Livro de português pág. 217 - letra S.	Leitura deleite e <u>leitura do alfabeto.</u>
4ª SEMANA	Leitura deleite e <u>leitura do alfabeto.</u>	Leitura deleite e <u>leitura do alfabeto.</u> Atividade: <u>Ficha de leitura letra R</u>	Leitura deleite e <u>leitura de sílabas complexas.</u>	Leitura deleite e <u>leitura de sílabas complexas.</u> Livro Ápis pág. 208 – Interpretação “A formiga e a pomba” e estudo de RR.	Roda de leitura do livro: “O gato e a árvore” – produção textual oral.
5ª SEMANA	Leitura deleite, <u>leitura do alfabeto e atividade: Leitura e escrita da letra S.</u>	Leitura deleite e <u>leitura do alfabeto.</u> Projeto Sarau – Leitura: A gata. Livro de português pág. 226 - letra X.	Leitura deleite, <u>leitura do alfabeto.</u> Ficha de leitura – Letra S. Livro de português pag. 228 – letra X.	Leitura deleite e <u>leitura do alfabeto.</u>	Leitura deleite e <u>leitura do alfabeto.</u>
6ª SEMANA	Leitura deleite e <u>segmentação da cantiga: Cai, cai, balão.</u>	Leitura deleite e escrita e <u>leitura de palavras com: qua, que e qui.</u>	Leitura deleite e livro de português página 207: Conto e reconto final da fábula “A cigarra e a formiga”	Leitura deleite e <u>leitura de sílabas complexas.</u> Escrita e <u>leitura de palavras: AR, ER, IR, OR, UR</u>	Leitura deleite e <u>leitura de sílabas complexas.</u> <u>Leitura silenciosa com sussurrofone</u> das fábulas do “Ler e escrever” e roda de leitura na biblioteca.
7ª SEMANA	Leitura deleite e <u>leitura de sílabas complexas.</u>	Leitura deleite e estudo do: AN, EN, IN, ON e UN.	Roda de leitura, livro “Ler e escrever” e estudo: AL, EL, IL, OL e UL.	Leitura deleite	Leitura deleite
8ª SEMANA	Leitura deleite.	Leitura deleite. Livro de Português pag. 231 “aumentativo e diminutivo” S em final de sílaba, mesmo som, outra letra Z.	Leitura deleite. Livro de português – Leitura: Montagem da cidade de pedrinhas.	Leitura deleite.	Leitura deleite, leitura de texto instrucional e produção.

Fonte: BARBOSA, L. F. E (2018) – dados coletados em análise de Rotina Semanal (Grifos nossos)

Diante da análise da rotina da professora 2, percebemos que assim como a professora 1, ela também coloca como atividade permanente a leitura deleite (aparece em 38 dos 40 dias letivos que constam na Rotina). A leitura deleite é um procedimento didático de altíssimo valor para a constituição de leitores, mas é preciso enfatizar que ela deve ser desenvolvida de modo que favoreça a compreensão do leitor, utilizando-se de estratégias de leitura que iniciam antes, durante e após a leitura da obra selecionada.

Para Leal e Albuquerque (2010), a “leitura deleite”, também, é considerada leitura-fruição, podendo ser realizada pelo professor ou aluno.

Essa atividade pode envolver a leitura de um texto por dia ou contemplar a leitura de um livro maior, lido um pouco a cada dia. É importante, também, que o leitor – professor ou aluno – conheça o texto a ser lido e se prepare para a leitura de modo a poder envolver os alunos nessa atividade (LEAL; ALBUQUERQUE, 2010, p. 101).

Diante da afirmação do autor, percebemos a importância da preparação prévia para desenvolver a leitura em sala de aula, a fim de favorecer a compreensão do texto.

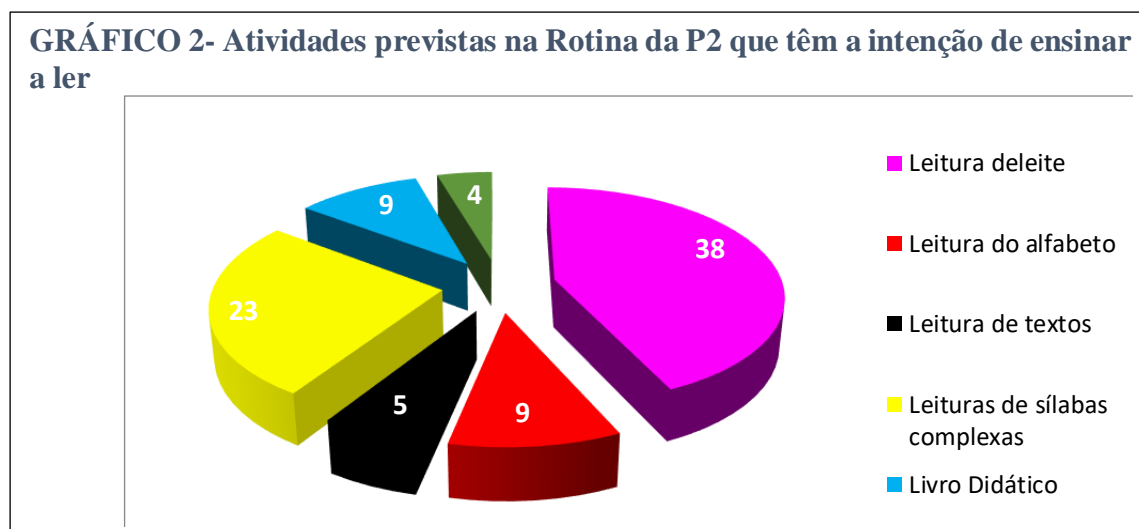
A alfabetizadora 2 também apresenta como atividade permanente as rodas de leitura na biblioteca, que foram previstas para ocorrer 2 vezes nas quartas-feiras e 2 vezes nas sextas-feiras, mas é interessante destacar que, apesar de constarem como atividades permanentes, estão planejadas para que sejam realizadas em apenas 4 das 8 semanas que analisamos. Sabemos que o contato das crianças com os livros e as rodas de leitura na biblioteca, proporciona a ampliação do interesse e aproxima sujeitos leitores com os livros. Desse modo, ensino e biblioteca não se excluem, completam-se. “Uma escola sem esse espaço é um instrumento imperfeito e a biblioteca sem ensino, ou seja, sem a tentativa de estimular, coordenar e organizar a leitura, será, por seu lado, instrumento vago e incerto” (LOURENÇO FILHO, apud SILVA, 1999, p. 67).

Sobre isso, Hernandes *et all* (2019) afirmam:

Assim sendo, destacamos que cabe à escola, em seus espaços específicos – sala de aula e biblioteca escolar - apoiar a criança no desenvolvimento de suas capacidades leitoras ao assumir, de forma intencional e qualificada, a mediação desse processo, permitindo que os alunos ampliem seu repertório de leitura o máximo possível. (HERNANDES *et all*, 2019, p. 49)

Alertamos sobre a importância de o professor desenvolver um trabalho articulado que propicie interações entre os alunos sobre as obras lidas, além de disponibilizar momentos em sua rotina para a realização de leituras dentro da biblioteca escolar.

Em relação a sequência didática, a docente utiliza o livro de português, fichas de leitura e atividades envolvendo sílabas complexas, segmentação de cantiga e leitura de textos (conforme a quantificação registrada no **Gráfico 2**).



Fonte: BARBOSA, L. F. E (2018) – dados coletados em análise de Rotina Semanal

Como já abordamos, os assuntos referentes ao livro didático e fichas de leitura, na rotina I, atentamos nesse momento a leitura das sílabas complexas, segmentação da cantiga e leitura de textos. No que se refere a leitura das partículas das palavras, entendemos que esse momento deve ser denominado de decodificação de sílabas complexas, tendo em vista que ler vai muito além das palavras. Para Silva (1987) “ler não é só uma tomada de consciência, mas também um modo de existir no qual o indivíduo compreende e interpreta a expressão registrada pela escrita e passa a compreender-se no mundo”. (SILVA, 1987, p. 45)

A divisão entre sílabas simples e sílabas complexas originou-se no Brasil com a utilização das cartilhas no século XIX, em que por meio da didatização dos conhecimentos socialmente produzidos, achou-se por bem “facilitar” a leitura dos alunos dividindo as partículas das palavras nesses dois grupos. De acordo com esse método, as sílabas complexas, só podem ser apresentadas aos alunos, depois que eles conhecerem todas as sílabas simples. O grande problema ocasionado por isso está relacionado ao fato de que o aluno não está interagindo com a língua escrita em sua função social, pois o único lugar em que as palavras são separadas no momento da leitura, entre sílabas simples e complexas, é na escola. Quando a criança se depara com as escritas que encontra fora da escola ela simplesmente não reconhece pela maneira com que a mesma lhe foi apresentada no âmbito escolar. Não consegue ler, não porque tenha algum problema de aprendizagem, mas sim porque as atividades que lhe são

propostas na escola estão voltadas a decodificação de letras, sílabas, encontros vocálicos, encontros consonantais e dígrafos, como vimos, de forma explícita, ser a preocupação presente na Rotina analisada.

Processo semelhante ocorre, no momento em que o aluno começa seu contato com os textos. Vimos na rotina do 1º ano, a utilização de obras fragmentados, e no 2º ano a cantiga utilizada com o objetivo de segmentação. Percebemos, portanto, que na busca por “facilitar” a aprendizagem das crianças pequenas, os alfabetizadores acabam por dificultar a compreensão dos alunos sobre as reais funções do texto, no contexto e na época em que vivem. Assim, subestimamos suas capacidades de aprendizado e desconsideramos seus conhecimentos prévios sobre leitura e portadores textuais.

Na rotina 2, também consta a leitura de textos, realizada pelos alunos. Conseguimos identificar uma das formas que a alfabetizadora pretendia trabalhar com o gênero textual fábulas. Embora ela não tenha especificado se faria agrupamentos, foi utilizado por ela o termo “leitura silenciosa” para organizar a atividade. A leitura silenciosa, inicialmente usada por religiosos, promoveu avanços em seu aprimoramento, haja vista que o leitor, “além de poder ler diferentes gêneros textuais de forma rápida e fácil, também proporciona uma aproximação maior com o texto de forma autônoma” (LAJOLO e ZILBERMAN, 1998). Em consonância a esta afirmação Vygotsky (1999) afirma que a leitura silenciosa realizada pelas crianças proporciona duas grandes vantagens: o movimento dos olhos durante leitura silenciosa faz com que perceba uma maior quantidade de signos e isso ajuda a promover uma compreensão maior do texto, pois a velocidade da leitura aumenta.

Em se tratando dos textos, a alfabetizadora, além de utilizar o gênero fábulas, também anota em seu planejamento semanal o texto instrucional e o conto: Músicos de Bremen, este último relacionado ao projeto didático. De acordo com Antunes (2003, p. 50)

Os gêneros de textos evidenciam essa natureza altamente complexa das realizações linguísticas: elas são diferentes, multiformes, mutáveis, em atendimento à variação dos fatores contextuais e dos valores pragmáticos que incluem e, por outro lado, são prototípicas, são padronizadas, são estáveis, atendendo à natureza social das instituições sociais a que servem.

Diante dessa afirmação, podemos declarar que a utilização de diversos gêneros textuais, enriquece o trabalho pedagógico, pois possibilita aos alunos refletirem sobre a função social do texto, sua estrutura e estilo composicional, conforme a esfera em que circula na vida cotidiana (ROJO, 2004).

Notamos também, no desenvolver do projeto didático, a utilização de uma atividade de interpretação textual. No entanto, é necessário que o alfabetizador tenha claro que para se interpretar um texto implica em sua compreensão. “Dessa forma, a compreensão não é um simples ato de identificação de informações, mas uma construção de sentidos com base em atividades inferenciais.” (MARCUSCHI, 2008, p. 233).

QUADRO 13- Rotina do 2º II envolvendo leitura

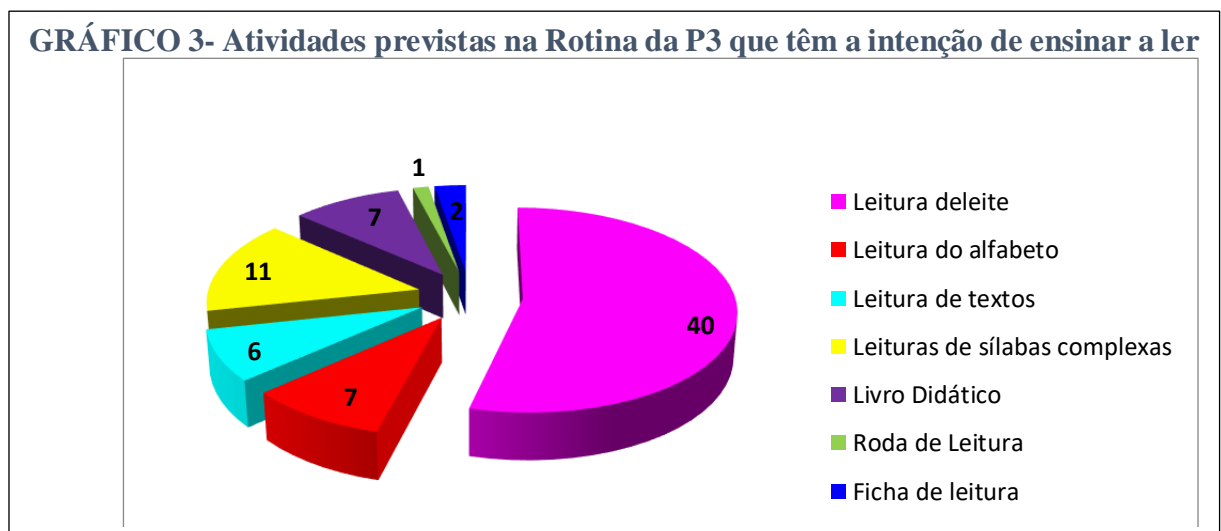
SEMANAS	SEGUNDA	TERÇA	QUARTA	QUINTA	SEXTA
1ª SEMANA	Leitura deleite. Projeto Sarau: Leitura textual: Os músicos de Bremen.	Leitura deleite. <u>Leitura das palavras com NH.</u> Interpretação textual: Os músicos de Bremen.	Leitura deleite. Estudo do R inicial entre vogais e RR.	Leitura deleite do livro: Deixado para trás. Atividade: Ditado estourado.	Leitura deleite e leitura de texto instrucional.
2ª SEMANA	Leitura deleite e <u>leitura de palavras com R e RR.</u>	Leitura deleite.	Leitura deleite .	Leitura deleite.	Leitura deleite.
3ª SEMANA	Leitura deleite	Leitura deleite e <u>leitura de sílabas complexas.</u> Livro de português pag. 205 – frase correspondente ao texto.	Leitura deleite, leitura de sílabas complexas e leitura de palavras com GE e GI. Roda de leitura na biblioteca. Livro Ápis 207 e 2018 – estudo da fábula: A formiga e a pomba.	Leitura deleite do livro: “O dragão comilão”. Atividade: complete a história com as partes que faltam.	Leitura deleite e leitura das sílabas complexas.
4ª SEMANA	Leitura deleite e <u>leitura do alfabeto.</u>	Leitura deleite e <u>leitura do alfabeto.</u> Atividade: Ficha de leitura letra R	Leitura deleite e <u>leitura das sílabas complexas.</u>	Leitura deleite: Sem pé na cabeça. Atividade: <u>ilustre a história que você leu.</u>	Leitura deleite e <u>leitura de sílabas complexas.</u> Livro Ápis pág. 208 – Interpretação “A formiga e a pomba” e estudo de RR.
5ª SEMANA	Leitura deleite, <u>leitura do alfabeto</u> e atividade: Cruzadinha letra S.	Leitura deleite.	Leitura deleite, <u>leitura do alfabeto.</u> Ficha de leitura – Letra S. Livro de português pag. 228 – letra X.	Leitura deleite e <u>leitura do alfabeto.</u>	Leitura deleite e <u>leitura do alfabeto.</u>
6ª SEMANA	Leitura deleite e <u>segmentação da cantiga:</u> Pirulito que bate bate.	Leitura deleite e escrita e <u>leitura de palavras com: qua, que e qui.</u>	Leitura deleite e livro de português página 207: Conto e reconto final da fábula “A cigarra e a formiga”	Leitura deleite e <u>leitura de sílabas complexas.</u> Escrita e leitura de palavras: AR, ER, IR, OR, UR	Leitura deleite e <u>leitura de sílabas complexas.</u> <u>Leitura silenciosa com sussurrofone</u> das fábulas do “Ler e escrever” e roda de leitura na biblioteca.
7ª SEMANA	Leitura deleite e <u>leitura de sílabas complexas.</u>	Leitura deleite e estudo do: AN, EN, IN, ON e UN.	Roda de leitura, livro “Ler e escrever” e estudo: AL, EL, IL, OL e UL.	Leitura deleite	Leitura deleite
8ª SEMANA	Leitura deleite.	Leitura deleite. Português pag. 231 “aumentativo e diminutivo” S em final de sílaba, mesmo som, outra letra Z.	Leitura deleite. Livro de português – Leitura: Montagem da cidade de pedrinhas.	Leitura deleite.	Leitura deleite, leitura de texto instrucional e produção.

Fonte: BARBOSA, L. F. E (2018) – dados coletados em análise de Rotina Semanal (Grifos nossos).

Ao analisarmos a rotina da P3, percebemos a semelhança nos planejamentos da segunda alfabetizadora. Este fato pode ser explicado pela coordenadora pedagógica da escola, orientar

que as turmas, tanto do período da manhã quanto da tarde, “caminhem juntas”, pois caso um aluno tenha que ser remanejado para o período oposto “ele não será prejudicado nos conteúdos”. Além disso, outra questão importante se refere ao fato da P3 estar a apenas dois anos como alfabetizadora, sendo, portanto, orientada a seguir as recomendações da professora 2, por ela possuir mais experiência no magistério. Embora seja importante a troca de informações entre os educadores no ambiente escolar, a orientação em deixar as rotinas parecidas, faz ampliar a possibilidade de que práticas tradicionais de docentes mais experientes se perpetuem no trabalho pedagógico das alfabetizadoras que se encontrem em início de carreira.

Registramos a seguir o **Gráfico 3** que traz os dados quantitativos da terceira Rotina que analisamos:



Fonte: BARBOSA, L. F. E (2018) – dados coletados em análise de Rotina Semanal

Como as rotinas são semelhantes, focamos agora nossa análise na utilização do ditado estourado, no texto lacunado e no uso do Sussurrofone em atividade de “leitura silenciosa”. No ditado estourado, a educadora coloca informações relacionadas ao conteúdo da aula, dentro de bexigas. Em seguida, cada criança estoura uma bexiga e executa a atividade proposta pelo docente. Apesar de notarmos uma intenção de ludicidade no contexto de alfabetização, este tipo de atividade não se relaciona com as práticas sociais de leitura, distanciando, assim, ainda mais, o aluno do contexto de compreensão e significação textual.

Do mesmo modo, a utilização do texto lacunado, pressupõe que os alunos preencham os espaços vazios com as palavras que faltam. No entanto, se não houver uma compreensão do que está sendo lido ou escrito, a atividade se limita a um mero processo mecânico de preenchimento, com a utilização de procedimentos de “copiar” e “colar”, com pouco ou

nenhum sentido para o educando. Neste sentido, “a leitura não pode ser confundida com decodificação de sinais, com reprodução mecânica de informações ou com respostas convergentes a estímulos escritos pré-elaborados”. (SILVA, 1999, p. 96).

Quanto ao uso do Sussurrofone na atividade de “leitura silenciosa”, o nosso estranhamento ganha corpo e se aprofunda, uma vez que esse aparelho é utilizado normalmente para ampliar a consciência fonológica das crianças, para que percebam as diferenças entre os fonemas e os grafemas que estão sendo pronunciados de forma articulada. Resta a nós os questionamentos que surgiram com a pesquisa já em seu estágio final: Por que usar o “sussurrofone em uma atividade de “leitura silenciosa”? Será que esse aparelho está sendo utilizado de forma coerente com aquilo que os seus idealizadores anunciam como sendo sua finalidade? A professora afinal é adepta do método fônico e por isso utiliza tal equipamento ou o faz para atender a expectativa de alguém que solicita que seja utilizado (a equipe gestora, por exemplo)?

2.6.3 Caderno Piloto

Tendo em vista as observações realizadas no Plano Anual de ensino e rotina semanal, que são dois documentos formais, que foram apresentados pelas participantes da pesquisa à coordenação e direção da escola, também verificamos o caderno piloto utilizado pelas alfabetizadoras. Esse caderno contém os “planos de aulas”, planejados por elas, tendo como base a rotina, de modo mais detalhado, pois nele é possível colar cópias xerográficas do que se pretende trabalhar com os alunos, bem como, fazer anotações como lembretes e especificar melhor os procedimentos de trabalho. De acordo com Piletti (2001), o Plano de Aula é a sequência de tudo o que vai ser desenvolvido em um dia letivo. “É a sistematização de todas as atividades que se desenvolvem no período de tempo em que o professor e o aluno interagem, numa dinâmica de ensino-aprendizagem”. (PILETTI, 2001, p.73)

Como esse caderno não é apresentado para a coordenação e direção da escola, as docentes ficam mais à vontade para elaborar suas anotações, sendo esse instrumento, muitas vezes por elas denominado como “diário”. Procuramos, então, observar se nele havia alguma informação importante a fim de auxiliar a desvelar algumas concepções das alfabetizadoras sobre o que entendem sobre ler e o ensino da leitura.

De modo a ficar claro ao leitor, colocamos no **Quadro 14** a seguir, as principais informações encontradas nos cadernos das alfabetizadoras referentes ao 3º bimestre e ao tema deste trabalho.

QUADRO 14-Caderno Piloto das alfabetizadoras

P1	Texto da música: A dona aranha. Atividade: Pintar os espaços. Ficha de leitura: palavras com MA, ME, MI, MO, MU. Leitura: Que horas são senhor urso? E interpretação de texto: O macaco. Ficha de leitura: palavras com NA, NE, NI, NO, NU. Leitura: Eram dez na cama. Ficha de leitura: Letra R. Leitura: Os saltimbancos (cachorro). Atividade: Observe as figuras e complete com a sílaba correta. Atividade letra S. Atividade: Frases enigmáticas. Leitura: Os saltimbancos (gata). Atividade de interpretação.
P2	Atividade: Antenado no texto. Atividade: Os músicos de Bremen. Estudo do R ou RR. Estudo RR palavras: jarra, errado, torre, socorro, etc. Palavras com GE e GI (caça-palavras). Segmentação reescrita da cantiga: Cai, cai, balão. Escrita e leitura de palavras com QUA, QUE e QUI (taquara, qualidade, caqui, aqui, querido, quiabo, etc) Leitura de sílabas complexas e leitura e escrita de palavras AR, ER, IR, OR, UR (carteira, corda, caderno, etc)
P3	Leitura de sílabas complexas e leitura com sussurrofone das fábulas do ler e socialização. Visita a biblioteca pegar livros. Segmentação da parlenda: Pirulito que bate-bate. Leitura de sílabas complexas. Estudo do AL, EL, IL, OL, UL. Atividade: De olho no texto. Texto: Os músicos de Bremen e interpretação. Atividade: Complete a história com as partes que falta (O dragão comilão). Ditado estourado do livro: Deixado para trás – colocar palavras e frases do livro. Texto instrucional.

Fonte: BARBOSA, L. F. E (2018) – dados coletados em análise de Planos de aula

Diante das anotações das docentes, percebemos que as três se preocupam em colocar em seu planejamento atividades que envolvessem as sílabas. Nota-se que no primeiro ano as sílabas são simples, enquanto que no segundo ano são as chamadas sílabas complexas que ganham destaque. Esse progresso passo-a-passo, que possui um tempo e uma série determinada para ocorrer é oriundo das cartilhas, utilizadas no Brasil no século XIX, no entanto, como afirma CAGLIARI (1998, p.27), “a experiência escolar com as cartilhas foi desastrosa”, pois a taxa de reprovação de alunos que não conseguiam aprender a ler na primeira série era aproximadamente cinquenta por cento, fazendo com que muitos se sentissem desestimulados, ocorrendo a evasão escolar. Desse modo, percebemos práticas que já demonstraram resultados insuficientes ao longo da história, ainda presentes no contexto escolar do século XXI, nos primeiros anos de alfabetização.

Desmontar e montar palavras da língua não é um uso natural nem da linguagem oral nem da linguagem escrita, apenas uma estratégia de ensino escolar. Na linguagem oral falamos tudo junto, fazendo pausas apenas em alguns lugares. Não falamos fazendo pausas após cada palavra. Na escrita

separamos as palavras com um espaço em branco por razões ortográficas, não porque falamos desse modo. (CAGLIARI, 1998, p. 45)

Com a afirmação do autor, percebemos que a escola, ao distanciar a leitura em seus contextos sociais reais, dificulta a compreensão leitora por parte dos alunos. Desse modo, várias crianças nos dias de hoje (como também ocorria antigamente), não conseguem ler. Não porque tenham algum problema de aprendizagem, mas porque a estratégia do ensino escolar os distancia das práticas sociais de escrita e de leitura, limitando o educando a processos de codificação, decodificação, montar e desmontar palavras. A pesquisadora Hernandez (2008) afirma que estudos têm demonstrado que para vencer a barreira do fracasso escolar “é necessário um olhar reflexivo para a falta de significado das atividades propostas em sala de aula, que desgastam as relações de ensino e deterioram o processo de ensino-aprendizagem” (HERNANDES, 2008, p. 28)

Em suas anotações mais detalhadas no caderno piloto, a P2 assim descreve:

*Leitura de sílabas complexas e leitura e escrita de palavras com
AR, ER, IR, OR, UR:
CARTEIRA – CORDA – CADERNO – ETC.
Palavras com QUA – QUE – QUI
TAQUARA – QUALIDADE – CAQUI – AQUI – QUERIDO – QUIABO – ETC.*

Notamos, na descrição da atividade da professora, que além do trabalho com as sílabas, as palavras são apresentadas de maneira aleatória, pertencendo a campos semânticos diversos, sendo relacionadas, somente com a sílaba a ser trabalhada no momento. Há regras muito rígidas de coerência e coesão que estabelecem relações entre as palavras. “Essas regras não estão em palavras isoladas, mas nas pontes que ligam as palavras no texto. Essas relações ou pontes, jamais aparecerão num bá-bé-bi-bó-bu” (CAGLIARI 1998, p.202)

Com esse tipo de atividades não é trabalhada a compreensão leitora dos alunos. Não se ensina a atribuir sentido a um texto fazendo com que crianças leiam palavras e sílabas soltas. Esse pode ser um dos motivos pelo qual os resultados da Avaliação Nacional de Alfabetização – ANA demonstrou níveis insuficientes de proficiência leitora entre as crianças desse período de escolarização. Ora, se a criança passa todo o primeiro ano, estudando sílabas simples e no segundo ano começa a ter contato com palavras soltas e descontextualizadas, como poderá desenvolver a compreensão do que lê? Kaufman, Rodrigues (1995) ressaltam que:

Desde uma perspectiva associacionista, o pressuposto básico é que basta conhecer as letras e os fonemas correspondentes para chegar à leitura.

Numerosos aportes do campo da psicolinguística conceberam o ato de ler como muito mais que um mero decifrado, quer dizer, a sonorização das letras. Estes trabalhos ressaltaram a importância do que aporta para o leitor: sua competência linguística e cognitiva, seu conhecimento do tema e as estratégias que utiliza para conseguir compreender um texto, ou seja, para construir seu sentido (KAUFMAN, RODRIGUES, 1995, p. 21).

Conforme a citação da autora, percebemos a importância de se romper com o pressuposto básico e limitador de que é necessário codificar e decodificar letras, sílabas e frases para se depois aprender a ler. É necessário que o professor proporcione ao aluno meios para a construção de sentido. No entanto, romper com concepções enraizadas ao longo da história, não é tarefa simples. De acordo com Hernandes (2008) A superação do modelo associacionista pressupõe uma nova concepção sobre o ato de ler. A ideia de que o aluno precisa “aprender a ler” para ser autorizado a “ler” está ainda muito arraigada nas práticas dos alfabetizadores. (HERNANDES, 2008, p. 92).

Diante do exposto, na próxima seção explicitaremos as minúcias das práticas das docentes em situações em que utilizavam os livros selecionados e em momentos de leitura, a fim de ampliar nossas observações sobre o que compreendiam sobre ler e sobre leitura, como também contrapor suas concepções e práticas.

3 – PRÁTICAS DOCENTES

3.1- Alfabetizadoras e a utilização dos livros infantis em sala de aula

Antes de iniciarmos as observações em sala de aula, selecionamos vários livros infantis de gêneros variados (literário, didático e paradidático). Dentre essas obras haviam as que eram altamente recomendáveis pela Fundação Nacional do Livro Infantil e Juvenil, livros que foram premiados e de autores renomados. Porém, juntamente com esse acervo, também colocamos os que não possuíam nome do autor na capa (nem outros paratextos que indicassem a relevância da obra) e com projetos gráficos (formato, papel e tipografia) empobrecidos.

No momento do horário de trabalho pedagógico coletivo, disponibilizamos os livros selecionados (vide quadro 5, página 50), de acordo com o critério acima descrito, para todos os educadores que estavam presentes. Dispusemos as obras em cima de uma mesa, e pedimos para cada professor escolher três livros para utilizar com suas turmas.

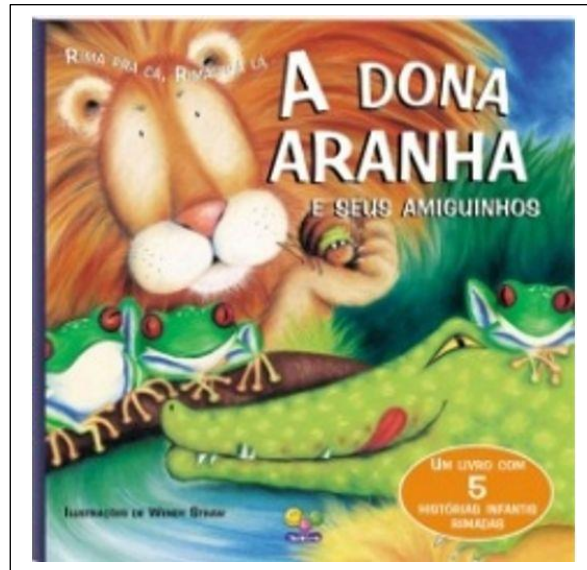
Em seguida, chamamos as alfabetizadoras pesquisadas e pedimos para que respondessem ao questionário e como pretendiam trabalhar com as obras em sala de aula, explicitados no início deste estudo.

Conversamos com as docentes e combinamos os dias para realizar as observações em suas respectivas salas e acertamos que iríamos semanalmente, por um período de dois meses, acompanhar a utilização dos livros infantis e dos momentos que oportunizavam o trabalho com a leitura. Vale destacar, que as três alfabetizadoras possuem graduação em pedagogia, tendo a P1 e P2 mais um curso de nível superior, psicologia e letras, respectivamente. Além disso, todas as alfabetizadoras participaram de o curso de formação continuada “Ler e escrever” e “Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa”, que fornecia subsídios para o trabalho com a alfabetização, em especial a leitura.

3.1.1 As práticas e as concepções da Alfabetizadora P1

O primeiro livro escolhido pela docente para ser utilizado em sala de aula se chama: “A dona aranha e seus amiguinhos”. Essa obra não possui o nome do autor na capa, apenas o nome da editora denominada: “Todo o livro” e do ilustrador Wendy Straw. De modo a ficar claro ao leitor, em relação a obra selecionada pela alfabetizadora, a seguir descrevemos suas características.

Figura 1- Capa do livro selecionado pela docente



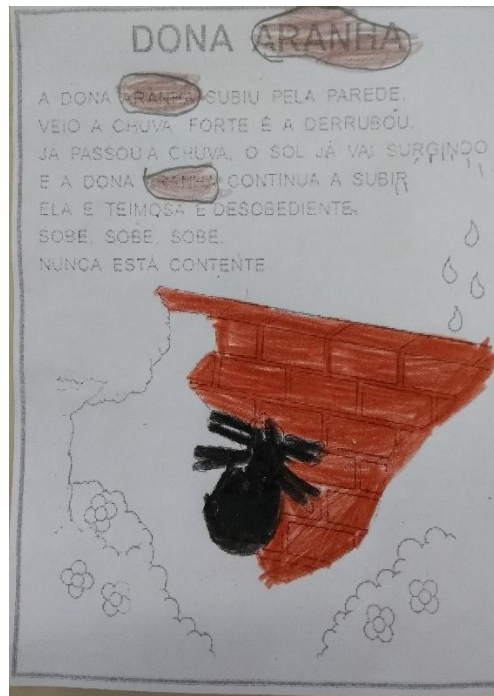
Fonte: foto de divulgação da Editora todo livro

Esse livro possui cinco histórias infantis rimadas e é produzido com suas letras em “caixa alta”, com ilustrações chamativas feitas por Wendy Straw e elaborado em formato grande. Denominamos essa obra como: livros com ilustração, pois de acordo com Van der Linden (2011, p. 24) são “obras que apresentam um texto acompanhado de ilustrações. O texto é espacialmente predominante e autônomo do ponto de vista do sentido e o leitor penetra na história por meio do texto, o qual sustenta a narrativa”.

Para ler essa história com sua turma de 1º ano, a P1 manteve as crianças sentadas em carteiras enfileiradas, leu o título e, em seguida, a história em voz alta. Nesse momento, o leitor utiliza sua voz e deve ser fiel ao texto escrito. Assim que o texto passa do papel para a voz do ator, este o coloca no espaço e da superfície da página, ele passa ao volume da cena. “E esse espaço real vai se transformar, pela magia do jogo, em lugar fictício”. (BAJARD, 2005, p. 68)

Após concluir a leitura, a professora fechou o livro e folheando as páginas pediu para que as crianças contassem o que havia acontecido nas cenas. Em seguida, cantaram a música popular: “A dona aranha” e fizeram uma atividade recomendada pela professora. Nessa atividade as crianças teriam que ler o texto e em seguida, circular a palavra: aranha, como ilustrado abaixo:

Figura 2– Atividade proposta pela alfabetizadora após a leitura do livro.



Fonte: BARBOSA, L. F. E (2018) – dados de pesquisa coletados durante observação de sala de aula

Enquanto as crianças liam o texto de maneira silenciosa e individualmente, a alfabetizadora passava de carteira em carteira, colocando o dedo na palavra ou frase que deveria ser lida pelo aluno em voz alta. A criança devia ler a sílaba que a professora apontava, de maneira silabada, ou seja, transformando sinais gráficos em sons. Ficava evidente para a pesquisadora que muitas crianças não entendiam o que estavam lendo. Percebemos também, que quando a professora apontava o dedo para uma palavra e o aluno conseguia oralizar as sílabas, e mesmo não tendo entendido o que estava escrito, a educadora já ficava satisfeita. É importante ressaltar, que as crianças já estavam no terceiro bimestre do 1º ano, e somente nesse período foram iniciados os trabalhos com textos curtos com os alunos.

Depois que a professora passou por todos os alunos, individualmente, ela pediu para que colocassem o dedo no título da música e acompanhassem a leitura, lendo em voz alta, sendo a leitura realizada junto com a docente de maneira devagar e silabada. Podemos observar no desenvolver dessa atividade, que o objetivo da alfabetizadora era o de que todas as crianças conseguissem decifrar as informações visuais contidas no texto. No entanto, como afirma Smith (2003) o cérebro simplesmente não tem tempo para atentar para todas as informações impressas e nem a memória é capaz de lidar com todas as informações disponíveis em uma página.

Desse modo, compreendemos que a leitura não depende exclusivamente da informação visual contida no texto, mas também se utiliza da “informação não-visual que se refere ao

conhecimento que já temos em nosso cérebro” (SMITH, 2003, p. 103). No entanto, quando a alfabetizadora faz com que os educandos fiquem atentos somente a decifração do que está escrito, ela os impossibilita de fazer o uso da adivinhação e antecipação, estratégias que muito auxilia no processo da compreensão do que está sendo lido.

[...] a leitura pode ser tão difícil para crianças, independentemente de sua capacidade real para a leitura. Estas crianças podem ter pouca informação não-visual relevante. Alguns materiais iniciais de leitura parecem ser elaborados expressamente para evitar a utilização do conhecimento anterior. Outras vezes, os adultos podem, sem querer, ou mesmo intencionalmente, desencorajar sua utilização, proibindo a adivinhação”. Não importa por que causa, a insuficiência da informação não-visual tornará a leitura mais difícil. (SMITH, 2003, p. 87)

Foi possível identificar que as crianças em processo de alfabetização, não são estimuladas a utilizar as informações não-visuais, ficando limitadas a decodificar todas as sílabas contidas no texto inteiro, e quando essa decifração é realizada, mesmo que desprovida de sentido, a alfabetizadora já se dá por satisfeita.

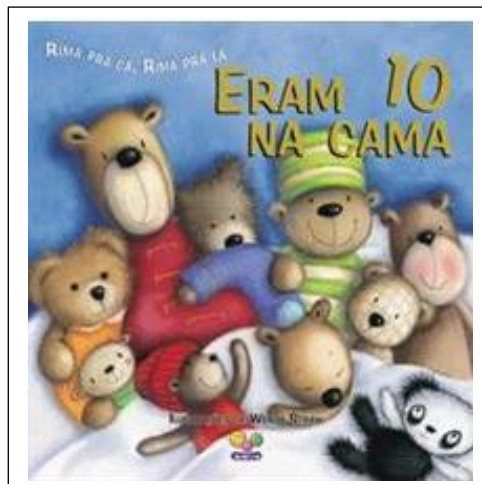
Retomamos aqui o registro das intenções declaradas pela alfabetizadora no início do estudo, em relação aos seus objetivos para trabalhar com esse livro em sala de aula:

PI: Quando escolhi esta leitura pensei em trabalhar junto com a musiquinha, dando ênfase na reescrita, fazendo junto com os alunos, mostrando a construção de frases bem como a segmentação. A leitura será feita no início da aula como leitura deite e depois será dada a continuidade através da musiquinha.

Percebemos, em relação aos objetivos iniciais que, a leitura foi realizada no início da aula e associada à música: “A dona aranha”. No entanto, não houve ênfase na reescrita, ficando o texto limitado em decodificar o que estava escrito, circular a palavra: “aranha” e pintar os espaços entre as palavras.

Dando continuidade nas observações em sala de aula, analisamos a utilização do segundo livro infantil escolhido pela docente, chamado: “Eram dez na cama”.

Figura 3– Capa do livro Eram 10 na cama



Fonte: foto de divulgação da Editora Todo livro

Essa obra infantil possui as mesmas características do primeiro livro escolhido, ou seja, não há o nome do autor na capa, pertence a editora: “Todo livro” tem grande formato, com ilustrações atraentes, as letras utilizadas estão em caixa alta, o texto é curto e sem uma estrutura narrativa que o recomende. No entanto uma diferença a ser citada é que este livro é considerado um paradidático. O termo paradidático é de origem brasileira e foi usado pela primeira vez no século XX, por meio da Editora Ática, evidenciando que tais livros são desenvolvidos para proporcionar uma abordagem diferenciada dos conteúdos dos programas curriculares e desfrutam de um maior grau de liberdade, pois não estão diretamente atrelados a políticas oficiais, ao contrário do livro didático (DALCIN, 2002). Nesta direção, Zamboni (1991) afirma que:

Para os editores, são consideradas paradidáticas as publicações que têm como objetivo subsidiar o trabalho pedagógico. Consideramos como didática toda produção usada pelo professor na sua atividade docente. A diferença que se observa entre o chamado livro didático e o paradidático é uma questão de forma e não de conteúdo (ZAMBONI, 1991, p. 11).

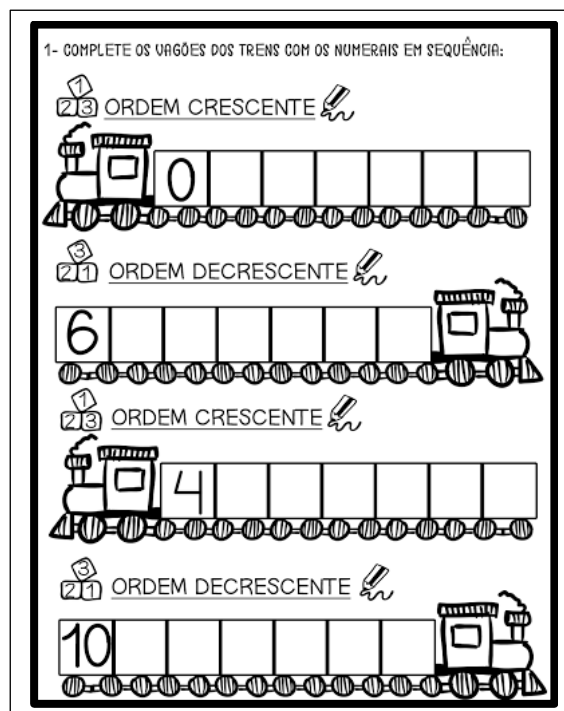
Esclarecemos que, assumimos o que afirma Azevedo (2004) ao entendemos por paradidático, os livros que, ao mesmo tempo, em que distraem o leitor, têm o objetivo de educá-lo, trazendo diferentes temas/conteúdos que sejam relevantes para serem trabalhados na escola. O livro em questão traz a história de uma personagem que tem dez amigos em sua cama, mas que no decorrer das páginas vão desaparecendo, até que finalmente, se reencontram.

Inicialmente, o objetivo da alfabetizadora, ao escolher este livro para trabalhar com as crianças do primeiro ano está registrado a seguir:

P1: Ao escolher esta história, pensei na matemática, trabalhar a sequência numérica e a ordem decrescente. Essa leitura também será feita no início da aula.

O objetivo da P1, desde o início, estava voltado para a utilização da história infantil como um auxiliador didático no que se refere aos conteúdos de matemática. E realmente, foi esta a prática observada em sala de aula. A alfabetizadora, leu o título e a história em voz alta para os alunos, que novamente estavam organizados em carteiras enfileiradas, e após concluir a leitura, fechou a obra infantil e, ao abri-la novamente, pediu para que as crianças contassem quantas páginas haviam no livro e também, quantas personagens apareceram na história e relacionou com o conteúdo que estava sendo trabalhado em sala de aula: ordem crescente e decrescente dos números naturais. A atividade seguinte desenvolvida pela professora está exemplificada a seguir:

Figura 4– Atividade ordem crescente e decrescente



Fonte: blog “arte de ensinar e aprender”

Notamos que, apesar da recomendação do curso de formação continuada PNAIC, em relação a leitura deleite, entendida como atividade voltada para um trabalho sobre a compreensão textual, pelo uso de estratégias de leitura que oportunizem momentos: antes, durante e após a leitura do texto, a P1 não utilizou esse conceito e, ao invés disso, atribuiu a

leitura deite o papel de ferramenta auxiliar para o trabalho com o conteúdo “ordem dos números naturais”, utilizando o livro como um pretexto para abordar o ensino da Matemática.

É importante destacar que os livros paradidáticos realmente assumem essa função de auxiliar os professores no processo educacional, tendo em vista que muitos são produzidos especialmente para este fim. No entanto, a questão que queremos levantar nessa análise, se refere ao fato que o uso contínuo de leituras deites ou de textos variados sempre voltados para o objetivo de ser um pretexto para outros conteúdos, distancia o aluno dos livros e das práticas sociais de leitura, pois não há como compreender a riqueza que há nos livros infantis sem que haja um trabalho direcionado e planejado pelos professores para esse fim. Nessa direção, o aluno só se tornará um leitor, se vier a gostar de ler e para gostar de ler é necessário que ele goste de livros e de outros portadores textuais, porém ninguém tem apreço de algo que não se torna significativo, ou que não compreende. O papel do professor como mediador no desenvolvimento das capacidades leitoras dos alunos é fundamental nesse processo, principalmente no início da alfabetização da criança.

[...] na prática pedagógica, podem surgir entre professor e aluno, sentimentos de atração ou de repulsão. Essas atitudes sentimentais têm o poder de influenciar a metodologia com risco de alterá-la, provocando no aluno, rudes transformações afetivas mais ou menos desfavoráveis ao ensino. O poder do professor é maior que o do livro, e a qualidade do diálogo estabelecido entre professor e aluno é importante para uni-los, criando um laço especial, ou para separá-los, criando obstáculos intransponíveis (MARCHAND, 1985, p. 19).

Com a afirmação de Marchand (1985), percebemos que o professor ocupa o papel de mediador da leitura e de forma consciente ou inconsciente essa ação é colocada em prática. Porém, quando bem planejada e elaborada, essa mediação aproxima o educando dos livros e demais gêneros textuais. Caso contrário, o docente também tem o poder de distanciá-lo da leitura, criando uma barreira que dificilmente será superada na fase adulta.

Acentuando a relevância da postura do alfabetizador como mediador, em relação ao conhecimento, Smith (2003) ressalta a importância desse profissional deixar o aluno falar, exprimir suas ideias, pois ele não é o único detentor de conhecimento. A experiência pessoal do estudante é importante para que ele possa dar significado ao texto.

Prosseguimos nossas observações com a análise do livro 3 escolhido pela docente, denominado: “Que horas são, senhor Urso?”

Figura 5– Capa do livro: Que horas são Senhor Urso?



Fonte: Foto de divulgação Editora Vizu

Este livro, conta a história do Senhor Urso, que durante o dia passa por muitas aventuras relacionadas ao tempo que elas acontecem. O livro possui um relógio, com ponteiros que se movem, para que seja possível ajustá-los de acordo com o horário que o Senhor Urso menciona na história. Assim como os demais livros escolhidos, essa história é escrita em caixa alta, com texto curto, ilustrações grandes e classificado como paradidático.

A alfabetizadora, ao escolher este livro para trabalhar com seus alunos, fez a seguinte afirmativa:

***PI:** Essa história dá para trabalhar de uma forma diferente a questão das horas: principalmente a exata. As crianças vão se interessar, pois amam histórias e este livro traz vários relógios com horas diferenciadas.*

Notamos que o foco da alfabetizadora, ao utilizar o livro infantil, não está voltado para que os estudantes compreendam o sentido do texto, mas o de apenas apresentar as horas “*principalmente a exata*” relacionando com o conteúdo que já está sendo trabalhado na sala de aula.

Lembramos que essa alfabetizadora, em seu plano anual de ensino, considerou vários termos do livro didático para seu planejamento, como por exemplo: “promover o desenvolvimento da linguagem oral e escrita” e “relatar experiências pessoais de seu cotidiano” (vide quadro 9, página 62). Agora, observando sua prática em sala de aula, percebemos novamente, o livro didático assumindo uma função norteadora nas práticas da docente. Embora ela tenha afirmado, no início desse estudo que “*ao escolher uma história primeiramente eu leio e tento me colocar no lugar dos meus alunos. Se a história me encanta, com certeza eles*

também vão adorar” na prática, o que influencia diretamente nas suas escolhas são os conteúdos trazidos pelo livro didático.

Nesse tipo de procedimento, não é o professor que utiliza o livro didático para o auxílio do trabalho pedagógico, mas sim o livro didático que dita o que deve ser trabalhado, interferindo na qualidade do ensino ofertado nos anos iniciais do ensino fundamental, pois permite que o professor assuma uma postura mecanizada e pouco reflexiva perante suas escolhas em sua prática docente (CONTRERAS, 2002).

Nos dias de hoje, ainda há necessidade de ampliar as pesquisas relacionadas a influência dos livros didáticos no trabalho docente, especialmente nos anos iniciais do ensino fundamental. Porém, podemos mencionar neste trabalho alguns estudos realizados por Moraes e Albuquerque (2004) que constataram, a partir da análise de conteúdo do livro didático de alfabetização, atividades relacionadas a uma perspectiva empirista/associacionista de aprendizagem, concebendo a escrita e leitura como código a ser aprendido por meio da memorização de letras/fonemas/sílabas. As pesquisadoras criticam em seu estudo, que apesar dos livros didáticos serem repaginados, as estratégias para o ensino dos conteúdos são sempre as mesmas.

Neste sentido, percebemos que o livro didático não só interferiu no plano anual da alfabetizadora, como também nas suas escolhas das obras infantis e em suas atividades preparadas em sala de aula, ou seja, toda prática docente girou em torno do livro didático, quando, na realidade, o planejamento deveria estar voltado na aprendizagem significativa de todos os alunos.

Após a leitura da obra infantil, a alfabetizadora ressaltou que o ponteiro grande marca as horas e o pequeno marcam os minutos e questionou aos alunos sobre o que fazem ao acordar, ao meio dia e a noite. As crianças compartilharam suas vivências e, em seguida, preencheram uma atividade sobre o relógio. Antes de entregar a atividade a docente explica:

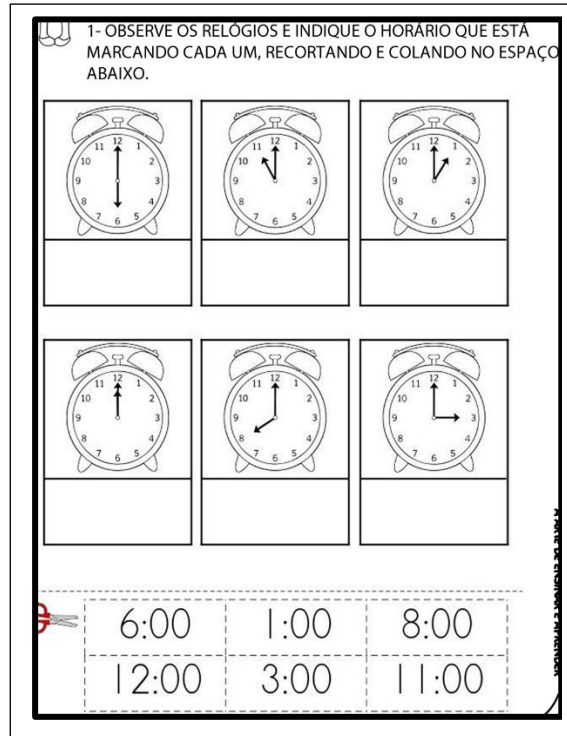
PI: Nós vimos no nosso livro didático que aprendemos sobre medidas de tempo e aprendemos que o relógio marca o tempo. Agora que eu contei a história do Senhor Urso, nós vamos completar a atividade com o horário que falta.

Nessa atividade, as crianças teriam que recortar o horário e colar no lugar correto. No entanto, era necessário observar o ponteiro da hora, tendo em vista que a professora trabalhou com a horário exato.

Embora conceitos matemáticos, não sejam o foco desse estudo, é importante ressaltar por meio da atividade da alfabetizadora que o distanciamento entre o uso social e a realidade

em sala de aula, não ocorre somente com a leitura. O preenchimento de atividades, sem conexão com seu real uso na sociedade, infelizmente está presente em vários aspectos do cotidiano escolar.

Figura 6– Atividade sobre medida de tempo.



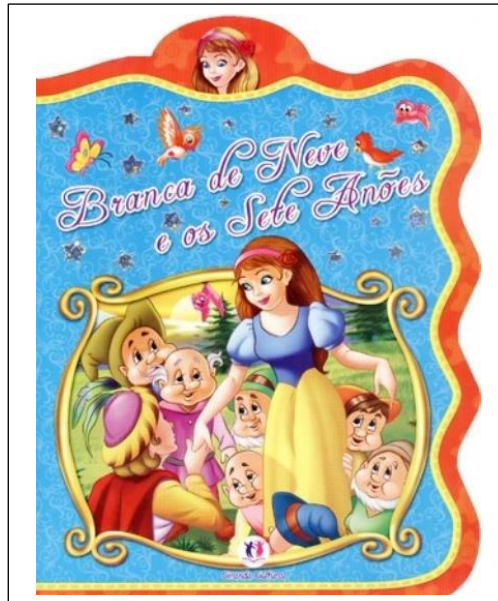
Fonte: blog a arte de ensinar e aprender.

Percebemos, por meio dessa atividade, que o livro paradidático foi utilizado como pretexto para ensinar conteúdos relacionados ao livro didático. Embora a função do paradidático seja realmente a de distrair o leitor ao mesmo tempo em o educa, para formar um leitor é imprescindível que “entre a pessoa que lê e o texto se estabeleça uma espécie de comunhão, baseada no prazer, na identificação, no interesse e na liberdade de interpretação” (AZEVEDO, p. 39, 2004).

3.1.2 Alfabetizadora P2

O primeiro livro escolhido para leitura deleite em sala de aula de um dos segundos anos do Ensino Fundamental, pela P2, tem o título: “Branca de Neve e os sete anões”.

Figura 7– Capa do Livro: “Branca de neve e os sete anões”



Fonte: Foto de divulgação Ciranda Cultural

De modo semelhante que a professora 1, essa alfabetizadora também optou por livro com ilustrações grandes e chamativas, pouco texto e sem o nome do autor na capa. Essa história é um clássico da literatura infantil, que conta sobre uma menina muito bela que perdeu seu pai, e cresce sob os cuidados da madrasta que não se conforma com sua beleza e tenta matá-la a todo custo. Nessa aventura, a jovem conta com a ajuda de bons amigos e conhece um lindo príncipe.

Consideramos essa obra um conto literário, pois Segundo Gotlib (1991):

O conto é toda narrativa que apresenta uma sucessão de acontecimentos de interesse humano e tudo ‘na unidade de uma mesma ação’. Assim, há diversas maneiras de se construir essa tal ‘unidade de uma mesma ação’, nesse projeto humano com uma sucessão de acontecimentos. Para o conto, não há limites entre o real e a ficção, pois ele não se refere somente ao acontecimento, já que não tem compromisso com a realidade (GOTLIB, 1991, p.12).

Neste sentido, a literatura traz em seus textos elementos da ficção e da realidade, de modo a envolver o leitor em sua narrativa. Ao escolher essa obra, a P2 justificou da seguinte forma a sua opção por este livro:

P2 “por estar desenvolvendo o projeto de contos que cita esta obra em atividades do Livro Ler e Escrever. Vou trabalhar como leitura deleite e desenvolver algumas atividades (sequência didática) ”.

Com a afirmação da professora, percebemos que ela baseou sua escolha no material de formação de professores da Secretaria de Educação de São Paulo, que consta com o caderno do

aluno para ser utilizado em sala de aula. Além disso, ao selecionar a obra não se importou com a versão utilizada ou com o projeto gráfico, apenas em pegar o título de acordo com o sugerido no manual pedagógico.

Percebemos, assim como na professora 1, a influência de material externo para as escolhas das obras infantis das professoras. No entanto, algo que nos chamou a atenção foi o fato da docente afirmar que iria trabalhar com sequência didática.

O procedimento sequência didática é um conjunto de atividades pedagógicas organizadas, de maneira sistemática, com base em um gênero textual. Estas têm o objetivo de dar acesso aos alunos a práticas de linguagens tipificadas, ou seja, de ajudá-los a dominar os diversos gêneros textuais que permeiam nossa vida em sociedade, preparando-os para saberem usar a língua nas mais variadas situações sociais, oferecendo-lhes instrumentos eficazes para melhorar suas capacidades de ler e escrever (Dolz, Noverraz & Schneuwly, 2004, 70)

De acordo com a afirmação acima, notamos que a sequência didática, visa aproximar o contexto da escola com o ambiente social dos alunos, por meio de atividades organizadas, contextualizadas e sequenciais. Quando observamos de que maneira a P2 desenvolveu estas atividades em sala de aula, tínhamos a expectativa de encontrar atividades que se aproximassem dessa lógica organizacional, mas os procedimentos utilizados pela P2 foram os seguintes:

Primeiramente, ela fez a leitura do livro, com as crianças sentadas no chão, em semicírculo, e oportunizou que os alunos falassem sobre a história. Concordamos com Eliana Yunes (2009, p. 76), quando assevera que:

Na proposta do círculo de leitura, alcançamos, por assim dizer, as segundas histórias, ou seja, um momento em que a recepção do texto não refluí a uma interioridade emotiva e de perplexidade apenas, amparada na voz do outro, mas aqui já se desdobra uma interatividade de ordem mais ampla entre o texto e diversos receptores, simultaneamente.

Apesar de estarmos cientes que o que a P2 proporcionou aos alunos não foi um “círculo de leitura”, mas sim uma “leitura em círculo”, consideramos importante esse momento em que as crianças fazem suas considerações sobre a história para que a interatividade com o texto e com as percepções dos demais se ampliem.

Em seguida, observamos como realizou essa sequência didática contida no livro “Ler e escrever” e percebemos que no guia de planejamento e orientações didáticas (disponível ao professor) haviam recomendações importantes sobre a escolha do livro a ser lido para a turma, como exemplificado abaixo:

Figura 8-Recomendações para a leitura do conto

Encaminhamento

- Selecione uma boa versão com linguagem literária adequada, ou seja, selecione um texto bem escrito.
- Prepare-se para a leitura em voz alta planejando pausas e intervenções.
- Apresente o conto que vai ser lido: autor, ilustrador, livro, título.
- Peça aos alunos que relembrem o que sabem sobre a trama deste conto.
- Faça a leitura conforme o planejamento, destacando uma parte do texto que julgue especialmente bem escrita, destacando os recursos que o autor utilizou.

256 GUIA DE PLANEJAMENTO E ORIENTAÇÕES DIDÁTICAS

Fonte: São Paulo (Estado) Secretaria da Educação. Ler e escrever: guia de planejamento e orientações didáticas; professor alfabetizador – 2º ano. 2018. p. 256

Diante das recomendações do guia de planejamento e orientações didáticas, notamos que a alfabetizadora não utilizou os encaminhamentos sugeridos, pois não escolheu uma obra literária com texto bem escrito, com paratextos que a ajudassem nessa seleção, tais como o nome do autor e do ilustrador na capa e também não planejou o momento da leitura para fazer as pausas e as intervenções necessárias para que as crianças pudessem vê-la utilizando as estratégias de leitura para a maior compreensão do texto (GIROTTI, SOUZA, 2010).

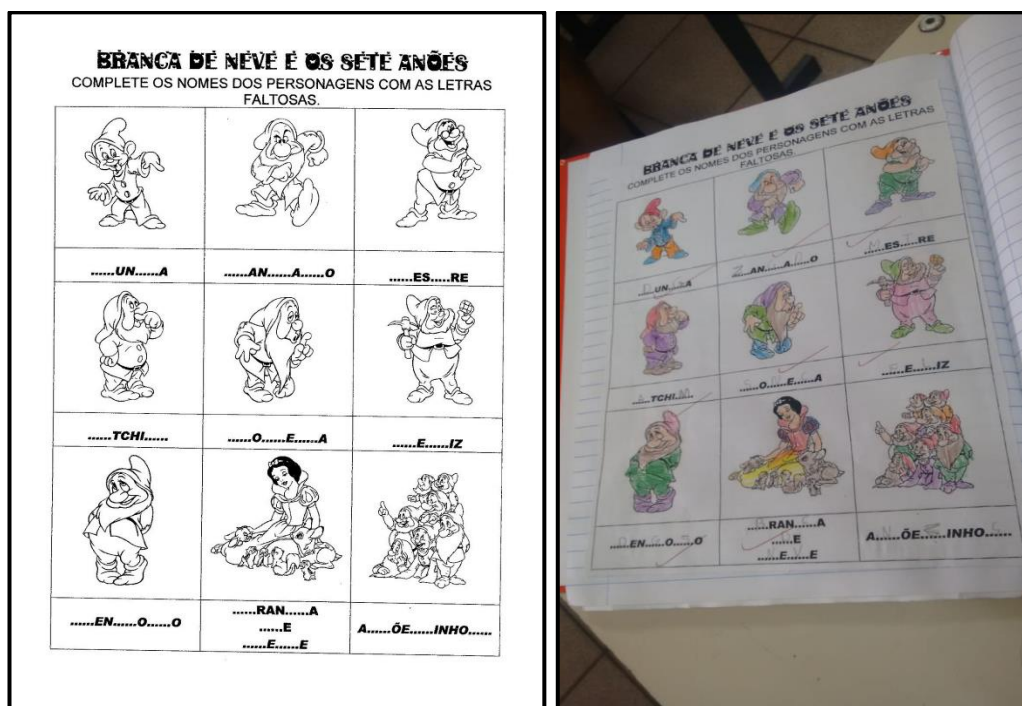
Esse material do Programa Ler e Escrever, distribuído pela secretaria de Educação do Estado de São Paulo, bem como o material do Pacto Nacional do Pela Alfabetização na Idade Certa, distribuído pelo Ministério da Educação, ressaltam a importância de se planejar a leitura antes de utiliza-la com os alunos.

Qualquer atividade, para ter sucesso, necessita ser planejada. O planejamento é uma espécie de garantia dos resultados. E sendo a educação, especialmente a educação escolar, uma atividade sistemática, uma organização da situação de aprendizagem, ela necessita evidentemente de planejamento muito sério. Não se pode improvisar a educação, seja ela qual for o seu nível. (SCHIMITZ, 2000, p.101).

De acordo com a citação de Schimitz (2000) é o planejamento que proporciona melhores condições para que a atividade atinja os objetivos inicialmente estabelecidos. Se o professor, não compreende a importância de programar como desenvolverá sua leitura? Esta certamente se limitará a um processo mecanizado, em que o educador lê porque está escrito no livro que deve ser lido, sem organizar os procedimentos didáticos que poderão potencializar as aprendizagens das crianças, o que acaba se tornando uma prática sem significado, tanto para o docente, quanto para os alunos.

Após a leitura, a alfabetizadora distribuiu uma atividade denominada: “Complete com as letras faltosas”. Nessa lição as crianças tinham que preencher o nome das personagens da história Branca de Neve com as letras que estavam faltando e ao questionarmos a docente sobre a origem da atividade, ela afirmou que costuma procurar em sites educativos e seleciona a que mais condiz com o tema trabalhado.

Figura 9– Atividade: Complete com as letras faltosas



Fonte: BARBOSA, L. F. E. (2018)- Dados de pesquisa - Atividade colada no caderno dos alunos

Por meio dessa atividade percebemos que as concepções do século XIX de que é necessário se apresentar letras, sílabas, frases e por fim textos, ainda se encontram no contexto escolar do século XXI. Nessa aula, a docente não se preocupou com a construção de sentidos ou na compreensão do que havia sido lido, mas sim em saber se as crianças iriam colocar as letras nos lugares adequados. Notamos que esse momento pode ser considerado como verificação e não como oportunidade de aprendizagem, pois quem sabia preencher as letras preencheu e quem não sabia, ficou aguardando a resposta na lousa. Segundo Ferreiro:

O processo de alfabetização nada tem de mecânico do ponto de vista da criança que aprende. A criança constrói seu sistema interativo, pensa, raciocina e inventa buscando compreender esse objeto social complexo que é a escrita. (FERREIRO, 1996, p.60)

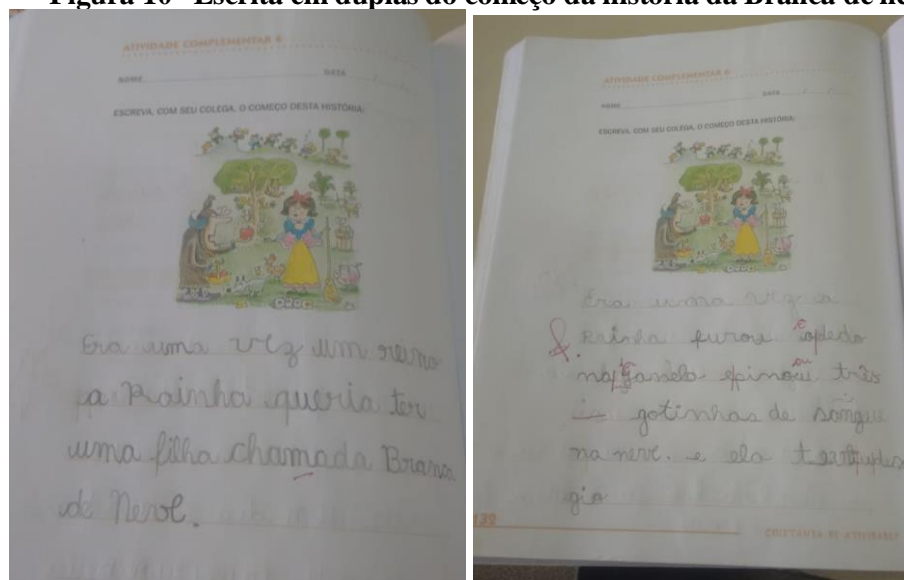
Por meio dessa afirmativa de Ferreiro (1996) vimos que a alfabetização se dá por meio da interação, do raciocínio e da compreensão do meio social. Porém a escola, através de atividades, como a que colocamos em questão, inibe a reflexão do educando sobre a língua escrita que está presente no contexto social no qual está inserido, ficando limitado ao preenchimento de letras sem sentido.

Após a realização dessa tarefa, a professora colocou as palavras na lousa e pediu para que os alunos que tivessem errado, corrigissem. Em seguida, orientou para que colocassem o dedo na primeira palavra e lessem juntos, em voz alta, (silabando) o nome das personagens da história.

A última atividade desenvolvida referente ao livro: Branca de Neve, está relacionada a produção em duplas do início da história. Cabe destacar aqui, que não acompanhamos toda a sequência didática, sugerida no material do “Ler e escrever” sobre os contos. Nossas observações se referiram a utilização do livro Branca de Neve e atividades que oportunizaram leitura, dentro do período de dois meses de observações em sala de aula.

Neste sentido, seguem as imagens de duas produções textuais, organizadas em duplas:

Figura 10– Escrita em duplas do começo da história da Branca de neve



Fonte: BARBOSA, L. F. E. (2018)- Dados de pesquisa – Foto de atividade realizada pelos alunos

Transcrição da Produção 1: “Era uma vez um reino a Rainha queria ter uma filha chamada Branca de Neve”.

Transcrição da Produção 2: “Era uma vez a rainha furou o dedo na janela e pinou (pingou) três gotinhas de sangue na neve e ela teve um desejo (desejo) ”.

Para o desenvolvimento dessa atividade, a sugestão do guia de planejamento e orientações didáticas, era que fosse proporcionada às crianças a oportunidade de utilização da leitura para revisar o que haviam escrito. Porém, notamos que a alfabetizadora não permitiu com que os alunos analisassem suas escritas e ela mesma fez as interferências de maneira que o texto ficasse o mais correto possível.

Ao agir assim, o professor impede, inconscientemente talvez, momentos de reflexão por parte dos educandos. A concepção que a professora evidencia agindo dessa forma é a de quem acredita que os alunos ainda não estão “preparados” para pensarem sobre suas ações e para revisarem seus próprios textos. Notamos também, que apesar de estar - na teoria e na fala da professora, a intenção de desenvolver uma sequência didática, o que percebemos na prática foi o desenvolvimento de atividades descontextualizadas, isto é, uma atividade não complementando a outra na construção de sentidos e aprofundamento de conhecimentos sobre o gênero textual “Contos de fada”.

A segunda obra escolhida pela docente chama-se: O gato e a árvore do autor Rogério Coelho.

Figura 11– Capa do livro: O gato e a árvore



Fonte: Imagem de divulgação da editora Positivo

Nessa história a personagem principal é um gato que planta uma árvore e que, depois, cuida dela pacientemente. Certo dia, seu amigo corvino o chama para ver como essa árvore cresceu e ficou enorme. Ao subir nela, o gato acaba escorregando, levando um grande susto e vivendo uma surpreendente aventura. Esta narrativa visual exige a observação atenta das crianças e lhes proporcionam uma prazerosa leitura.

Consideramos este livro de imagem, pois de acordo com Camargo (1995)

O livro de imagem não é um mero livrinho para crianças que não sabem ler. Segundo a experiência de cada um e das perguntas que cada leitor faz às imagens, ele pode se tornar o ponto de partida de muitas leituras, que podem significar um alargamento do campo de consciência: de nós mesmos, de nosso meio, de nossa cultura e do entrelaçamento da nossa com outras culturas, no tempo e no espaço (CAMARGO, 1995: 79).

Concordamos com o autor, de que o livro de imagem, muito tem a contribuir para o desenvolvimento da construção de sentidos das crianças em processo de alfabetização, principalmente ao proporcionar o entrelaçamento de significados em relação a culturas, tempo e espaço.

Ao escolher este livro, a alfabetizadora fez a seguinte afirmativa:

P2: Este livro foi escolhido por estar desenvolvendo o projeto Sarau com o tema musical “Gatos” fazendo uma referência e associação com o tema através da leitura deleite e comentários e criação por parte dos alunos (leitura de figuras), desenvolvendo com isto a oralidade.

Notamos, por meio da fala da docente, que o objetivo é relacionar o livro com o tema do projeto, fazer com que os alunos criem a história a partir das ilustrações e desenvolver dessa forma a oralidade. Neste sentido, o foco da leitura, não está em compreender o que se lê, mas sim no desenvolvimento da oralidade. Percebemos, portanto, outra concepção muito antiga relacionada ao ato de ler, que está fortemente associada a leitura em voz alta para um determinado público. Naquela época a leitura tinha o principal objetivo de desenvolver a fluência e a oralização do texto escrito e não a leitura com vistas a compreensão do texto.

No entanto, embora o objetivo da professora fosse o desenvolvimento da oralidade, inconscientemente, ela contribuiu para a construção de significados do texto não verbal pelos alunos, principalmente no momento em que oportunizou para que eles falassem sobre o que ocorria nas cenas da história e fossem criando sua versão da narrativa.

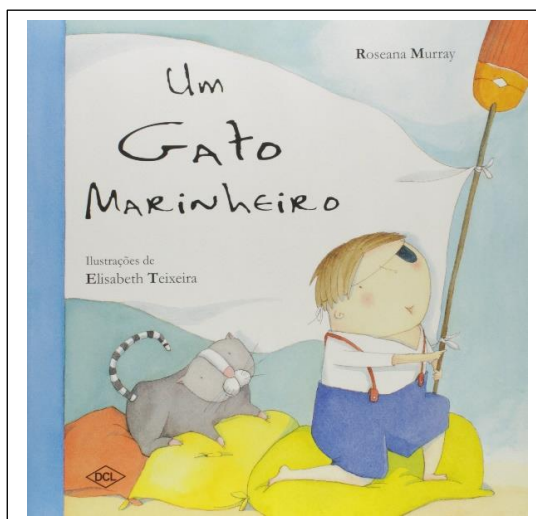
Primeiramente, a P2, pediu para que os alunos sentassem no chão, em semicírculo, e apresentou o livro, falando seu título e o nome do autor/ilustrador. Em seguida, perguntou sobre o desenho que estava na capa questionando sobre o que eles relacionavam com a personagem principal (gato) com demais conteúdos que eles estavam estudando. Algumas crianças associaram a personagem do livro com a Música de Chico Buarque, denominada: “História de uma gata” que eles iriam apresentar no projeto Sarau.

Em seguida, a professora explicou que aquele livro era de imagem e que os alunos teriam que narrar a história de acordo com os acontecimentos ilustrados nas páginas. Então começou a folheá-lo e as crianças foram dando sentido ao texto, coletivamente, ao visualizar cada uma das imagens.

Consideramos esse processo de interação entre as crianças e o professor, fundamental para a construção de sentidos e a compreensão do que está sendo lido. Tassoni (2000) afirma que o processo de aprendizagem ocorre em decorrência de “interações sucessivas entre as pessoas, a partir de uma relação vincular”. Portanto, é através do outro que o indivíduo adquire novas formas de pensar e agir e, dessa forma apropria-se (ou constrói) novos conhecimentos (TASSONI, 2000, p. 6).

A última obra escolhida pela docente se chama: “Um gato marinheiro” da autora Roseana Murray e ilustrações de Elisabeth Teixeira. Essa história ocorre em uma tarde chuvosa, e Pepe propõe a seu gato Babel uma brincadeira de piratas para acabar com o tédio. A poética história de Pepe e seu gato marinheiro, pode permitir que a criança se divirta e use a imaginação.

Figura 12- Capa do livro: Um gato marinheiro



Fonte: Foto de divulgação editora DCL

Ao escolher esse livro, a docente fez a seguinte justificativa:

P2: Este livro foi escolhido para uma leitura deleite para acrescentar no projeto Sarau como uma comparação de histórias que falam sobre os gatos e seus costumes através da ilustração sequenciada da história.

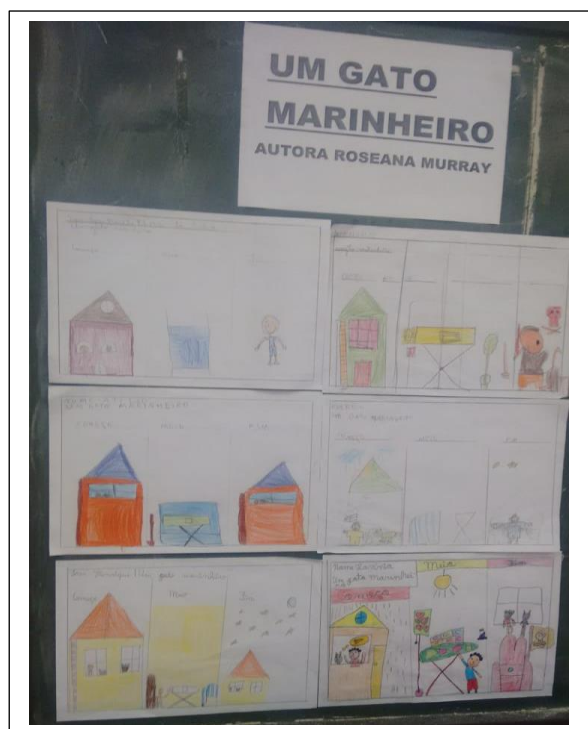
Por meio da afirmação da P2, notamos que seu objetivo para a escolha dessa obra infantil, estava em comparar as duas leituras sobre os gatos. A primeira denominada: “O gato e

a árvore” e a segunda: “Um gato marinheiro”. Dessa forma, notamos uma tentativa de articular os livros com o projeto Sarau, porém essa articulação se resumiria em falar sobre os costumes dos gatos, o que na concepção que estamos estruturando este trabalho, não promove a formação leitora dos alunos.

Ao iniciar a leitura desse livro, a P2 organizou seus alunos em semicírculo, sentados no chão e falou o nome do título, da autora e da ilustradora. Perguntou aos alunos o que viam na capa e em seguida, iniciou a leitura em voz alta, deixando claro que deveriam prestar bastante atenção, porque em seguida, iriam desenhar a história. Nesse momento, algumas crianças já ficaram desestimuladas, mostrando de forma visível que não queriam ilustrar as partes da obra em questão.

Após a realização da leitura, a docente entregou aos alunos uma folha de sulfite, para que desenhassem o começo, meio e fim da história. Então cada criança, pegou sua régua e dividiu a folha em três partes, colocaram o título da história e desenharam, como abaixo, exemplificamos:

Figura 13- Atividade desenvolvida após a leitura do livro.



Fonte: BARBOSA, L. F. E. (2018) - Dados de pesquisa – Foto de atividade realizada pelos alunos

Após a conclusão da atividade, a P2 expôs na sala os desenhos relacionados ao: começo, meio e fim da história. Embora, concordemos que a proposta da alfabetizadora, estimula a criatividade para desenhar, bem como, a organização dos fatos em uma sequência lógica, não

entendemos que essa seria uma atividade que pudesse ajudar na formação leitora dos alunos. Para Bortoni-Ricardo e Machado (2013, p.64) a negligência dos professores na mediação de atividades de leitura realmente significativas é uma atitude recorrente em nosso país. Concordamos com Petit (2008) quando assevera que:

O gosto pela leitura não pode surgir da simples proximidade material com os livros. Um conhecimento, um patrimônio cultural, uma biblioteca, podem se tornar letra morta se ninguém lhes der vida. Se a pessoa se sente pouco à vontade em aventurar-se na cultura letrada devido à sua origem social, ao seu distanciamento dos lugares do saber, a dimensão do encontro com um mediador, das trocas, das palavras "verdadeiras", é essencial. (PETIT, 2008, p.165)

Uma atividade com um fim em si mesma em nada contribui para o desenvolvimento da aprendizagem, por parte dos educandos. É fundamental a intervenção consequente e planejada pelo alfabetizador para ampliar as concepções dos alunos a respeito dos comportamentos e procedimentos de leitura a serem utilizados nos diferentes gêneros textuais. A intervenção apropriada do educador, tem o efeito de aproximar as crianças dos livros e dos textos que circulam na sociedade contemporânea, do mesmo modo que a falta de intervenção ou sua escassez os distanciam dessas obras.

3.1.3 Alfabetizadora P3

O primeiro livro selecionado pela P3 traz o título “O dragão comilão” e foi escrito pela autora de literatura infantil Rosana Rios. O livro conta a história de Nhoc Nhoc, que é um dragão que mora na caverna das coisas estranhas e come tudo o que encontra em seu caminho. Um dia estava tão faminto, que começou a devorar palavras, o que fez todos os contadores de histórias se calarem.

Figura 14- Capa do livro: O dragão comilão



Fonte: Foto de divulgação editora Scipione

Ao escolher essa obra, a docente fez a seguinte afirmativa:

P3: Achei o livro interessante para trabalhar a leitura e escrita, pois o mesmo apresenta muitos sinais de pontuação que faz parte do conteúdo que está sendo trabalhado no momento. Nele mostra: Como iniciar um texto e travessão, reticências, interrogação e exclamação.

Por meio da fala da docente, notamos novamente, como critério de seleção para a obra infantil, além das ilustrações grandes e pouco texto, a relação com o livro didático. Percebemos que a ausência de fundamentação teoria que subsidie o professor em suas escolhas literárias, faz com que este se condicione a escolher livros voltados a atender outros conteúdos disciplinares propostos. Quando utilizadas com esse aspecto utilitário, as obras infantis não trazem encantamentos e momentos de prazer, pois acabam se tornando uma extensão do livro didático. Concordamos com Azevedo (2004) quando afirma que:

[...] ao que parece, boa parte de nossas crianças é levada a acreditar que todos os livros existentes são necessários, intrínseco e essencialmente didáticos, ou seja, tratam de um ramo específico do conhecimento (de uma determinada matéria) e contêm regras, leis, métodos, lições e informações unívocas que precisam ser aprendidas. (AZEVEDO, 2004, p.2)

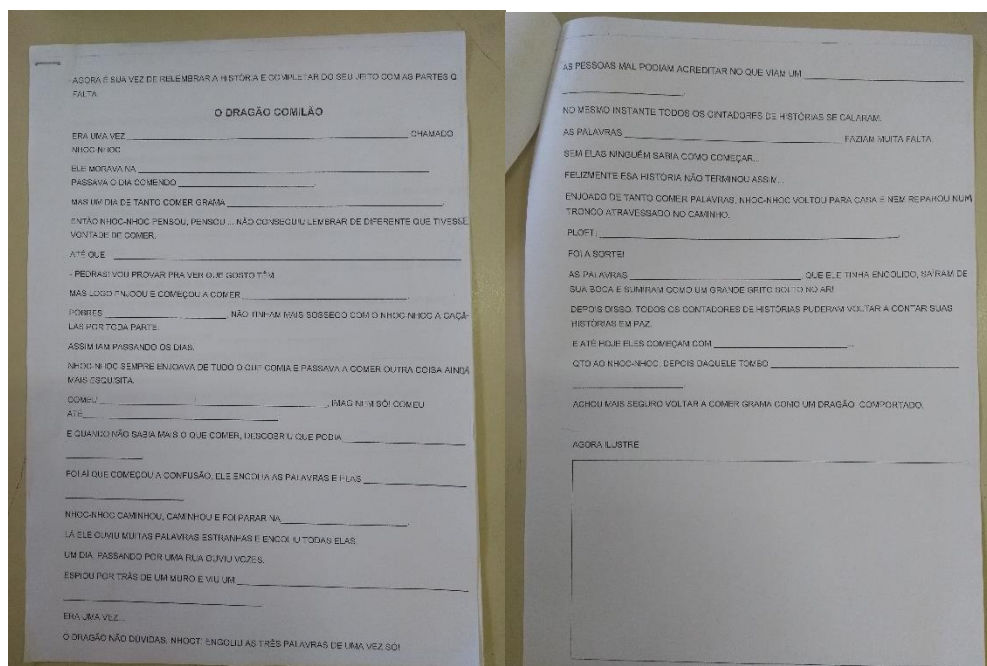
Com a afirmação do autor, podemos compreender que a escola, muitas vezes, ao invés de ser um espaço de aproximação da criança leitora com os livros, por seu caráter conteudista, acaba distanciando e construindo barreiras, que dificilmente serão rompidas na fase adulta.

Para a leitura em voz alta, a P3 manteve os alunos sentados em carteiras enfileiradas, falou o título e o nome da autora e em seguida, leu a história para os alunos. Quando terminou, pudemos indagar como ela havia se planejado para realizar a leitura em sala. A alfabetizadora respondeu, que antes de proceder a leitura ela buscou no *google* os significados de algumas palavras que ela não conhecia, pois, sua turma era muito questionadora.

Percebemos que, embora a docente demonstrasse interesse em planejar a realização de leitura e tenha disponibilizado tempo para isso, faltaram a ela os conhecimentos teóricos que respaldassem essa preparação.

Após a leitura a P3 distribuiu um texto lacunado. Esse texto se referia a história do livro com partes que estavam faltando e que teriam que ser preenchidas pelos alunos. Para a realização dessa atividade, as crianças foram agrupadas em duplas, em que o critério, de acordo com a P3, era de agrupar uma criança que “sabia mais” com uma que “sabia menos”. Abaixo, colocamos a atividade desenvolvida:

Figura 15– Atividade referente ao livro: O dragão comilão



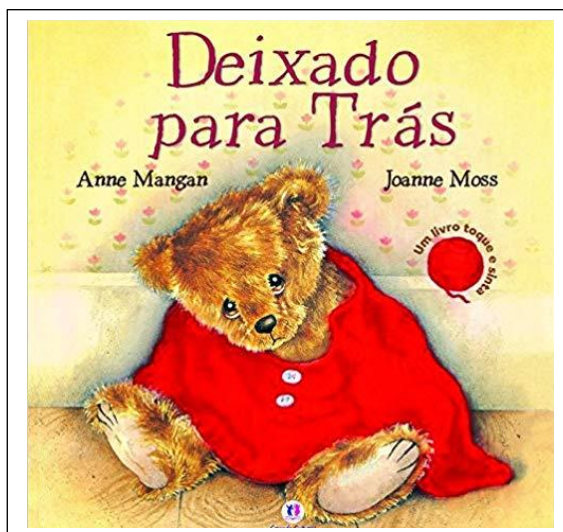
Fonte: BARBOSA, L. F. E. (2018)- Dados de pesquisa – Foto de atividade realizada pelos alunos

Mesmo estando em duplas, os alunos sentiram muita dificuldade em lembrar da história, até as crianças consideradas como sendo as que tinham “mais facilidade” não conseguiram recordar dos termos que a autora se utilizou no livro. A intenção da professora era que eles lessem o que estava escrito, para se lembrarem do que faltava, no entanto, o que houve na prática, foram os alunos chamando-a o tempo todo para pedirem auxílio.

Percebemos que, no anseio em facilitar a compreensão dos estudantes em relação a atividade, a docente ao distanciar o processo de leitura de sua necessidade social, contribuiu para que ocorressem dificuldades por parte dos alunos para a execução da atividade. Entendemos que uma atividade com esse grau de dificuldade associada a uma atividade anterior de leitura, pode ocasionar o afastamento da criança dos livros, pois em sua memória afetiva, fica a associação da obra infantil como sinônimo de tarefas de difícil entendimento.

O segundo livro utilizado pela docente, se chama: Deixado para trás de autoria Anne Mangan. Esse livro conta a história de um pequeno urso de pelúcia que em certa manhã acorda e descobre que seus donos mudaram de casa e esqueceram-se dele, iniciando-se assim uma grande aventura para a principal personagem. O livro possui formato grande, ilustrações amplas e textura aveludada na roupa do urso.

Figura 16– Capa do livro: Deixado para trás



Fonte: Foto de divulgação Ciranda Cultural

Ao escolher este livro, a alfabetizadora fez a seguinte afirmativa:

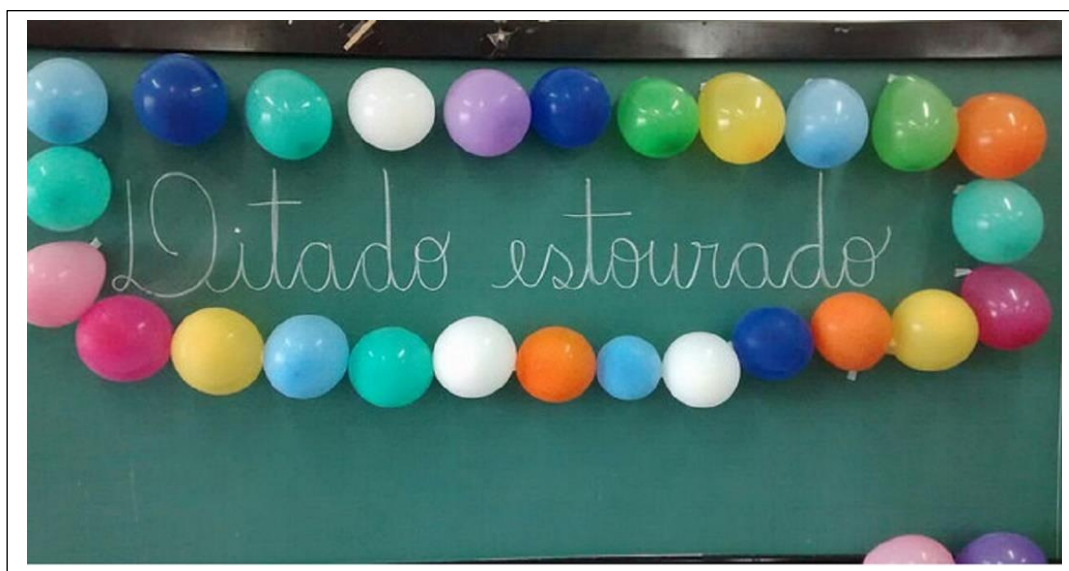
P3: Pretendo fazer a leitura deleite e me pareceu ser uma história interessante e as ilustrações são bem atrativas, achei que vai prender a atenção das crianças.

De acordo com sua resposta, percebemos a semelhança nos critérios de escolha das demais docentes pesquisadas, pois além de selecionarem o livro de acordo com o tema, outro recurso utilizado é se basearem em seus próprios interesses e percepções. A falta de preparo para o trabalho com o livro infantil faz com que este tipo de seleção, com base em o que a professora gosta mais ou que considera mais adequado para sua turma, continue ocorrendo entre os alfabetizadores brasileiros. Essa postura contraria o que os teóricos da área têm afirmado sobre isso, pelo fato de não se levar em consideração que, ao escolher um livro, o professor fazê-lo levando em conta os saberes dos alunos, suas necessidades de aprendizagens e quais as possibilidades que a obra oferece para potencializar sua mediação. Esta mediação da leitura é que permite buscar, por intermédio do uso de estratégias a transformação do “estado de funcionamento cognitivo” (GOMES, 2002, p. 77) para que o indivíduo reaja de modo diferente diante da experiência vivida, ultrapasse o não ler ou ler apenas com apoio e alcance a leitura independente, em um processo que ocorre a partir das diferentes experiências de leitura mediada proporcionadas ao leitor infantil. Também é importante destacar que (NUNES, 2007): "a mediação serve para indicar caminhos e não para dar respostas prontas" (p.108).

Para a utilização do livro em sala de aula, a P3 manteve as crianças sentadas em carteiras enfileiradas, leu o título, nome do autor e ilustrador e iniciou a leitura em voz alta.

Em seguida, realizou uma atividade denominada: “Ditado estourado”. Para sua execução, a P3 selecionou previamente palavras e frases do livro em questão, imprimiu e colocou dentro das bexigas. O objetivo era que cada criança, de forma lúdica, estourasse as bexigas e lesse o que continha no papel. Abaixo, segue o exemplo da atividade:

Figura 17– Atividade: Ditado estourado



Fonte: BARBOSA, L. F. E. (2018) - Dados de pesquisa – Foto da lousa da sala de aula com registro de atividade realizada

As palavras e frases que a professora selecionou, para colocar dentro das bexigas, foram as seguintes:

Palavras: Ursinho – cachorro - borboletas – abelhas – Nicole – amigos – faxineira.

Frase 1: O ursinho bocejou alto.

Frase 2: A máquina parou.

Frase 3: O garoto gritou.

Frase 4: O cachorro correu pelo jardim.

Frase 5: Nicole abraça o ursinho.

No início da atividade, a docente explicou aos alunos que iriam estourar bexigas e ler em voz alta, para os colegas, o papel que estava dentro. Essa dinâmica, assim como o esperado pela P3 realmente, motivou o interesse por parte das crianças, porém não demorou muito, para percebermos que o foco principal dos alunos estava em ver a bexiga estourando e não em ler o papel contido dentro dela. Vários estudantes ao pegar o palito na mão, afirmavam que iam só espetar a bexiga, mas não iam ler.

Foi possível identificar um aspecto a ser considerado com relação aos anos iniciais do ensino fundamental. Percebemos que crianças que frequentam essa etapa de ensino há apenas dois anos, já estão vendo a leitura como sinônimo de exposição indesejável ou de situação desconfortável, quando, em uma situação ideal, deveria ser percebida como busca de conhecimento e momentos de interação e contentamento. Foucambert (2008) entende que ler é ter escolhido procurar alguma coisa. Dissociada dessa intenção, a leitura não existe. Já que “ler é encontrar a informação que escolhemos, a leitura é por natureza flexível, multiforme, sempre adaptada à pesquisa”. (FOCAMBERT, 2008, p.64). Desse modo, se não há busca de informação, nem o sentido social para aquilo que está sendo lido, a pura codificação e decodificação de sílabas em voz alta, não passa de uma situação, muitas vezes, constrangedora que afasta as crianças da leitura. Além disso, a leitura de palavras e frases soltas e/ou justapostas, em nada contribui para a construção de sentidos por parte do educando.

O último livro utilizado pela P3 é intitulado: “Sem pé nem cabeça” da autora Sandra Cordeiro e ilustrações de Eliardo França. Essa história ao invés de ser mais um conto de fadas tradicional, traz como principal personagem uma bruxa, que inventa uma história a seu modo.

Figura 18– Capa do livro: Sem pé nem cabeça



Fonte: Foto de divulgação da editora Tribos

Ao responder sobre seu critério de escolha para essa obra, a docente fez a seguinte afirmação:

P3: No primeiro momento não utilizei nenhum critério, olhei as imagens e imaginei que meus alunos fossem gostar. Agora pensando melhor, vou fazer

a leitura e relacionar a história com o conto da Chapeuzinho Vermelho que está sendo trabalhado no projeto Contos de Fadas.

Por meio da fala da P3, notamos que os dois critérios mais utilizados se encontram em uma única resposta. O primeiro referente à escolha pautada em uma percepção própria, com base no senso comum e o segundo critério em relacionar a obra infantil ao conteúdo do livro didático.

Estamos de acordo com Valio (apud SOUZA, 1998), pois grande parte das escolas brasileiras, não tem feito um trabalho sistemático de leitura com a preocupação na formação de leitores. Muitas vezes o livro é compreendido como instrumento para sistematizar um conteúdo, divulgar uma informação ou para cumprir as tarefas escolares, privilegiando-se a memorização e repetição da matéria ensinada em aula.

Para a utilização desse livro, a P3 leu o título, nome do autor e ilustrador e em seguida, leu a história em voz alta. Ao terminar a leitura, distribuiu uma atividade em que cada criança teria que desenhar a parte da história que mais gostou, como exemplificado no modelo abaixo:

Figura 19– Atividade de ilustração da história.

Fonte: BARBOSA, L. F. E. (2018) - Dados de pesquisa – Foto de atividade realizada em sala de aula

Durante a realização da atividade, assim como aconteceu também na sala da docente P2, no momento em que as crianças fizeram seus desenhos, não houve observação por parte da

alfabetizadora e nem questionamentos sobre o que haviam compreendido do texto e o porquê da escolha daquela cena. Entendemos que para a formação de leitores, é fundamental a mediação do professor, tendo em vista que a apropriação de significados está relacionada aos processos de interação estabelecidos socialmente. Desse modo o contexto escolar pode ser um ambiente enriquecedor, como também inibidor, dependendo da postura do professor ante a leitura.

Compartilhamos a ideia de Nogueira (1996) quando assevera:

No contexto do trabalho pedagógico realizado pela escola, são inúmeras formas de mediação que se estabelecem entre as crianças e o conhecimento. Entre elas destacamos a mediação do outro, que ensina e faz junto, permitindo a construção partilhada; a mediação dos signos linguísticos e dos recursos sistematizados pedagogicamente, que permeiam todas as interações, organizando os instrumentos para a atividade intelectual (NOGUEIRA, 1996, p. 17).

Perante a afirmação do autor, analisamos que, diante das várias formas de interações sociais que envolvem a leitura, a P3 pouco deu atenção para a construção compartilhada das ilustrações da história lida. O desenho, que poderia ser utilizado como um instrumento de verificação da interpretação e dos significados dados pelos alunos ao texto lido, acaba tendo um fim em si mesmo, sem contextualização e sem sentido para quem o elabora. Cosson (2006) afirma que uma criança nos primeiros anos de escolarização, “certamente achará divertido desenhar uma cena da narrativa e explicar para os colegas o seu desenho e não terá dificuldades em explicar porque aquela cena foi digna de reprodução”. (COSSON, 2006, p. 66). Notamos assim, a importância do papel do pedagogo em instigar e estimular a construção do conhecimento para que de fato se formem estudantes leitores com capacidade de análise e crítica.

3.1.4 Análise sobre a utilização dos livros das docentes

Diante das observações realizadas em sala de aula durante o trabalho com as obras selecionadas pelas três docentes pesquisadas, pudemos concluir que as antigas concepções do livro infantil como um auxiliador didático ainda estão fortemente presentes no contexto escolar.

Nos procedimentos utilizados por todas as alfabetizadoras notamos em suas falas e práticas a ênfase em direcionar o tema dos livros para o ensino de conteúdos que já estavam sendo desenvolvidos em sala de aula, como por exemplo, sinais de pontuação e conceitos matemáticos. Desse modo, o ato de ler perde todo seu sentido essencial, para tornar-se algo

pragmático, sem novidade, pouco atrativo e, o que é mais grave: ser a leitura de livros infantis diretamente associada a conteúdos que não estão relacionados com seu contexto de vida.

Outro fator que merece destaque é o fato de identificarmos crianças que em apenas dois anos frequentando o Ensino Fundamental, já estão desestimuladas para ler, pois a leitura foi-lhes apresentada com base em decodificação de sílabas, palavras soltas e frases justapostas no lugar de textos significativos. Esses procedimentos em nada contribuem para atender a como o leitor deve agir ao entrar em contato com o texto escrito.

Essa atitude faz com que a escola, ao invés de contribuir para a formação de leitores com capacidade de análise e crítica, se contente com crianças que não querem ler e não são leitores no sentido pleno, mas que sabem decodificar as sílabas e são capazes de oralizar frases simples e textos curtos.

Além da concepção do livro como auxiliador didático, outro aspecto importante a ser mencionado se refere ao critério de escolha com base no que as professoras achavam que seus alunos iriam gostar. Essa visão referendada no senso comum fez com que todas selecionassem livros com poucas páginas, com ilustrações grandes e pouco texto, como se crianças pequenas não pudessem se interessar por obras extensas, textos mais complexos e com riqueza de vocabulário. A escola, ao subestimar o aluno, o limita em seu desenvolvimento de compreensão textual, impedindo com que compartilhe vivências e tenha acesso às obras infantis variadas.

Embora todas as docentes tenham participado do programa de formação continuada: PNAIC e estudado a respeito da leitura deleite e da importância de se planejar o trabalho com os livros para desenvolver estratégias em momentos de: antes, durante e depois da leitura, a fim de proporcionar a compreensão leitora, nenhuma docente se apropriou inteiramente desse conhecimento como conseguimos verificar em nossa observação realizada nas três salas de aula.

Em relação a prática com os livros infantis, percebemos que são utilizados como uma extensão do livro didático e que sua leitura possuiu uma finalidade que não a de formar leitores plenos, pois são práticas que ocorrem sem a valorização de interações e/ou contextualizações sobre o que é lido. Até as atividades, mencionadas pelas professoras que seriam articuladas com os projetos, na prática estavam distantes da realidade dos educandos, dificultando uma necessária constituição de sentidos.

Embora seja fundamental a política nacional de distribuição de livros nas escolas, bem como a composição de acervos nas bibliotecas, estas medidas podem gerar poucos efeitos enquanto a utilização do livro infantil for negligenciada nos cursos de formação inicial e continuada que são destinados aos professores alfabetizadores.

3.2- Momentos de leitura e a formação de leitores plenos

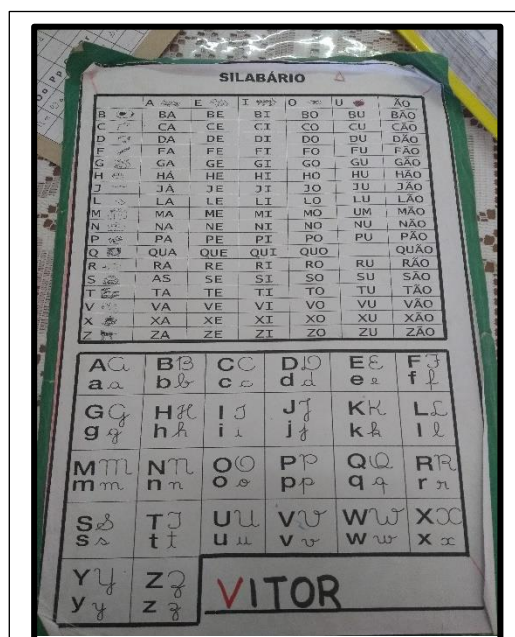
De modo a complementar, também, analisamos os momentos em que estas professoras oportunizavam situações que envolviam a leitura em sala de aula buscando identificar de que maneira procediam durante as práticas docentes que desenvolviam as atividades.

3.2.1 Alfabetizadora P1

As análises aqui inseridas foram organizadas de acordo com o conteúdo desenvolvido pela P1, ou seja, não seguiremos à risca a ordem estabelecida na rotina e no caderno piloto, pois entendemos que dessa maneira a compreensão da prática desenvolvida em sala de aula se tornará mais didática.

Logo no primeiro dia de observações na sala do primeiro ano, a alfabetizadora, gentilmente, nos mostrou algumas de suas estratégias para o trabalho com a leitura em sala de aula. Ela nos apresentou, um recurso por ela confeccionado, denominado de silabário, segue foto abaixo:

Figura 20– Silabário

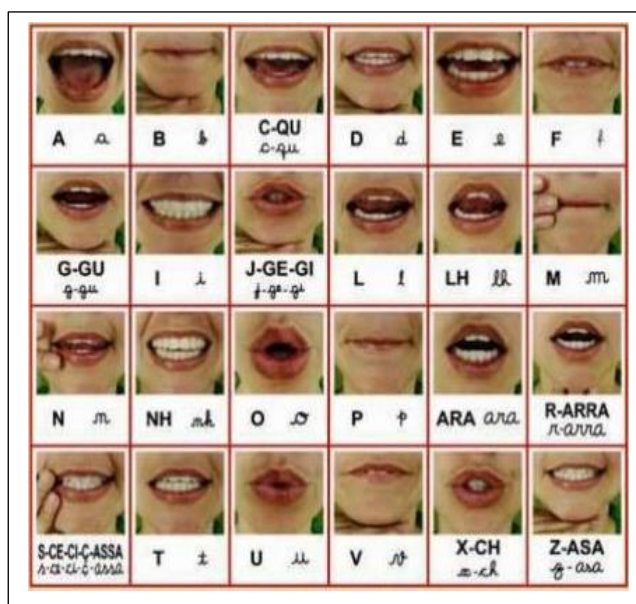


Fonte: BARBOSA, L. F. E. (2018) - Dados de pesquisa – Foto de material disponibilizado pela professora

Esse recurso é produzido com um papel cartão. Sobre ele é colada uma ficha com sílabas simples e as letras do alfabeto em quatro formatos diferentes. A análise desse material didático utilizado pela P1 evidencia as concepções da alfabetizadora de que é o conhecimento das letras e sílabas é pré-requisito para que as crianças possam aprender a ler. O silabário foi entregue para cada um dos alunos, que o guardavam dentro do caderno de classe e o utilizavam nos momentos de ditado ou após terminarem uma atividade para poderem “ler” as sílabas.

Outro material pedagógico mostrado pela P1, para a mediação do que ela chama de “atividade de leitura”, se refere a um cartaz denominado “cartaz das boquinhas”. Ele é feito em formato de *pôster*, pendurado na parede da sala de aula e é composto por letras do alfabeto seguidas do formato da boca para enunciação do som da letra. Segue abaixo a imagem:

Figura 21– Cartaz das boquinhas

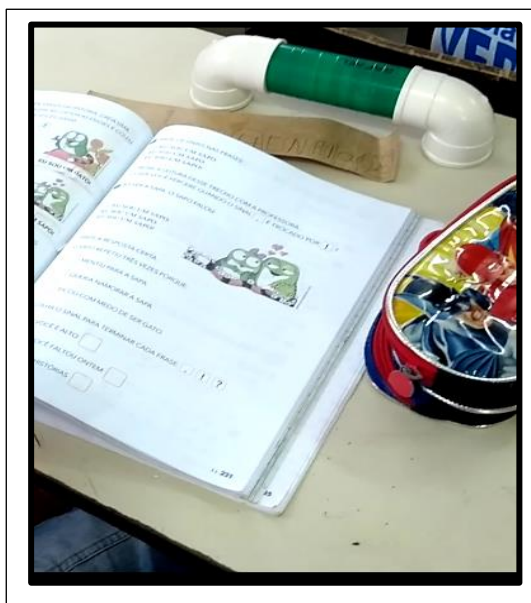


Fonte: BARBOSA, L. F. E. (2018) - Dados de pesquisa – Registro de material existente em sala do 1º ano

Nesse *pôster* apresentado pela professora, percebemos outra concepção sobre a alfabetização (método fônico), de que é necessário relacionar os sons às letras para que desse modo se consiga decodificar as sílabas, frases e por fim textos.

O terceiro recurso apresentado pela P1, se refere a utilização do sussurrofone. Esse material é feito por cano de P.V.C e fita isolante, ficando no formato de um telefone, como demonstrado na imagem a seguir.

Figura 22– Utilização do sussurrofone.



Fonte: BARBOSA, L. F. E. (2018) - Dados de pesquisa – Registro de material existente em sala do 1º ano

O objetivo de utilizá-lo para auxiliar na mediação da leitura é de que a criança leia e escute sua pronúncia para que dessa forma melhore sua oralização dos sons das letras e sílabas. A professora recomendava que as crianças deixassem esse instrumento dentro da mochila e que utilizassem o sussurrofone nos momentos de leitura de livros ou de textos. Perguntamos de qual lugar ela tinha retirado a ideia para a confecção desse material e a docente respondeu que tinha visto uma reportagem na televisão falando a respeito e resolveu trazer como sugestão para a coordenadora pedagógica que prontamente enviou os bilhetes pedindo para que os pais das crianças confeccionassem o recurso para a leitura. Notamos aqui, a concepção da docente que é necessário oralizar as sílabas para que se possa ler com fluência. No entanto, como afirma Lerner (2002)

Ler é entrar em outros mundos possíveis. É indagar a realidade para compreendê-la melhor, é se distanciar do texto e assumir uma postura crítica frente ao que se diz e ao que se quer dizer, é tirar carta de cidadania no mundo da cultura escrita. (LERNER, 2002, p.73)

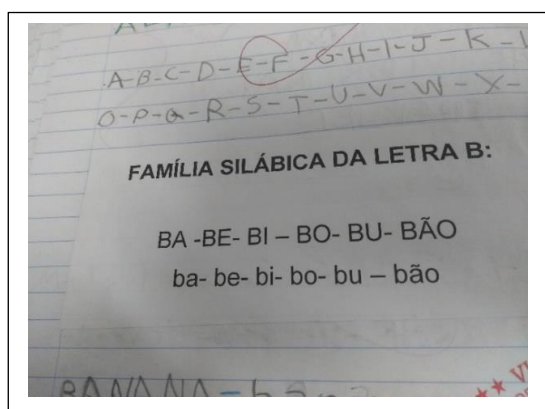
Diante da afirmação da autora, notamos que ler em nada se relaciona a oralidade, pois uma criança pode pronunciar as sílabas corretamente, sem compreender o sentido do que foi lido, assim como ocorre quando lemos uma palavra estrangeira, em que decodificamos a sílaba, lemos em voz alta, mas não sabemos o significado da escrita oralizada. Neste contexto, o ato de ler é indagar a realidade e assumir uma postura crítica diante do que é lido, ou seja, quando compreendemos podemos concordar ou contestar o que foi lido.

As consequências da opção metodológica da professora encontram ressonância no que alerta ARENA (2010, p. 239)

As queixas frequentes de professores nos anos iniciais da escolarização são dirigidas para as dificuldades apresentadas pelos alunos em relação à compreensão ou interpretação dos textos que lhes são recomendados, sejam eles de qualquer natureza: informativos, originários das diversas áreas do currículo, ou mesmo textos literários apropriados para a sua faixa etária. Analisadas por outros ângulos, essas manifestações podem encontrar suas raízes nas metodologias e na própria herança cultural e educacional [...]. (grifos nossos).

Dando sequência nas observações em sala de aula, a docente mostrou no caderno dos alunos algumas maneiras que achava importante para que os alunos “aprendessem a ler”. Ela relatou que gosta de apresentar todas as sílabas simples durante o ano letivo, por meio de fichas coladas no caderno, como abaixo exemplificamos:

Figura 23-Ficha silábica colada no caderno dos alunos.



Fonte: BARBOSA, L. F. E. (2018) - Dados de pesquisa – Foto do caderno de aluno do 1º ano

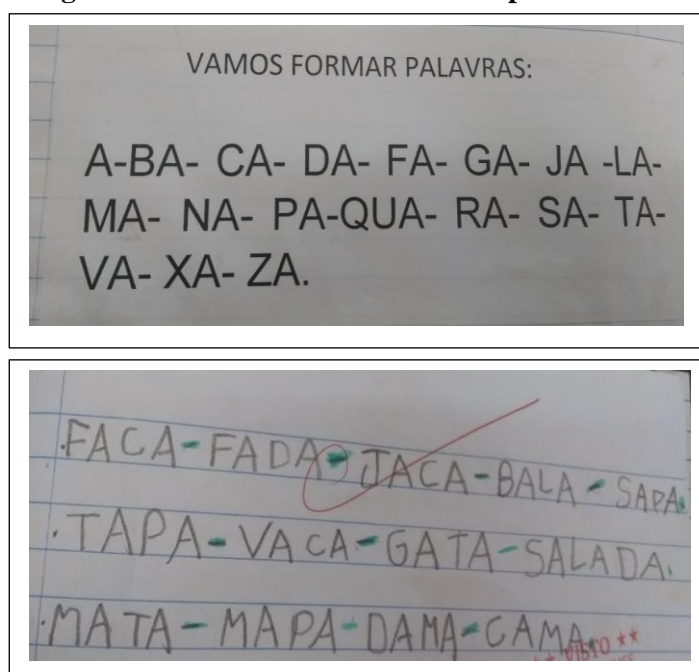
Notamos que o trabalho com as sílabas, vem logo abaixo da escrita das letras do alfabeto, obedecendo a uma ordem cronológica que como já mencionamos no início deste estudo, só existe na escola. O único lugar em que as crianças encontram letras desconectadas das sílabas e sílabas separadas entre simples e complexas é no contexto escolar, dificultando assim a compreensão leitora dos alunos e sua aplicação social. Segundo Nunes et al. (2012, p.3):

[..]mais importante do que ensinar vogais e alfabetos nas séries iniciais do ensino fundamental, seria apresentar aos alunos o contato com a língua escrita com diferentes tipos de linguagens, pois é a partir daí que eles aumentarão sua compreensão, poderão fazer múltiplas leituras do mundo que os cerca.

Essa afirmação de Nunes (2012) nos alerta que o trabalho nos anos iniciais de alfabetização não deve priorizar atividades que levem os educandos a conhecer de forma descontextualizada as letras, vogais e sílabas divididas entre simples e complexas, mas sim permitir que estes entrem em contato com diferentes tipos de linguagem e de textos, de modo a permitir o desenvolvimento de sua competência leitora.

Além da apresentação das sílabas, a P1 comumente, pedia para que as crianças formassem palavras, por meio de uma atividade chamada: “Vamos formar palavras”, como no modelo registrado a seguir:

Figura 24– Atividade: Vamos formar palavras



Fonte: BARBOSA, L. F. E. (2018) - Dados de pesquisa – Foto do caderno de aluno do 1º ano

Notamos que a proposta da atividade estava em possibilitar que as crianças formassem palavras isoladas, sem contextualização ou sentido. Somente pelo fato do aluno conseguir decodificar as sílabas e formar uma pequena palavra já era motivo para que a alfabetizadora sentisse que seu objetivo havia sido alcançado. Identificamos que a professora ao invés de assumir uma postura de questionadora e possibilitadora de novos desafios e reflexões, considera satisfatório que seu aluno consiga escrever palavras isoladas ao juntar sílabas simples. Libâneo (2006) já alertava sobre sua inquietude em relação aos conhecimentos básicos ofertados aos

alunos da escola pública e o empenho dessa instituição em oferecer mais assistencialismo do que qualidade de ensino. De acordo com o autor:

Ocorre uma inversão das funções da escola: o direito ao conhecimento e à aprendizagem é substituído pelas aprendizagens mínimas para a sobrevivência. Isso pode explicar o descaso com os salários e com a formação de professores: para uma escola que requer apenas necessidades mínimas de aprendizagem, basta um professor que apreenda um kit de técnicas de sobrevivência docente (agora acompanhado dos pacotes de livros didáticos dos chamados sistemas de ensino). (LIBÂNEO, 2006, p. 23)

Em relação ao trabalho com as frases, a P1 utilizou-se de uma atividade denominada: “Frases enigmáticas”. Nessa atividade, as crianças copiam as palavras da frase e quando se deparam com o desenho, substituem pelo nome correto, como no modelo abaixo:

Figura 25– Atividade frases enigmáticas



Fonte: BARBOSA, L. F. E. (2018) - Dados de pesquisa – Foto do caderno de aluno do 1º ano

Também nessa atividade proposta pela P1 é possível identificar equívocos na concepção do que seja leitura. Nela as crianças não são levadas a atribuir sentido a um texto. O que vemos são frases justapostas e o que é solicitado aos alunos é a troca da representação icônica, pela representação gráfica.

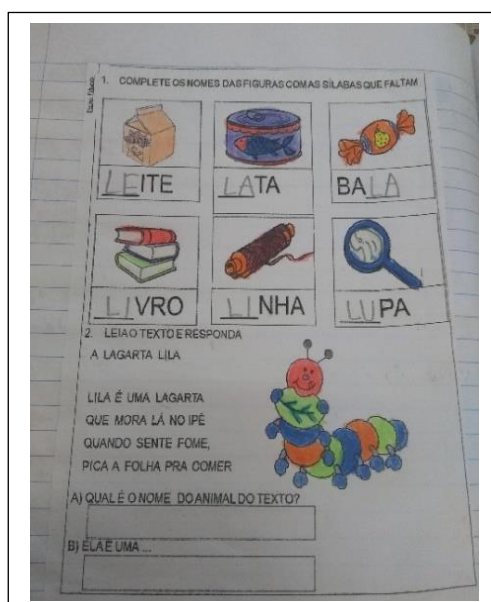
Novamente, notamos o distanciamento da escola com as práticas sociais de leitura vividas pelas crianças o que ocasiona seu distanciamento de um processo real de aprendizagem da leitura.

O alfabetizador, ao propor situações de leitura em sala de aula, deve, antes de tudo, envolver os alunos em sua proposta, de modo que isso lhes seja significativo e que eles se tornem sujeitos ativos de seu processo de aprendizagem. Para KUPFER (1995, p. 79), “o processo de aprendizagem depende da razão que motiva a busca de conhecimento”, sendo assim, as crianças devem ser estimuladas e inseridas em contextos no qual seja necessária a leitura de diferentes gêneros textuais. O que pudemos identificar nas práticas escolares que observamos são atividades que limitam as crianças a procedimentos mecanizados em que copiam as palavras e formam frases sem nexos, semelhantemente ao procedimento das cartilhas de séculos atrás, que resultava em grande fracasso escolar, por parte dos alunos que não possuíam um ambiente letrado em seu espaço familiar.

Constatamos que a P1 realiza com seus alunos o ensino da língua escrita e da leitura pelo método sintético/fonético, que utiliza o progresso passo-a-passo, ensinando em ordem cronológica, primeiro as letras e seus sons, depois as sílabas simples, após as frases simples e por fim textos simples. Já registramos aqui críticas sobre esse método que foi amplamente difundido no Brasil, por meio de cartilhas, pois o único lugar em que as letras são encontradas separadas e as sílabas são divididas entre simples e complexas, é na escola e essa descontextualização sem dúvida, interfere na compreensão leitora do aluno.

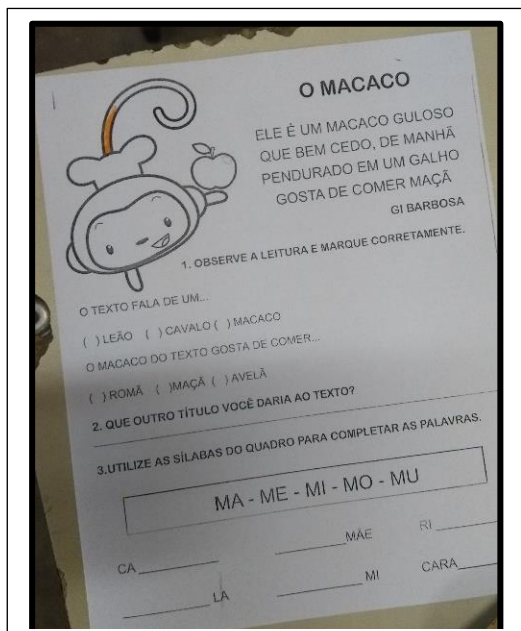
Analisamos também o procedimento do trabalho da P1 com textos no primeiro ano do ensino fundamental. Sobre isso, mostramos a seguir algumas imagens a fim de embasar nossas reflexões.

Figura 26– Atividades com “leitura de textos”



Fonte: BARBOSA, L. F. E. (2018) - Dados de pesquisa – Foto do caderno de aluno do 1º ano

Figura 27– Atividade com “leitura de textos”



Fonte: BARBOSA, L. F. E. (2018) - Dados de pesquisa – Foto do caderno de aluno do 1º ano

Nas figuras 26 e 27 percebemos que o critério de escolha por textos curtos e escritos em letra de imprensa maiúscula, não se limita somente aos livros infantis, como também aparece nas atividades selecionadas para o trabalho em sala de aula. Além disso, existe pouca preocupação em relação ao autor do texto, sendo o mais importante relacioná-lo a outro conteúdo que está sendo trabalhado. Neste caso um aspecto importante a ser destacado é que os textos são escolhidos de acordo com a sequência do alfabeto.

[...] paradoxalmente, muitos materiais de leitura são tomados intencionalmente sem sentido. Obviamente em tais casos não existe um modo pelo qual as crianças sejam capazes de desenvolver e obter vantagens por sua habilidade de procurarem e identificarem o sentido no texto. (SMITH, 2003, p. 195)

Com a afirmação de Smith (2003), observamos que o tipo de texto escolhido também interfere na busca de sentido do educando, dificultando assim sua compreensão leitora. Acompanhamos o desenvolvimento da atividade com o texto: “O macaco” de Gi Barbosa, a fim de melhor compreendermos como ocorre a mediação de leitura por parte da alfabetizadora.

Inicialmente, a P1 distribuiu as folhas xerocopiadas e falou para seus alunos que eles iriam ler sozinhos colocando o dedo nas sílabas e deveriam utilizar o sussurrofone. O que ocorre é que as crianças foram “treinadas” durante todos os bimestres a decodificarem sílabas simples e agora a professora pede para que eles leiam um texto curto, porém que apresenta sílabas

complexas como: manhã, pendurado, galho e gosta. O fato é que, ao se depararem com esse pequeno texto, composto por apenas quatro linhas, nenhuma criança conseguiu ler, nem no sentido de leitura que defendemos nesta pesquisa, nem no sentido de decodificação de sílabas que a docente almejava. Nesse momento, ficou bem evidente o pressuposto que embasou nosso estudo, pois a decodificação de sílabas não auxilia na formação de leitores com capacidade de análise e crítica, que consigam perceber o significado e o sentido do que é lido.

A utilização de textos sem um gênero de circulação externa a escola, da forma como se apresenta nas situações propostas pela P1, dificulta o processo de compreensão dos alunos. Dessa forma, não fica difícil em entendermos, porque as crianças ao chegarem no terceiro ano do ensino fundamental, ao se depararem com a Avaliação Nacional de Alfabetização, tenham tido resultados insatisfatórios no que se refere à competência leitora.

Diante da dificuldade dos alunos, ao lerem essa pequena obra, a P1, foi de carteira em carteira, colocando o dedo em cada sílaba e falando em voz alta ao estudante, as sílabas que eles desconheciam como demonstrado na fig. 28. Vale a pena recordar com Smith (2003) que quando “o fato de o professor estar apontando pode tornar a situação ainda pior e assegurar que a criança não veja qualquer coisa além da ponta de um dedo” (SMITH, 2003, p.94)

Figura 28– Atividade com leitura de textos

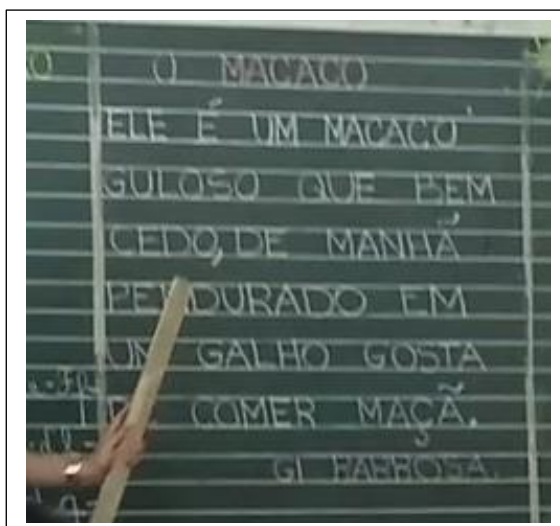


Fonte: BARBOSA, L. F. E. (2018) - Dados de pesquisa – Foto de atividade realizada na sala do 1º ano

Enquanto a docente, estava em uma mesa, apontando o dedo sílaba por sílaba, as demais crianças já apresentavam sinais de inquietude e utilizavam o sussurrofone, lápis e borracha para brincarem uns com os outros até que a professora conseguisse chegar até suas carteiras. Passado algum tempo, após todos os estudantes terem oralizado o texto silabando, a P1 o escreveu na

lousa e com o amparo de uma régua de madeira apontou para as sílabas do texto, pedindo para que os alunos lessem junto com ela, como está demonstrado na Figura 29:

Figura 29– Atividade com leitura de textos



Fonte: BARBOSA, L. F. E. (2018) - Dados de pesquisa – Foto de atividade realizada na sala do 1º ano

Ao pedir para que as crianças lessem novamente o texto, junto com ela na lousa, podemos concluir que a docente percebeu que os alunos não haviam compreendido o que estava escrito em apenas quatro linhas. No entanto, apesar de perceber a dificuldade de seus alunos, a sua concepção sobre como proceder para ensinar a ler aos que ainda não o fazem convencionalmente, não lhe permitiu encontrar outra estratégia, a não ser o de repetir o mesmo processo, usando um suporte de texto diferente. Observamos também que o entendimento da docente sobre compreensão leitora está centrado na ideia de ler o mesmo texto, repetidas vezes. Como afirma Thomas “um bom leitor não é aquele que lê muitas vezes o mesmo tipo de texto, mas aquele que lê diversos tipos de texto com profundidade”. (THOMAZ, 2010, p. 3)

Outra observação que podemos fazer em relação a escolha da docente por um texto curto é que ela não estava preocupada em mediar seu sentido, mas sim em fazer com que os alunos decifrassem os sons das letras, como se o significado estivesse pronto no texto, sendo este um equívoco muito grave.

[...] Tais crianças parecem crer- e até podem ter sido ensinadas assim – que o significado deveria ser sua última preocupação; que o sentido cuidará de si mesmo, desde que leiam as palavras corretamente, em vez de o sentido facilitar a identificação das palavras. (SMITH, 2003, p. 183)

A busca pelo sentido e o significado do texto é o que constitui o processo de formação do leitor. Por isso mesmo, para se trabalhar a compreensão leitora, é fundamental, que o alfabetizador saiba escolher textos bem escritos, ou seja, obras que estejam organizadas dentro de um gênero textual de uso social, que tenham sido produzidas com um estilo composicional de qualidade e que se preocupem em comunicar-se com o leitor de forma criativa, respeitando aspectos gramaticais e sintáticos.

Em continuidade as observações em sala de aula, também analisamos a utilização do livro didático, com a leitura do texto: “O rabo do gato” de Mary França e Eliardo França.

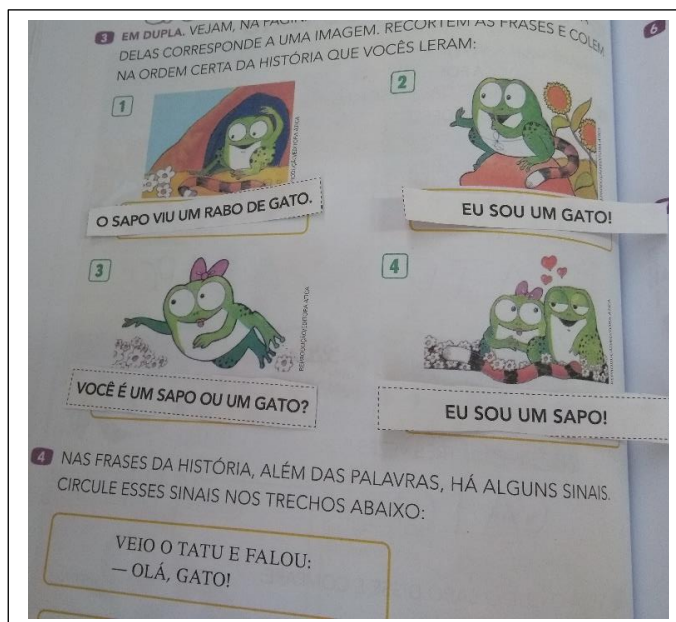
O RABO DO GATO - Mary França e Eliardo França

O SAPO VIU UM RABO DE GATO.
 E O SAPO FICOU COM O RABO DO GATO.
 VEIO O TATU E FALOU:
 -OLÁ GATO!
 O SAPO FALOU:
 -EU SOU UM SAPO!
 E O TATU FALOU DE NOVO:
 - SAPO COM RABO DE GATO, É SAPO!
 VEIO O GATO E FALOU:
 - OLÁ SAPO!
 O SAPO FALOU:
 -EU SOU UM GATO!
 E O GATO FALOU DE NOVO:
 -GATO COM CARA DE SAPO, É SAPO!
 VEIO A SAPA E FALOU:
 -VOCÊ É UM SAPO OU É UM GATO
 E O SAPO FALOU:
 -EU SOU UM SAPO.
 EU SOU UM SAPO.

Fonte: BARBOSA, L. F. E. (2018) - Dados de pesquisa – Livro Didático 1º ano – Editora Apis

Para a realização dessa leitura o procedimento foi semelhante ao relatado anteriormente, em que as crianças tentavam ler sozinhas, ao passo que a professora passava de carteira em carteira colocando o dedo nas sílabas para mediar a leitura. A diferença da prática anterior é que a alfabetizadora não acompanhou a leitura toda, pelo texto ser maior, apenas decodificou algumas frases junto com os alunos. Em seguida, o livro didático sugeria que houvesse o momento de: “compreensão do texto”, no qual os alunos deveriam formar duplas, recortar fragmentos da obra e colar embaixo das imagens adequadas, como demonstrado na figura a seguir:

Figura 30– Atividades consideradas como de “leitura de textos”



Fonte: BARBOSA, L. F. E. (2018) - Dados de pesquisa – Foto do Livro Didático 1º ano – Editora Ápis

Um aspecto importante a ser destacado aqui, se refere à sugestão do livro em fazer agrupamentos, com duas crianças, para que haja interação no momento na leitura. Porém essa recomendação foi ignorada pela docente, que desenvolveu a atividade de maneira individualizada, mantendo a postura de controladora do processo.

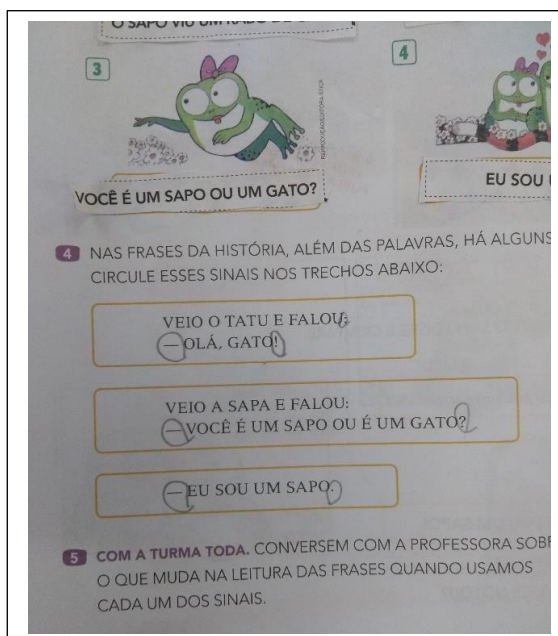
Em relação ao livro didático, percebemos que embora o texto utilizado atenda aos critérios de: comunicar-se com o leitor, ser criativo e respeitar as normas cultas, as atividades de compreensão do texto se limitaram em proporcionar as crianças relacionar alguns fatos e marcar sinais de pontuação. Apesar de não termos, nos limites deste trabalho investigativo a intenção de analisar os conteúdos dos livros didáticos utilizados, é importante observar como os autores do texto “O rabo do gato”, ao utilizarem-se do discurso direto, não utilizam o auxílio de verbos *dicendi*¹⁷ (disse, perguntou, respondeu, propôs, etc.) que são próprios da língua escrita. Ao invés disso os autores insistem no uso de uma linguagem que apresenta as marcas da oralidade, como o uso das repetições (a palavra “falou” aparece oito vezes no texto).

Desse modo, um texto que de acordo com Solé (1998) deveria ser abordado com: antes, durante e após a leitura, para mediar a compreensão leitora se tornando algo significativo aos

¹⁷ A expressão *dicendi* vem do latim e **significa “dizer”**. É por isso que aqueles verbos empregados com esse sentido também são conhecidos como **verbos de elocução/de declaração**, ou seja, verbos que apresentam a maneira pela qual alguém se expressa.

alunos, não passou de um pretexto para “ensinar” aspectos estruturais da narrativa, como sequência de fatos e sinais de pontuação. Segue a figura como exemplo:

Figura 31– Atividade com leitura de textos



Fonte: BARBOSA, L. F. E. (2018) - Dados de pesquisa – Foto do Livro Didático 1º ano – Editora Ápis

Notamos que o livro didático também traz atividades descontextualizadas da vida social do educando, o que o distancia de sua formação como leitor. Percebemos que desde o trabalho com os livros infantis, atividades escolhidas pela docente e o livro didático o texto é trazido como algo monótono, sempre com o mesmo objetivo: ensinar conteúdos diversos aos literários. Rojo (2004, p. 4) afirma:

Se perguntarmos a nossos alunos o que é ler na escola, possivelmente eles dirão que é ler em voz alta, sozinho ou em jogral (para a avaliação de fluência entendida como compreensão) e, em seguida, responder a um questionário onde se deve localizar e copiar informações do texto (para avaliação de compreensão). Ou seja, somente poucas e as mais básicas das capacidades leitoras têm sido ensinadas, avaliadas e cobradas pela escola.

Diante da afirmação da autora, percebemos que tanto os livros didáticos, como as atividades desenvolvidas por grande parte dos professores, sempre trabalham a “compreensão” da leitura do mesmo modo, apresentando um texto que deve ser lido em voz alta ou de modo silencioso e, sem seguida, responder a questionamentos no qual se deve localizar e copiar as informações do que foi lido. Porém, para que uma criança leia é necessário que esta se sinta

motivada em viajar no mundo das palavras, seja para saciar suas curiosidades, para seu deleite, uma busca de informação, instrução, enfim, para atender suas necessidades como ser social. No entanto, ao se deparar com uma leitura decodificada, sistematizada, cheia de regras e interpretações únicas, a escola ao invés de ser um ambiente de aproximação das crianças aos textos, os distancia. De acordo com Cagliari (2009, p.149):

A maneira como a escola costuma introduzir os alunos na leitura, através do bê-á-bá, isto é, através das famílias silábicas, pode acarretar problemas sérios para a formação do leitor. O reconhecimento de famílias silábicas, como o próprio reconhecimento das letras, faz parte do processo de decifração e não é leitura propriamente dita. [...] Se a escola insistir muito nisso, o aluno pode se tornar um leitor que lê silabando ou, quando muito, um leitor de palavra por palavra, o que não é correto. É preciso que o leitor diga o que leu como se ele fosse o autor daquilo que está lendo.

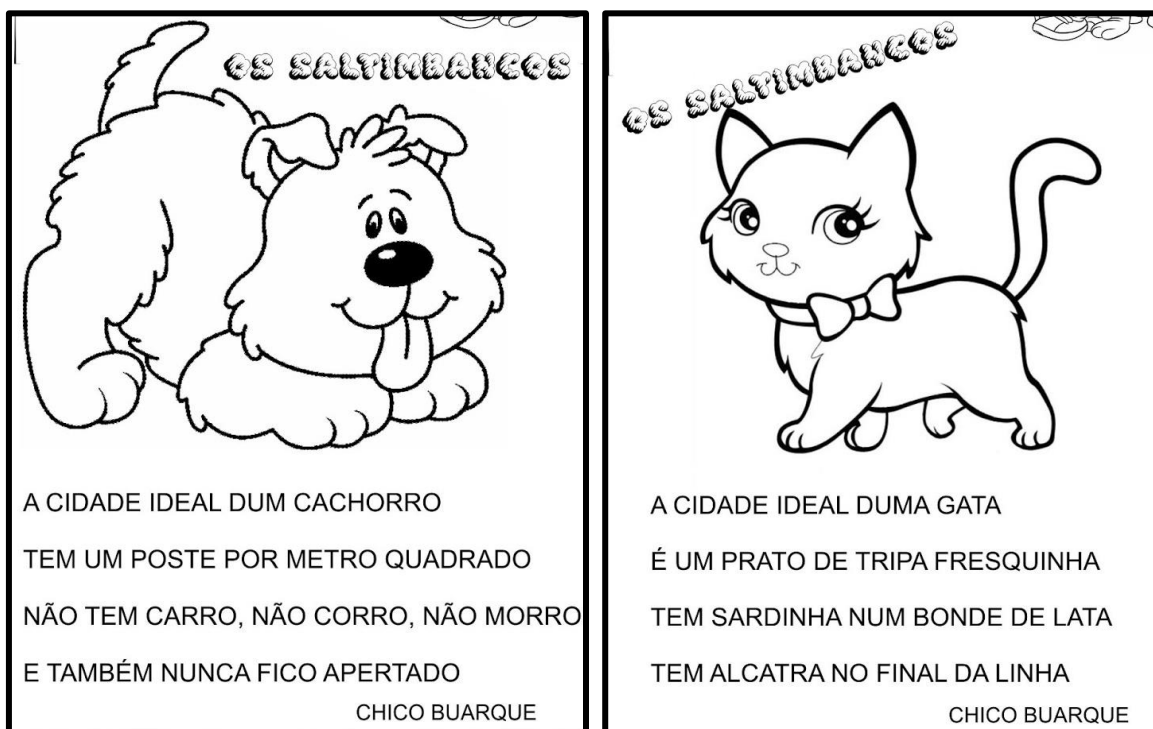
A afirmação do autor vem ao encontro com o que defendemos em nosso estudo, porém a leitura silabada, sem contextualização e sentido para o leitor, iniciada no século XIX, infelizmente é encontrada até hoje no contexto escolar. É preciso, portanto, romper com essas práticas tradicionais enraizadas e perceber que o leitor, de qualquer século, necessita compreender o que lê, por meio de textos e mediação dos docentes que lhes facilitem o caminho para que isso ocorra.

Para finalizar as observações do primeiro ano, analisamos o trabalho com os textos do projeto Sarau. Relembramos aqui, a proposta que foi contemplada no plano anual de ensino em relação a este projeto.

*Desenvolver no aluno, através do tema escolhido, conhecimentos baseados no tema tendo como produto final a apresentação para a comunidade.
(PLANO ANUAL, 2018, 1º ano E.F)*

O tema escolhido, se refere ao livro: Músicos de Bremen dos irmãos Green que serviu de inspiração para Chico Buarque para a composição do CD Saltimbancos. Neste sentido, no período em que observamos o trabalho em sala de aula, a alfabetizadora selecionou dois textos, relacionado ao tema, abaixo exemplificados:

Figura 32– textos utilizados para atividade de leitura



Fonte: BARBOSA, L. F. E. (2018) - Dados de pesquisa – Material Didático utilizado em sala do 2º ano

Novamente, os textos escolhidos seguiram o critério de serem curtos e com letra de imprensa maiúscula. A intenção da alfabetizadora ao selecionar esses textos, era para que seus alunos conhecessem um pouco mais dos animais que faziam parte da história, para que a apresentação da música: “Um dia de cão”, fizesse mais sentido para eles. Partindo desse ponto de vista, apesar dos escritos não terem sido escolhidos pelo critério de desenvolver a compreensão leitora, notamos que pela primeira vez a questão da significação textual aparece nas falas da docente incluindo o sentido social da leitura que era para a apresentação a comunidade no fim do ano letivo. No entanto, como afirma Smith (2003, p.49) “a tentativa para ler o texto em algumas letras ou mesmo toda uma palavra de cada vez, mantém o funcionamento do leitor ao nível do absurdo e destrói qualquer esperança de compreensão”. Ou seja, embora a docente tenha se importado em que a atividade fizesse sentido para eles, a leitura silabada, dificultou a compreensão dos alunos.

Já em relação ao projeto leitura, que inicialmente em seu plano anual a alfabetizadora havia colocado como objetivo principal:

Estimular o hábito da leitura feita em casa pelas crianças, oportunizando assim, o relacionamento familiar mais presente na educação dos seus filhos. (PLANO ANUAL DE ENSINO, 1º ano, 2018)

Percebemos que, o projeto que consistia em levar livros para casa todos os dias, um aluno por vez, por meio da sacola da leitura, ocorria raramente e de acordo com a alfabetizadora nos meses de observação ela não mandava devido a correria de fim de ano. Neste sentido, os momentos de contato com os livros das crianças do primeiro ano, era escasso. Zilberman (1986) assevera que:

[...] a sala de aula é um espaço privilegiado para o desenvolvimento do gosto pela leitura, assim como um campo importante para o intercâmbio da cultura literária, não podendo ser ignorada, muito menos desmentida sua utilidade. Por isso, o educador deve adotar uma postura criativa que estimule o desenvolvimento integral da criança. (1986, p.16)

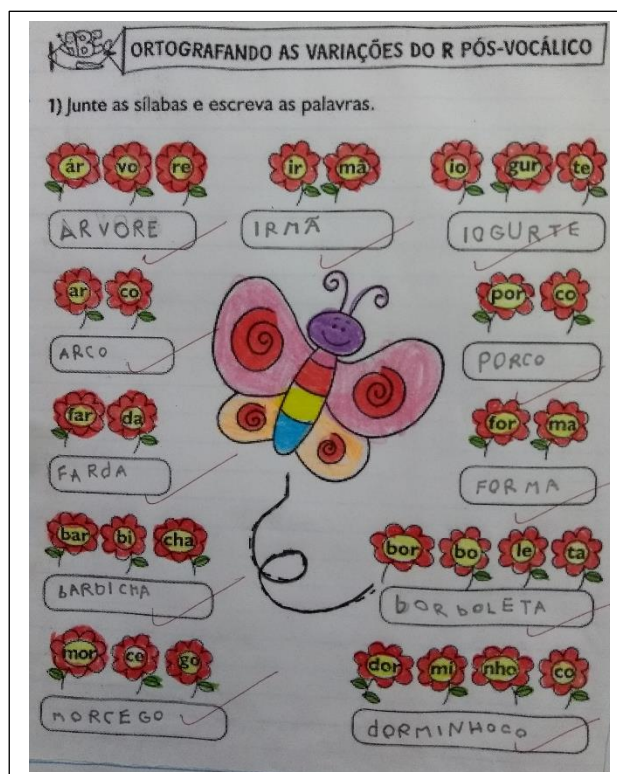
Da análise dos momentos de observação por nós realizados pudemos inferir que cabe ao educador compreender que sua postura diante do acesso aos livros infantis, possibilitando e incentivando o encaminhamento do acervo para casa dos alunos, possibilitaria a eles a vivência de um intercâmbio cultural e o acesso à cultura letrada, ambos tão necessários às crianças que estão em processo de alfabetização. No entanto, quando um projeto é sugerido pela direção escolar sem que o docente entenda a importância da proposta, ele simplesmente acaba sendo abandonado no meio do percurso.

3.2.2 Alfabetizadora P2

Analisamos neste subitem o procedimento da P2 quando oportunizava momentos de leitura em sala de aula. Assim como nas análises anteriores, dispusemos as atividades desenvolvidas de modo didático, não nos prendendo a ordem cronológica da rotina da docente.

A primeira situação de leitura que trouxemos para discussão se refere ao trabalho com as sílabas complexas. Lembramos que, assim como nos métodos das cartilhas, que se estipulava um determinado momento para aprender certos conceitos, o ensino das sílabas também segue essa norma, delimitando o estudo das sílabas simples para o 1º ano e as complexas para o 2º ano do Ensino Fundamental. No entanto, como vimos nas atividades da P1, os estudantes ao entrarem em contato com pequenos textos não conseguiam ler, pois o único local em que as sílabas aparecem divididas nesses dois grupos é a escola. Segue o modelo da atividade desenvolvida pela P2:

Figura 33-Atividade Junte as sílabas e forme palavras

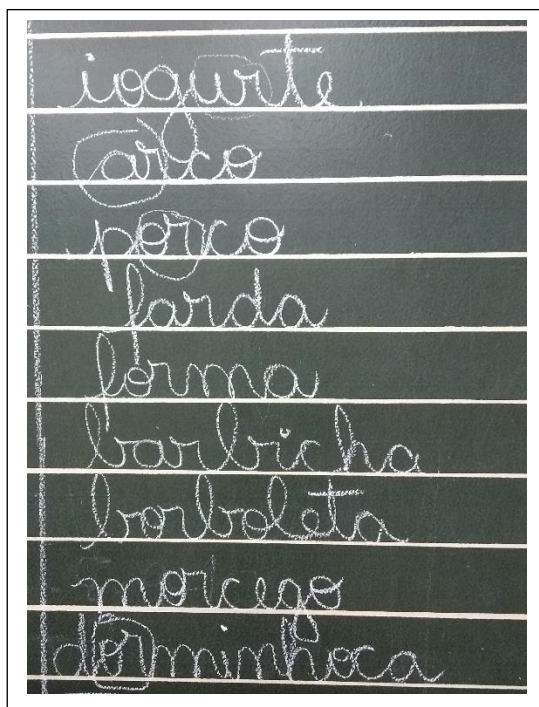


Fonte: BARBOSA, L. F. E. (2018) - Dados de pesquisa – Foto de Material Didático utilizado no 2º ano

A atividade proposta pela docente tem o objetivo de juntar as sílabas para formar palavras, semelhantemente com a que vimos na sala da P1, sendo a única diferença que na primeira situação as sílabas eram simples e nesse momento as partículas das palavras que são consideradas complexas.

Para o desenvolvimento dessa tarefa, a P2 pediu para que os alunos lessem as sílabas, formassem as palavras e compreendessem o que haviam formado. Na ocasião de juntá-las e formar palavras foi muito simples para os alunos que rapidamente perceberam que as sílabas já estavam em ordem. Porém, no momento da leitura notamos dificuldade em grande parte dos educandos, pois estes as decodificavam, mas ao perguntarmos o que estava escrito estes não sabiam responder e tentavam decodificar novamente em busca da compreensão. É interessante destacar que, nesta sala de aula, também estavam crianças que nem as sílabas simples conseguiram decodificar. Ao perceber a dificuldade das crianças para lerem as palavras a docente, escreveu-as na lousa, com letra cursiva, como exemplificamos a seguir:

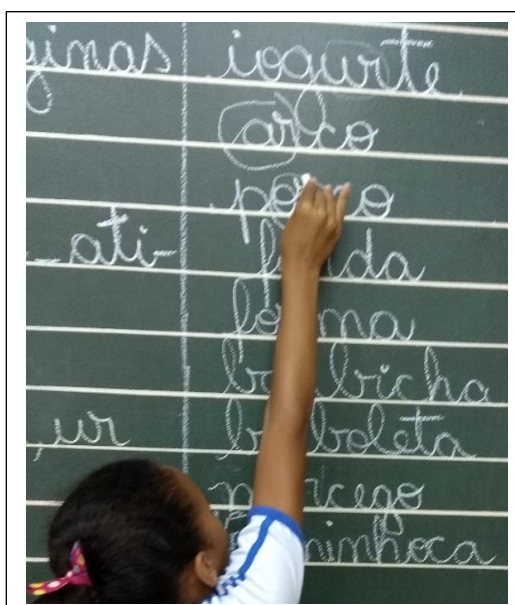
Figura 34- Mediação da docente em relação a leitura



Fonte: BARBOSA, L. F. E. (2018) - Dados de pesquisa – Foto da lousa da sala do 2º ano

Como mostrado na figura, a docente escreveu na lousa as palavras e circulo as sílabas que considera serem complexas: ar- er – ir – or – ur, pois de acordo com P2 as crianças haviam tido dificuldade na leitura, por desconhecerem essas sílabas. Após circular algumas sílabas, chamou alguns alunos para circularem também, como demonstrado na figura abaixo:

Figura 35- Decodificação de sílabas



Fonte: BARBOSA, L. F. E. (2018)- Dados de pesquisa – Foto da lousa da sala do 2º ano

É possível perceber por intermédio das imagens, que o foco da docente em relação ao ensino da leitura estava em ensinar as sílabas consideradas complexas. No nosso entendimento, mais complexa que as sílabas trabalhadas foi a forma como a atividade se desenvolveu, pois, em um primeiro momento o que estava sendo solicitado era a junção das sílabas para formar as palavras e, em seguida, a tarefa foi alterada para a ação de circular uma partícula da sílaba.

Após essa explicação a P2 pegou sua régua de lousa (semelhante a utilizada no primeiro ano) e apontou as sílabas de cada palavra e pediu para que as crianças lessem em voz alta, todas ao mesmo tempo, silabando. Depois cada aluno, individualmente, leu uma palavra em voz alta, ainda com o auxílio da alfabetizadora que mostrava as sílabas com a régua.

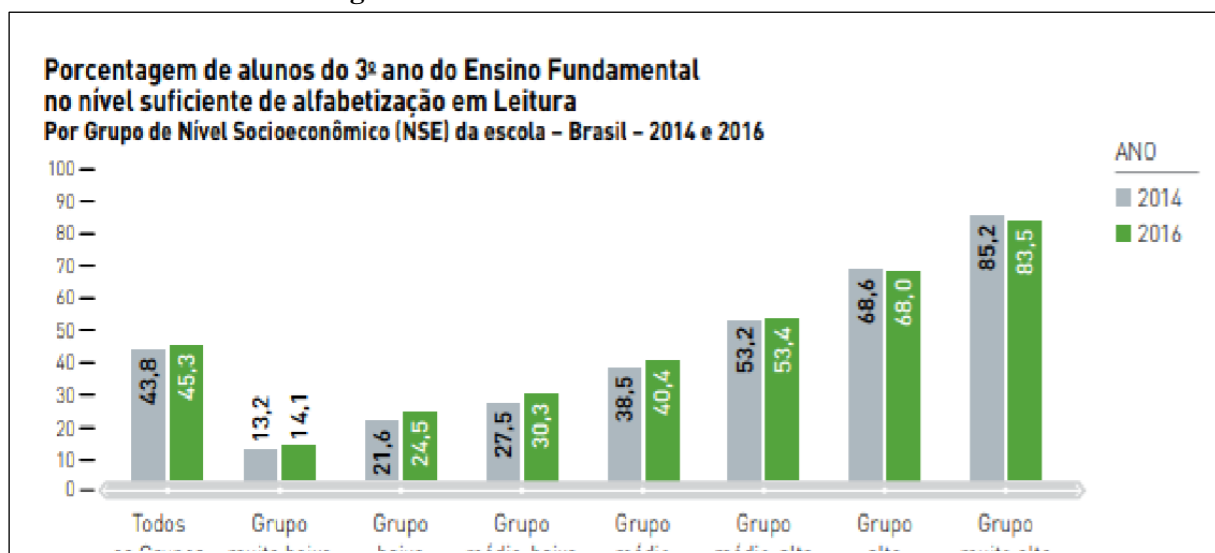
O que consideramos no desenvolver desse processo de mediação de decodificação de sílabas, é a falta, cada vez mais evidente, da autonomia profissional do alfabetizador. Muitos são treinados, pelos cursos de formação inicial e continuada, tecnicamente para desenvolver determinados conteúdos, porém quando se deparam com a dificuldade de seus alunos em aprenderem algo, nesse caso dificuldade para lerem as palavras, os docentes não conseguem assumir uma postura reflexiva e continuam repetindo a mesma técnica e utilizando a justificativa de que o problema de aprendizagem está nas crianças e na falta de acompanhamento da família. Giroux (1999) afirma que:

As racionalidades tecnocráticas e instrumentais também operam dentro do próprio campo de ensino, e desempenham um papel cada vez maior na redução da autonomia do professor com respeito ao desenvolvimento e planejamento curricular e o julgamento e implementação de instrução em sala de aula. Isto é bastante evidente na proliferação do que tem se chamado pacotes curriculares “à prova de professor”. A fundamentação subjacente de muitos desses pacotes reserva aos professores o simples papel de executar procedimentos de conteúdo e instrução predeterminados. (GIROUX, 1999, p. 160)

De acordo com esse autor o papel do professor ao invés de ser o de questionador e motivador de reflexões, tem se tornado cada vez mais um papel passivo diante das teorias que a eles foram impostas por meio de pacotes curriculares que se cumpre sem entender seus direcionamentos. Desse modo, quando os professores se deparam com a dificuldade de aprendizagem de seus alunos, não sabem proceder de outra forma, a não ser aquela que tem sido utilizada há séculos (método sintético), e que tem se mostrado inoperante frente ao fracasso

de grande parte dos alunos, principalmente os de classe econômica desfavorecida. Como demonstra a Figura 35.

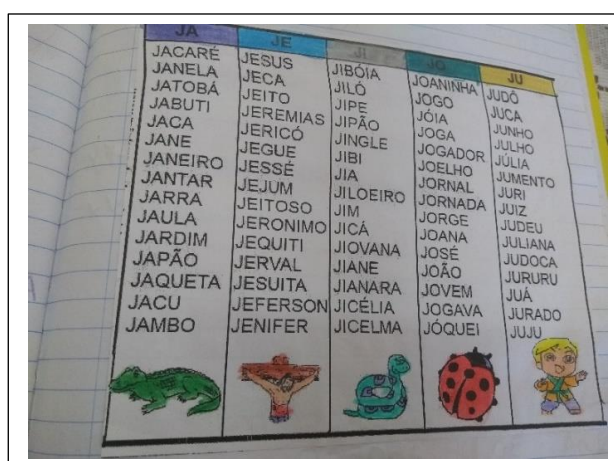
Figura 35- Nível de leitura – Resultado ANA



Fonte: MEC/INEP/DAEB – Avaliação Nacional de alfabetização – Elaboração: Todos pela Educação

Continuamos com as análises da observação realizada na sala de aula da P2, com o trabalho da docente envolvendo leitura de palavras com: já – je – ji – jo – ju a fim de contrapor com a semelhança do som do ge e gi. Notamos que a relação estabelecida entre som e grafia que foi privilegiada durante todo o primeiro ano, começa a apresentar conflitos sérios que dificultam o processo de compreensão dos alunos, pois estes não compreendem porque existem letras que representam o mesmo som. Diante desse fato, observamos novamente o critério tradicional de repetição para sanar equívocos das crianças. Para isso, a P2 selecionou várias palavras com J e pediu para que os alunos decodificassem e guardassem na memória como era a escrita dessas palavras para não haver confusão com as demais que se escreviam com GE – GI. Segue o exemplo da atividade:

Figura 36- Atividade com palavras J.



Fonte: BARBOSA, L. F. E. (2018) - Dados de pesquisa – Foto de Material Didático utilizado no 2º ano

Assim como no primeiro ano, aqui também nos deparamos com palavras descontextualizadas, que não pertencem a um mesmo campo semântico e que visam o trabalho com conteúdo em detrimento da compreensão leitora. Silva (1998) contrapõe que:

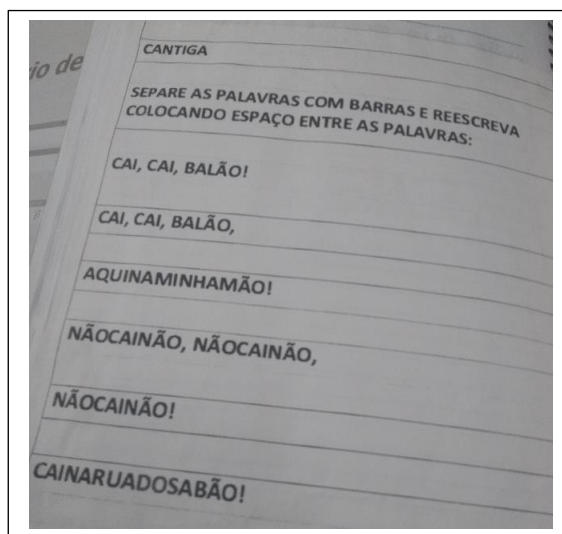
Em sociedade, são múltiplos e diversificados os usos da leitura. Lê-se para ficar informado. Lê-se para aprimorar a sensibilidade estética. Lê-se para fantasiar e imaginar. Lê-se para resolver problemas. E lê-se também para criticar e, dessa forma, desenvolver posicionamento diante dos fatos e das ideias que circulam através dos textos (SILVA, 1998, p.27)

Com essa afirmação, notamos que o ato de ler é tão amplo e importante, que chega a ser intrigante o fato de alfabetizadores limitarem a leitura a mera decodificação de palavras soltas e desconexas.

O primeiro texto escolhido pela P2 é uma cantiga popular, denominada: Cai, cai, balão. Torre (1989) nos diz que: “os conteúdos dos textos poéticos das cantigas englobam conceitos, ideias, maneiras de pensar, agir, valores e criação abstrata, como idioma, literatura, ciências, filosofia, lei, religião, arte”. TORRE (*apud* MARTINS, 2012, p.21). As cantigas são compostas por rimas e repetições que atraem a atenção das crianças estimulando sua imaginação e memória.

Ao utilizar esse gênero de texto em sala de aula, percebemos que a docente o faz com o intuito de trabalhar conteúdos diversos do ensino da leitura propriamente dito, como por exemplo, a segmentação de palavras. Dessa forma, o ato de ler tem um fim externo a ele próprio, não proporcionando entendimento da leitura e nem despertando o interesse para o que está sendo lido. Também o critério de seleção, optando por um texto curto e composto por letra de imprensa maiúscula é o mesmo utilizado pela P1. Segue, o exemplo da atividade.

Figura 37- Mediação da leitura



Fonte: BARBOSA, L. F. E. (2018) - Dados de pesquisa – Foto de Material Didático utilizado no 2º ano

Para a realização da atividade, ao encontrar palavras escritas emendadas, a criança deveria separá-las com uma barra e copiá-las com um espaço entre elas. O objetivo para a leitura neste contexto está voltado para a verificação de conhecimentos sobre a segmentação de palavras. Não se constitui, portanto, em uma adequada situação de aprendizagem porque está descontextualizada de usos sociais da língua escrita e foi elaborada com a intenção de verificar o que o aluno sabe sobre segmentação de palavras e não para oportunizar aprendizagens sobre isso.

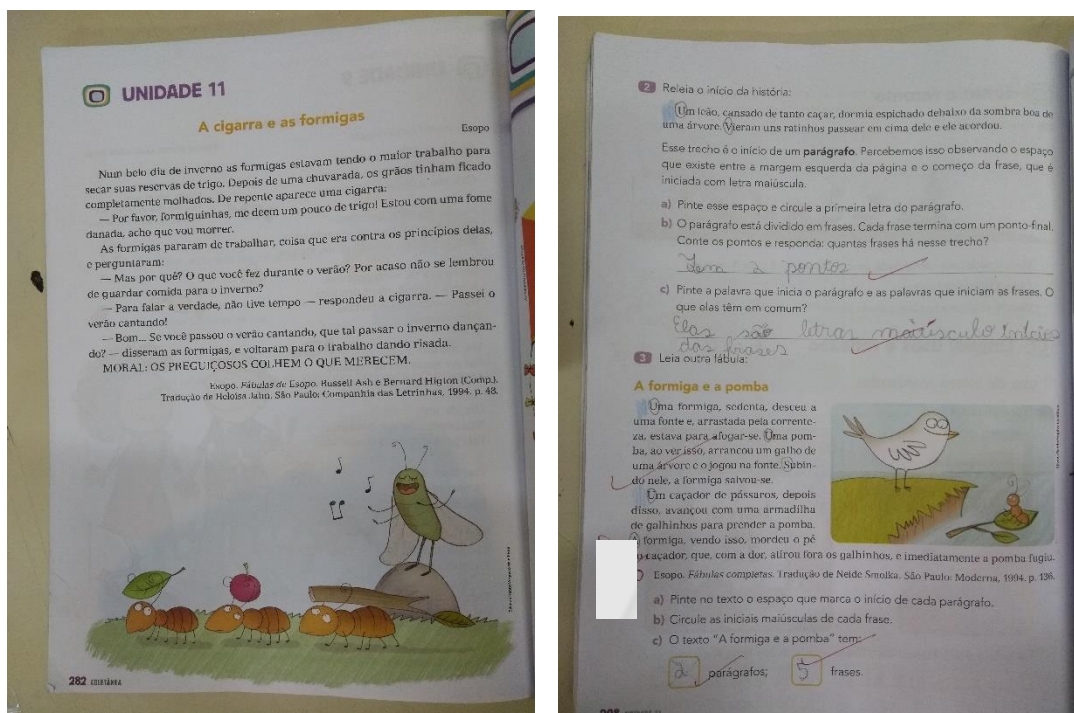
Observamos também, o desenvolvimento do processo de leitura, com a utilização do livro didático, em que as crianças leram duas fábulas: “A cigarra e a formiga” e a “Formiga e a pomba”. Os estudiosos Lima e Rosa (2012) ao abordarem as características das fábulas, afirmam:

Os animais são os personagens protagonistas, o comportamento humano é criticado através de atitudes de animais que poderiam ser bons, maus ou apresentar diferentes virtudes ou defeitos. É comum que esses animais representem raposas, lobos, formigas, entre outros. Cada um deles apresenta características tipicamente humanas. Como exemplo, o leão representa força e poder, o cordeiro representa ingenuidade, a raposa simboliza a esperteza (2012, p. 3).

Percebemos por meio da afirmação dos autores que o próprio gênero, já traz atitudes que podem embasar diálogos e interações que normalmente favorecem a compreensão leitora. Porém, para a realização da leitura, a P2 solicitou para que os alunos, individualmente, colocassem o dedo nas sílabas e fossem “lendo” o que estava escrito. No segundo momento, pediu para que eles acompanhassem sua leitura em voz alta, de modo a propiciar uma melhor

compreensão do texto e, em seguida, leu as perguntas prontas do livro didático, para que fossem respondidas de modo coletivo. Nessa etapa da atividade, a docente preenchia as respostas na lousa e as crianças copiavam no livro, como demonstrado na figura abaixo:

Figura 38- Atividade de Leitura no livro didático



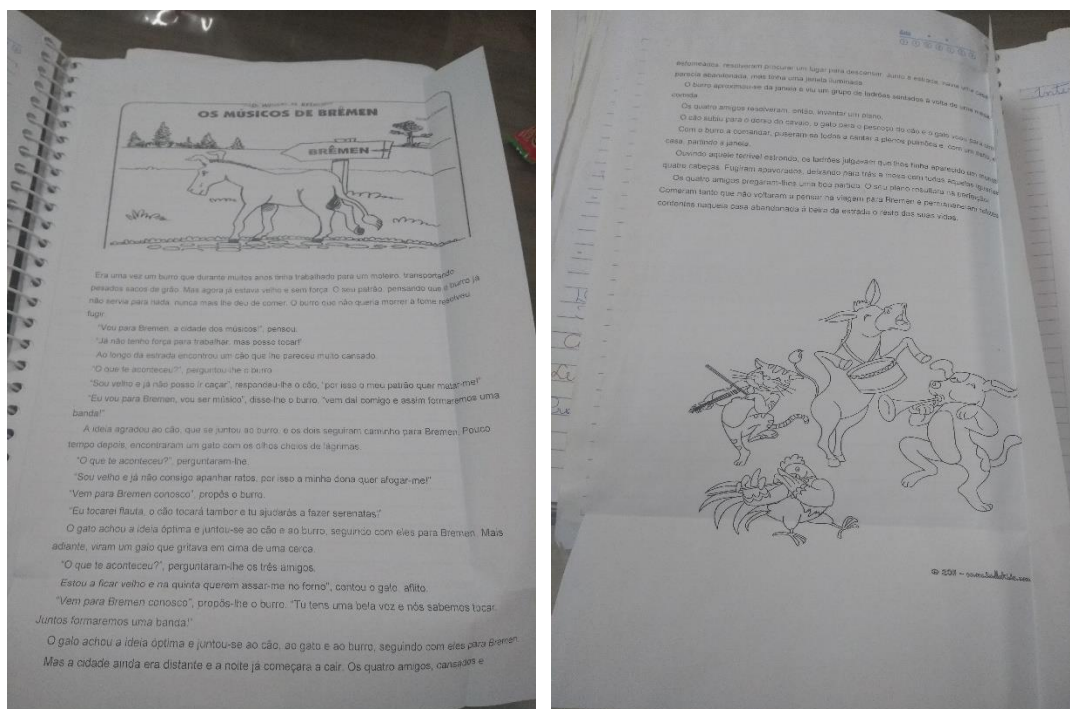
Fonte: BARBOSA, L. F. E. (2018) - Dados de pesquisa – Foto do Livro Didático 2º ano – Editora Ápis

Albuquerque afirma em relação as suas conclusões sobre livros didáticos: “observamos que a proposta de leitura exposta pelos autores quase sempre é representada com um texto seguido por um questionário”. (ALBUQUERQUE, 2012, p. 60). Desse modo, a compreensão leitora dos estudantes do ensino fundamental fica limitada ao preenchimento de respostas, que eles tão pouco entenderam sua função, assumindo assim, uma postura passiva, diante das situações que lhes foram propostas.

Por fim, analisamos o texto relacionado ao projeto Sarau que, como assinalado anteriormente, está relacionado ao conto: Músicos de Bremen dos irmãos Green e ao CD Saltimbancos de Chico Buarque. É importante relembrarmos que, embora essa docente tenha embasado duas escolhas das obras infantis e esse texto, a proposta de projeto Sarau, não é contemplada em seu plano anual de ensino. Desse modo, percebemos que o plano não é revisto pela direção escolar e nem pela docente ao longo do ano letivo, o que reforça a ideia de que é visto por estes profissionais e como mais um documento burocrático que depois de formulado é engavetado.

Para atender a proposta do projeto, vale informar que no período de observação em sala de aula, a docente levou um texto que contava a história dos Músicos de Bremen, como exemplificado a seguir:

Figura 36 - Leitura de textos selecionados pela docente.



Fonte: BARBOSA, L. F. E. (2018) - Dados de pesquisa – Fotos do caderno de aluno do 2º ano

Ao lermos o texto, percebemos que este era o primeiro que continha uma estrutura narrativa maior e que contemplava mais personagens e falas elaboradas. Além disso, as letras já se apresentavam entre minúsculas e maiúsculas tais como as encontramos nos veículos de comunicação social (jornal, revistas, televisão, panfletos, bulas de remédio, etc.). No encaminhamento da atividade, a docente pediu para que as crianças acompanhassem a leitura que ela fazia (em voz alta). A seguir relacionou o texto lido com a apresentação do Sarau, falando sobre as características das personagens e, após isso, solicitou que pintassem as ilustrações. Essa atividade de leitura assumiu uma condição totalmente centrada na figura da professora. Sobre esta situação, Aranha (2000) afirma o tradicionalismo deste procedimento didático quando escreve:

Quanto à relação entre professor e aluno, a educação tradicional é magistrocêntrica, isto é centrada no professor e na transmissão dos conhecimentos. [...] Quanto a metodologia, valoriza-se a aula expositiva centrada no professor, com destaque para exercícios de fixação, como leituras repetidas e cópias. (2000, p.224).

Diante da afirmação do autor, verificamos que não é somente o progresso passo-a-passo de séculos atrás que permanece tradicional nas escolas, mas também a postura do professor em ser o centro da aprendizagem, ao invés de oportunizar situações de mediação e interações grupais.

3.2.3 Alfabetizadora P3

Discorremos aqui, os momentos de leitura da P3 com seus alunos em processo de alfabetização. Lembramos ao leitor, que as rotinas do 2º ano como também as demais salas, eram elaboradas conjuntamente, por meio da recomendação da coordenadora pedagógica, pelos seguintes motivos: os conteúdos caminharem juntos caso alguma criança seja remanejada para o período oposto e porque a docente em questão acabara de assumir o concurso público, tendo apenas dois anos de experiência no magistério como titular de uma sala de aula.


Embora a P3 tenha pouco tempo nessa função, ela já atuava como professora adjunta, tendo, portanto, a oportunidade de participar dos cursos de formação continuada disponibilizado por meio dos programas locais e nacionais.

Relatamos o desenvolvimento das atividades elaboradas pela P3, nos dias de observação em sua sala de aula. Iniciamos com o exercício que tinha como objetivo o trabalho com a letra S. Nessa tarefa, os alunos teriam que ler um pequeno texto, completar as palavras com a família silábica e preencher a cruzadinha. Segue o modelo do que foi proposto:

Figura 40 - Texto selecionado pela P3






1. Leia o texto depois escreva-o abaixo.

**Olha o sapo dentro do saco.
O saco com o sapo dentro.
O sapo batendo papo.
E o papo soltando vento.**

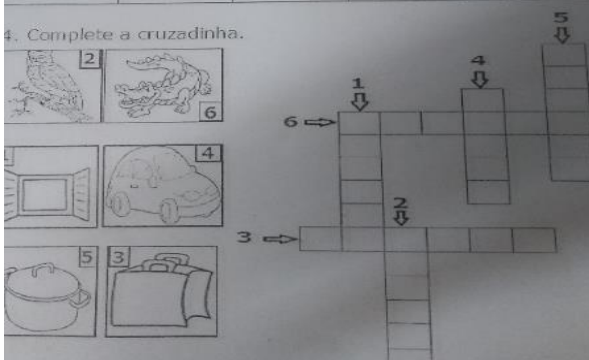


2. Pinte as palavras começadas com s depois copie-as.

3. Complete as palavras com sa, se, si, so ou su.

				
_____ pato	_____ no	_____ reia	_____ co	_____ fa

4. Complete a cruzadinha.



Fonte: BARBOSA, L. F. E. (2018) - Dados de pesquisa – Fotos do caderno de aluno do 2º ano

Percebemos que nessa atividade estavam inseridos os três aspectos principais que envolvem a concepção das docentes em relação a alfabetização: o trabalho com a fixação de sílabas, palavras e textos curtos. O foco principal é apresentar a letra S, mas mesmo estando em uma mesma folha, as três lições não se relacionam entre si, de modo a dificultar que o aluno avance em suas reflexões sobre a leitura. Concordamos com Kleiman (1996, p.10), quando afirma que a leitura é:

Uma prática social que remete a outros textos e a outras leituras. Em outras palavras, ao lermos um texto, qualquer texto coloca em ação todo sistema de valores, crenças e atitudes que refletem o grupo social em que se deu nossa sociabilização.

De acordo com Kleiman, a leitura compreendida como uma prática social e que remete a outros textos, não pode ser limitada pelos alfabetizadores por meio de atividades como a que registramos acima. O papel do professor dentro da realidade escolar deve ser de instigador e possibilitador de pensamentos e não um aplicador de técnicas e procedimentos tradicionais de alfabetização.

A segunda atividade que acompanhamos na sala do segundo ano, se refere a escrita de palavras com: qua – que e qui, na qual as crianças copiaram com letra cursiva as seguintes palavras:

<i>taquara</i>	<i>aquí</i>	<i>quero</i>
<i>qualidade</i>	<i>caquí</i>	<i>querido</i>
<i>aquário</i>	<i>boquinha</i>	<i>moleque</i>
<i>queijo</i>	<i>quilo</i>	<i>quibe</i>
<i>queimado</i>	<i>leque</i>	<i>quiabo</i>
<i>queixa</i>	<i>queixo</i>	<i>Quitéria</i>

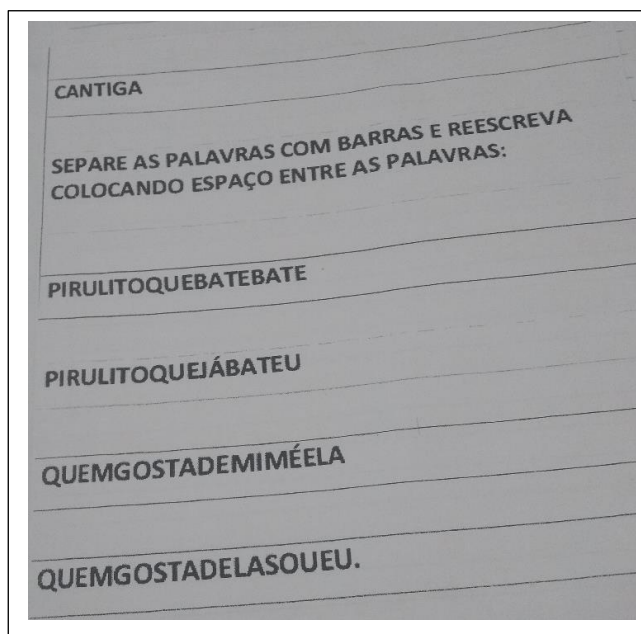
Fonte: BARBOSA, L. F. E. (2018) - Dados copiados pela pesquisadora da lousa da sala de aula do 2º ano

Após escrever essas palavras na lousa e as crianças copiarem em seus cadernos, a P3 utilizou sua régua de lousa e pediu para que os alunos lessem com ela em voz alta, as sílabas que ela ia apontando. Após a leitura silabada ela pediu para que alguns alunos lessem em voz alta as palavras que novamente ia indicando com sua régua.

As atividades voltadas para contemplar as sílabas, que já havíamos observado nas outras salas de aula, também estiveram presentes na turma da P3 e, sendo sala de 2º ano, o foco eram as sílabas complexas. Foram apresentadas aos alunos palavras soltas que não demandavam uma maior compreensão leitora pois, de acordo com Ferreiro e Teberosky (1999), -ler não é decifrar; escrever não é copiar – porém, como identificamos em nossa investigação, professores alfabetizadores ainda não compreendem esse conceito e continuam insistindo em práticas de ensino que há muito tempo tem demonstrado resultados insatisfatórios, como o explicitado com o gráfico constante na Figura 35.

Assim como a docente do período da manhã, a P3, que leciona no período da tarde, também utilizou uma cantiga popular para trabalhar a segmentação do texto: Pirulito que bate, bate, exemplificado a seguir:

Figura 41- Atividade de segmentação de texto de cantiga



Fonte: BARBOSA, L. F. E. (2018) - Dados de pesquisa – Foto do caderno de aluno do 2º ano

Para realizar a segmentação do texto, as crianças deveriam separar as palavras com uma barra e, em seguida, copiá-las e no lugar das barras colocariam um espaço, em branco, entre as palavras. Ferreiro; Teberosky (1999) há duas décadas já afirmam:

Os espaços em branco entre as palavras não correspondem, pois, a pausas reais, na locução, mas separam entre si elementos de um caráter sumariamente abstrato, resistentes a uma definição linguística precisa, que a própria escrita definirá à sua maneira: as palavras. (FERREIRO; TEBEROSKY, 1999, p.116)

Percebemos novamente uma didatização equivocada de conhecimentos que têm natureza social e que, por isso mesmo, não podem ser descaracterizados para atender práticas pedagógicas muito distantes da realidade dos alunos. Buscam-se estratégias para facilitar a compreensão de determinados conceitos na alfabetização que, ao invés de possibilitar que os alunos avancem em suas reflexões, acabam por dificultar seu entendimento sobre o processo de aquisição da leito-escritura (FERREIRO; TEBEROSKY, 1999).

Por fim, observamos o trabalho com o texto do projeto: Os músicos de Bremen e percebemos que apesar do texto ser o mesmo da P2, a P3 acrescentou, em sua proposta, uma folha de questões sobre o texto lido, como mostramos a seguir:

Figura 37- Atividade de respostas sobre o texto lido

ANTENADO(A) NO TEXTO

Todas as afirmativas abaixo se referem ao texto, **exceto**:


Os animais estavam famintos.

Os animais eram muito jovens.

Os animais fugiram de seus donos.

Os animais pretendiam frequentar uma escola de música.

Os donos pretendiam matar os animais.



2 Por que os animais estavam viajando juntos?

3 O que levou o chefe dos ladrões a sair porta afora tão enraivecido?

4 As aventuras dos quatro amigos acabou bem? Explique.

5 Retire do quadro a seguir o significado das expressões abaixo:


intruso – faminto – amedrontado – decidiram

a) Com muita fome, isto é _____.

b) Que se intromete, isto é _____.

c) Chegaram a uma decisão, isto é _____.

d) Com muito medo, isto é _____.



Dê sua opinião

➤ Os quatro amigos fizeram bem em levar o dinheiro para o delegado? Por quê?

Fonte: BARBOSA, L. F. E. (2018) - Dados de pesquisa – Material didático utilizado na sala do 2º ano

Ao analisar essa atividade é possível percebermos que a P3 também entende que o que leva a compreensão do texto é a oferta de uma sequência de perguntas e respostas que devem ser preenchidas partindo de uma perspectiva, que geralmente é a da professora ou a resposta já dada pelos livros didáticos que são editados especialmente para o professor. Ao ser questionada sobre sua concepção sobre o ato de ler, a P3 havia afirmado que via a leitura como algo que possibilitava o aprimoramento dos conhecimentos, no entanto na prática, identificamos que as situações propostas se limitaram a procurar respostas que estivessem explícitas no texto para copiá-las nas linhas indicadas.

Na próxima seção intencionamos refletir a respeito das teorias observadas nos documentos formais analisados, das práticas aqui explicitadas e dos relatos coletados nas entrevistas com as P1, P2, e P3, a fim de cotejar: como as bases teóricas, as bases normativas e práticas se sustentaram?

4 – TEORIA E PRÁTICA SE SUSTENTAM?

4.1 Concepções e práticas docentes: diálogo ou monólogo?

Ao concluir as observações nas salas das alfabetizadoras, fizemos uma entrevista individual com cada uma, de modo a buscar algumas informações que nos ajudassem a melhor compreensão do que foi verificado, ou seja, nos propusemos dirimir as dúvidas e averiguar se nossos entendimentos haviam sido adequados de modo a garantir a fidedignidade da pesquisa. Com essa intenção, realizamos uma entrevista com oito perguntas sobre a prática docente de cada uma das professoras que participaram como sujeitos da pesquisa. Detalhamos a seguir alguns dos dados coletados que, a nosso ver, merecem destaque:

QUADRO 15-Em relação a sua formação inicial

Pergunta	Em sua formação inicial (magistério e/ pedagogia) você se recorda de alguma disciplina que te orientou a respeito de metodologias sobre a leitura na alfabetização?
Resposta P1	Sim. As disciplinas auxiliaram muito, mas os estágios supervisionados foram chave principal na prática docente
Resposta P2	Sim, bom faz alguns anos, mas me recordo que tinha aula de literatura infantil, fiz o ensino médio e estudei bem a literatura gosto do qual adquiri pela excelente professora que tive e me despertou.
Resposta P3	Sim. Durante minha formação as disciplinas de metodologia de Língua Portuguesa e os estágios, auxiliaram muito sobre a importância da leitura na alfabetização. O professor precisa despertar o gosto pela leitura em seus alunos, assim facilita o desenvolvimento da escrita.

Fonte: BARBOSA, L. F. E. (2018) - Dados de pesquisa – entrevista realizada com 3 alfabetizadoras

Observamos nessas primeiras respostas, que a P1, colocou como chave principal da sua prática docente os estágios supervisionados, a P2 se refere a sua professora de literatura do ensino médio e de seu curso presencial em letras e a P3 se recorda das disciplinas de língua portuguesa e dos estágios supervisionados.

Os estágios supervisionados, que são referidos pelas P1 e P3, são momentos em que o estudante de magistério/pedagogia, acompanha o trabalho de um professor em sala de aula, fazendo suas observações a respeito da prática docente. O objetivo principal do estágio supervisionado é fazer com que o aluno, analise, a luz de teorias educacionais, e de modo crítico, a postura do docente em sala de aula e não as assistir como práticas únicas e que devem ser reproduzidas daquele mesmo formato. Isto porque, se o docente da sala em que o futuro professor está realizando seu estágio utiliza apenas práticas de leitura que envolvam a decodificação de sílabas e ao trazer essa realidade para o curso de formação inicial não se é

feito um contraponto com leituras e reflexões acerca do tema, esse estudante ao se tornar professor reproduz o que suas lembranças assimilaram como prática docente adequada. Concordamos com Libâneo (2006) quando assevera que “a condição de êxito do trabalho escolar supõe um professor com uma formação científica de alto nível, formação que incluía também, uma clara compreensão dos mecanismos do insucesso escolar” (LIBÂNEO, 2006 p. 107).

Em seguida, perguntamos em entrevista individual, onde ou em quem as docentes procuraram auxílio para sua prática de ensino da leitura no início de sua carreira como alfabetizadora. Seguem as respostas abaixo:

QUADRO 16-Onde e com quem procuraram auxílio quando ingressaram no magistério?

Pergunta	Quando você iniciou seu trabalho nos anos iniciais de alfabetização onde ou em quem você buscou apoio para te auxiliar em sua prática pedagógica em relação a leitura?
Resposta P1	Quando iniciei, as professoras dos anos anteriores e as “veteranas” me auxiliaram muito
Resposta P2	Quando iniciei o trabalho nos anos iniciais, foram lançados cursos pelo governo, Pró-letramento e Ler e Escrever, que me auxiliaram, pois a pessoa que aplicava os cursos orientava nas salas.
Resposta P3	No início do meu trabalho recebi muito apoio das professoras veteranas, que com suas experiências me orientavam com os cursos: “Ler e escrever” e o “Pró-letramento”.

Fonte: BARBOSA, L. F. E. (2018) - Dados de pesquisa – entrevista realizada com 3 alfabetizadoras

Com as afirmações das alfabetizadoras, notamos que além delas se espelharem nas professoras do estágio docência e de metodologia, ao ingressar na carreira do magistério elas também recorreram às professoras veteranas da escola não mencionando, portanto, livros teóricos de pesquisadores sobre o tema em questão. Ghedin (2003) afirma que:

Num processo mecânico de ensino – aprendizagem, a teoria se encontra dissociada da prática. Quando isso acontece, o conhecimento e seu processo são enormemente tolhidos e dificultados. Perceber a teoria e a prática como dois lados de um mesmo objeto é imprescindível para se compreender o processo de construção do conhecimento. (GHEDIN, 2003, p. 133)

Diante da afirmação do autor, percebemos a importância do alfabetizador, desde o seu início da função, associar seu conhecimento prático ao teórico, pois nem sempre as recomendações dos professores mais experientes são as mais adequadas. Esse aspecto é reforçado por Nóvoa (1995) quando afirma que muitas vezes a “experiência de muitos anos” só significa a mesma experiência repetida diversas vezes. Essa lógica também corrobora o

nosso entendimento sobre o motivo pelo qual, encontramos no contexto escolar práticas de alfabetização que há tempos não condizem mais com as crianças do século XXI.

Dando sequência a entrevista individual, perguntamos o que consideravam fundamental em sua prática docente, para que seus alunos lessem. As respostas foram as seguintes:

QUADRO 17- Em relação ao que é fundamental que os alunos leiam

Pergunta	Para você, o que é fundamental em sua prática para proporcionar que seus alunos leiam?
Resposta P1	Fazer as leituras deleite diariamente e mostrar para os alunos o encantamento ao ler uma história, despertando nos mesmos o prazer e o gosto pela leitura.
Resposta P2	É fundamental oferecer livros que chamem a atenção, histórias que despertem a curiosidade e façam parte da vivência deles. Todos os dias um tempo para que isso aconteça.
Resposta P3	É fundamental que o professor estimule seus alunos a ter o hábito de ler diariamente. Que a leitura deve ser uma das atividades que deve estar na rotina do professor todos os dias. Isso será um incentivo ao gosto pela leitura.

Fonte: BARBOSA, L. F. E. (2018) - Dados de pesquisa – entrevista realizada com 3 alfabetizadoras

Notamos que para as professoras entrevistadas, propor situações para que seus alunos leiam é fazer a leitura deleite em voz alta. Embora seja fundamental ler para os alunos, pois “é o início da aprendizagem para ser um leitor e, tornar-se um leitor é começar a compreender e interpretar o mundo” (ABRAMOVICH, 1997, p.17), neste ponto encontramos um equívoco muito comum na realidade escolar, porque quando a alfabetizadora lê em voz alta o aluno assume a postura de ouvinte e não de leitor. Para que este assumira a posição de leitor é necessário que o docente o insira em práticas sociais de leitura que possibilitem o contato direto com o texto escrito, por meio de objetivos significativos e necessidades sociais reais. Para Azevedo (2004, p.39), para formar um leitor “é imprescindível que entre a pessoa que lê e o texto se estabeleça uma espécie de comunhão baseada no prazer, na identificação, no interesse e na liberdade de interpretação”.

Também perguntamos às P1, P2 e P3 quais eram seus objetivos ao proporcionar contextos de leitura para seus alunos, e obtivemos as seguintes respostas:

QUADRO 18- Contexto de leitura aos alunos

Pergunta	Qual é o seu principal objetivo ao proporcionar situações de leitura aos seus alunos?
Resposta P1	Desenvolver no aluno a prática de leitura, aprimorar o vocabulário e apresentar os diferentes gêneros textuais.
Resposta P2	O objetivo é incentivar, desenvolver, despertar o gosto pela leitura que é a base para o desenvolvimento da aprendizagem.

Resposta P3	O objetivo é despertar o gosto e o interesse pela leitura, melhorar o desempenho da oralidade e da escrita.
--------------------	---

Fonte: BARBOSA, L. F. E. (2018) - Dados de pesquisa – entrevista realizada com 3 alfabetizadoras

Percebemos que as três alfabetizadoras, não possuem como principal objetivo planejar e mediar contextos que favoreçam a compreensão leitora. É importante reforçar aqui, que essa compreensão “não é um simples ato de identificação de informações, mas uma construção de sentidos com base em atividades inferenciais” (MARCUSCHI, 2008, p. 233). Apesar das P2 e P3 falarem sobre a importância de despertar nos alunos o gosto pela leitura ao contrapor suas práticas verificamos que ao utilizarem a decodificação de sílabas e os livros infantis como extensão do livro didático elas acabam, inconscientemente, os distanciando do ato de ler.

Outra afirmação que julgamos importante coletar junto as professoras era saber em que se baseavam para selecionar os textos que colavam no caderno de classe e de casa de seus alunos. Abaixo seguem as afirmações das alfabetizadoras.

QUADRO 19-Como realizam a seleção de textos para o caderno de classe e lição de casa

Pergunta	Em que você se baseia para selecionar os textos que são colados no caderno de classe e de lição de casa?
Resposta P1	Os textos apresentados estão de acordo com os conteúdos e com o planejamento anual
Resposta P2	Os textos que trabalhamos, já constam nos livros estudados durante o ano selecionados anteriormente, mas procuro completar com textos complementares baseados nos gêneros textuais necessários ao ano referente
Resposta P3	Me baseio no material didático utilizado durante o ano, no nível das crianças e no planejamento anual.

Fonte: BARBOSA, L. F. E. (2018) - Dados de pesquisa – entrevista realizada com 3 alfabetizadoras

Essas afirmações das P1, P2 e P3 confirmaram nossas observações em sala de aula, pois os textos realmente foram escolhidos de acordo com os conteúdos e o planejamento anual. Desse modo, tanto as escolhas dos livros infantis quanto dos demais textos selecionados não estavam voltados para o desenvolvimento da compreensão leitora, mas eram considerados como uma extensão dos conteúdos que deveriam ser trabalhados, o que os caracterizavam como meros momentos de fixação. Neste aspecto, a mediação do professor com o texto se torna prejudicada, pois:

O papel do professor e de outros mediadores da leitura é fundamental desde o momento da seleção dos textos e materiais de leitura em diferentes suportes (livros, revistas, jornais, recortes, cartas, e-mails, blogs, cartazes, panfletos, bulas, etc.) e numa diversidade de gêneros (literários, jornalísticos, científicos, publicitários, epistolares, etc.). Qualquer que seja o nível da turma com que se

trabalhe, o planejamento da leitura e, dentro dele, a organização do tempo pedagógico para as atividades de leitura são peças-chave para o bom resultado do trabalho do professor (MARTINS e SILVA, 2010, p. 33).

Diante da afirmação acima, além do professor selecionar materiais com diferentes suportes e de diversos gêneros é também necessário que o alfabetizador junte a esses critérios:

Se tivermos dúvidas quanto ao texto que queremos ler, podemos consultar resenhas dos jornais e das revistas, ouvir os amigos [...], checar a propaganda sobre os lançamentos e consultar as listas de mais vendidos. Essas são algumas das maneiras pelas quais a literatura é selecionada tendo como ponto de orientação o leitor. É a chamada livre escolha, que, como se pode observar, nunca é inteiramente livre, mas conduzida por uma série de fatores (COSSON, 2009, p. 31).

O educador ao se embasar por critérios de escolhas e planejar a utilização dos textos em sala de aula, evita que suas preferências sempre se ancorem nos conteúdos do livro didático desse modo, como durante as observações notamos que esse material pedagógico exercia grande influência na prática docente, decidimos perguntar o que consideravam do livro didático em relação às atividades de leitura. O **Quadro 20** traz as repostas das alfabetizadoras:

QUADRO 20- O papel do livro didático

Pergunta	Você acredita que o livro didático utilizado a auxilia no processo de alfabetização em relação às práticas de leitura? Como o livro didático contribui em sua prática pedagógica?
Resposta P1	Sim, pois os livros didáticos atuais não se preocupam somente com a alfabetização, mas também com o letramento. Nele aparecem vários gêneros textuais, famílias silábicas e o traçado das letras.
Resposta P2	Sim. O livro didático é a base para o desenvolvimento do trabalho, mas pode ser auxiliado por projetos e principalmente a metodologia utilizada conforme o ano.
Resposta P3	Sim. O livro didático traz texto de memória, fábulas que ajudam a despertar o interesse nos alunos e projetos de leitura para serem desenvolvidos no decorrer do ano com atividades diferenciadas.

Fonte: BARBOSA, L. F. E. (2018) - Dados de pesquisa – entrevista realizada com 3 alfabetizadoras

Na análise das respostas, constatamos que a P1 considerou importante o uso do livro didático por trazer famílias silábicas e o traçado das letras, dessa forma o auxílio deste instrumento na alfabetização em relação a leitura, estava de forma bem clara, no traçado das letras, família silábica e diversidade de textos. No que se refere a P2, ela o considerou a base para o desenvolvimento do trabalho docente, declarando ainda que precisa ser complementado por projetos. Já para a P3 o livro didático foi importante, porque traz textos e projetos que despertam o interesse dos alunos. Pelas afirmações das três alfabetizadoras pesquisadas

articuladas com as observações que realizamos sobre suas práticas, podemos concluir que o livro didático possuiu uma função muito maior do que deveria ter no espaço escolar.

O foco da aprendizagem nos anos iniciais da alfabetização teria que girar em torno das necessidades de aprendizagens das crianças, mas ao invés disso, todo o conteúdo selecionado está voltado ao cumprimento do que está previsto para ser ensinado no livro didático como se ele fosse o principal subsídio para o processo de alfabetização. Embora, concordemos com Lajolo e Zilberman (1998) quando consideram que o livro didático é um material importante na formação de leitores e que sua influência é inevitável, principalmente porque ele se mantém presente em todas as etapas de escolarização do sujeito – é necessária muita cautela com a sua centralidade, seus conceitos e as metodologias que veicula, ou seja, deve haver um olhar crítico por parte do professor ao analisa-lo por diversas perspectivas e não toma-lo como a referência maior.

Perguntamos a seguir quais atividades de leitura elas haviam aplicado com seus alunos e considerado interessante justificando suas respostas. Sendo assim, elas mencionaram dois momentos e explicaram o motivo da escolha, como registramos no **Quadro 21**:

QUADRO 21-Atividades que o alfabetizador considerou interessante

Pergunta	Dê exemplos de duas atividades de leitura que você aplicou e considerou interessante. Explique porque ela foi interessante:
Resposta P1	Roda de leitura: Porque o aluno reconta a historinha que leu (ou que alguém contou) observando se tem sequência e sentido. Trabalha a interpretação e memória. Lista de palavras: Porque trabalha com leitura e reflexão de escrita e repertório.
Resposta P2	Leitura de fábulas. Foi trabalhada de forma diferenciada, através da leitura de uma pequena peça teatral (com máscaras). Leitura de imagem dos livros e jogos de sequência que despertem a criatividade. Nesse momento, podemos intervir com as características do gênero em que percebam nome do personagem, lugar e etc.
Resposta P3	Ditado estourado de palavras e frases. É interessante, porque é uma maneira diferente de se trabalhar ditado, estimula a leitura e a escrita, reforçando aquilo que já foi estudado. Roda da leitura. É um compromisso que a criança tem durante a semana de ler o livro para no dia da roda saber o que socializar com os amigos sobre a leitura.

Fonte: BARBOSA, L. F. E. (2018) - Dados de pesquisa – entrevista realizada com 3 alfabetizadoras

De acordo com a resposta da P1, percebemos que apesar dela considerar essas duas atividades importantes, durante o período de observação em sala de aula, não acompanhamos em nenhum momento o desenvolvimento da roda de leitura e de atividades envolvendo lista de

palavras. Em se tratando de lista de palavras, concordamos com Cagliari (2009) quando afirma que:

Na prática, ao longo do ano escolar, se dá muito mais ênfase à escrita do que com relação à leitura. Isso se deve ao fato de a escola saber avaliar facilmente os acertos e erros de escrita e não saber muito bem o que o aluno faz quando lê, principalmente quando lê em silêncio. (CAGLIARI, 2009, p.147).

Com base na afirmação do autor, notamos que o professor só consegue avaliar a leitura de seus alunos se estas vierem associadas a escrita ou a oralidade, por não saber muito bem o que faz o aluno quando lê, principalmente no momento de leitura silenciosa.

Em relação a P2, das atividades que ela considerou importante em relação a leitura, somente a utilização do livro de imagem foi verificada no período de dois meses de observações em sua sala de aula. Além disso, ao perguntarmos quando ela havia realizado a peça teatral com máscaras a educadora respondeu que tinha elaborado com sua turma do ano anterior. Em se tratando dos jogos com sequência, ele não constava em seu planejamento da rotina, o que nos faz concluir que embora ela os considere importantes os jogos não eram utilizados com frequência e nem planejados antes de sua aplicação.

A P3 afirmou que considerou relevante o ditado estourado (vide figura 17, página 110) e a roda de leitura. Ao perguntarmos sobre a frequência que costumava realizar as duas atividades, por ela mencionada, esta afirmou que havia realizado o ditado estourado apenas uma vez, mas que pretendia desenvolver em outros momentos com turmas futuras por considerar que despertou o interesse dos alunos. Em se tratando da roda de leitura, a sua intenção era realizar semanalmente, mas quando estava muito corrido (geralmente nos últimos bimestres) acabava executando de vez em quando, talvez este fato explique não termos conseguido observar esse momento mesmo ele aparecendo na rotina da docente.

As afirmações das três alfabetizadoras, cotejadas com as análises das observações que realizamos nas salas de aula, nos levam a inferir que raramente as professoras entrevistadas conseguiram desenvolver na sala de aula os momentos de leitura que consideravam importantes para seus alunos. O que pode justificar esse pouco prestígio dessas atividades é o fato de as alfabetizadoras estarem sempre “presas” aos conteúdos dos livros didáticos. Além disso, o foco da P1 e da P3 estava na leitura de palavras, limitando assim a compreensão dos alunos a partir da leitura de textos.

Para finalizar a sequência de perguntas da entrevista, questionamos o que as docentes consideravam sobre o que é ler, a fim de observar se a primeira afirmação no início do trabalho se mantinha ou apresentava modificações conceituais.

QUADRO 22- Pra você o que é ler?

Pergunta	Para você, o que é ler?
Resposta P1	Ler é interagir com o mundo, é viajar sem sair de casa.
Resposta P2	Ler é conhecer o mundo através dos livros, informar, dialogar, criar, perceber um crescimento individual; expressar e entender o mundo de forma diferente.
Resposta P3	Para mim, ler é fundamental no processo educacional, estimula a memória e proporciona muito conhecimento.

Fonte: BARBOSA, L. F. E. (2018) - Dados de pesquisa – entrevista realizada com 3 alfabetizadoras

Com a última afirmação das três alfabetizadoras podemos concluir efetivamente que as reflexões realizadas durante o desenvolver deste estudo estavam, de fato, adequadas com a realidade da leitura nos anos iniciais da alfabetização. Isso quer dizer que, o ato de ler não é visto pelas professoras como um momento da busca de compreensão de sentidos e suas atividades desenvolvidas na prática em sala de aula, além de não desenvolverem este aspecto, distanciam a criança da leitura, pois seus primeiros contatos com os livros infantis e com os textos se origina por meio de intervenções didáticas inadequadas e fixação dos conteúdos do livro didático.

Dessa forma as concepções das alfabetizadoras encontradas no plano anual e em suas respostas ao questionário e entrevista não dialogam com sua realidade em sala de aula, pois limitam a leitura ao progresso passo-a-passo de letras, sílabas, frases e por fim textos.

Sendo assim, encontramos um monólogo nos anos iniciais da alfabetização, em que consideramos na etimologia desta palavra: *monos* “um” e *logos* “palavra”, ou seja, “palavra de um”. Neste sentido queremos dizer que não há diálogo entre concepções e práticas docentes e que as teorias apresentadas nos documentos formais não se sustentaram no contexto da sala de aula. Percebemos, portanto, concepções enraizadas no contexto escolar em que se perpetua uma prática metodológica sem que haja contestação ou crítica a esse respeito, mesmo sabendo que os dados de alfabetização no Brasil são insatisfatórios.

4.2 Presença de práticas do século XIX no contexto escolar do século XXI

No início deste estudo tínhamos a hipótese de que encontraríamos, nos dois primeiros anos iniciais de alfabetização, práticas de leitura do século XIX. Por meio dos dados coletados, especialmente as observações em sala de aula, pudemos constatar que de fato nossa hipótese se confirmou. Portanto, temos a intenção de refletir agora sobre os aspectos que permitem que as práticas de leitura consideradas antiquadas pelos teóricos já amplamente citados neste trabalho,

em especial o que denuncia Arena (2010), prevaleçam por séculos nas escolas e o motivo pelo qual a equipe educacional, apresenta dificuldades para buscar soluções diante dos resultados insatisfatórios da Avaliação Nacional de Alfabetização e do Indicador de Alfabetismo Funcional.

Um primeiro ponto, importante a ser destacado, foram as nossas observações em relação a ineficiência das políticas públicas adotadas no Brasil para a melhoria da alfabetização e conseqüentemente da formação de leitores no país. Ao longo dos anos, o Estado preocupou-se em fornecer alguns cursos de formação continuada voltada a leitura na alfabetização (insuficientes no nosso modo de ver), distribuiu livros infantis para bibliotecas escolares e salas de aula por meio do Programa Nacional Biblioteca na Escola (PNBE) e Fundação Nacional do Livro Infantil e Juvenil (FNLIJ), sem se importar em avaliar se estas obras tinham atingido seu destino, ou seja, se realmente estavam nas bibliotecas e/salas de aula e não em caixas abandonadas nas escolas ou em galpões (SOUZA; HERNANDES; BALSAN, 2015).

Além disso, o Programa Mais Alfabetização que instituiu um assistente de alfabetização nas salas do primeiro e segundo ano do ensino fundamental, com o intuito de fornecer um atendimento diferenciado para as crianças com mais dificuldade em leitura, escrita e matemática, teve início no ano de 2018, perdendo seus efeitos em 2019, ou seja, em apenas um ano essa política educacional já havia caído em desuso. Ademais, a denominada Base Nacional Comum Curricular (BRASIL, 2017) foi formulada com uma explícita contradição, quando ao mesmo tempo que anuncia o ensino da leitura a partir de textos significativos, com vistas ao desenvolvimento da compreensão leitora e significativa, apresenta como alternativa didática o progresso passo-a-passo orientando a trabalhar primeiro as letras, sílabas, frases e por fim textos.

Também mencionamos a precarização dos cursos de formação inicial dos pedagogos que, em sua grande parte, não contam como disciplina obrigatória em seu currículo, as metodologias da alfabetização de leitura. O currículo e seus materiais associados “são a *matéria médica* (grifo do autor) da pedagogia, a farmacopeia das quais professores retiram ferramentas de ensino que apresentam ou exemplificam um conteúdo particular e remediaram ou avaliam a adequação das realizações do estudante”. (SHULMAN, 1986, p. 13). Se o educador não é instrumentalizado no período de sua formação inicial para diagnosticar os problemas de leitura com os quais irá se deparar ao longo de sua carreira, certamente seu paciente (aluno) irá perecer no que se refere a sua formação como leitor.

Notamos que apesar dos dados insatisfatórios sobre a avaliação da alfabetização no Brasil, há várias décadas não encontramos medidas eficazes para solucionar esse problema, que

é tratado apenas de modo superficial. Percebemos que, infelizmente a solução para o problema da leitura no Brasil se restringe a políticas públicas de distribuição de livros e/ou documentos normativos que pouco tem a ver com a real necessidade da formação de leitores no país.

Fica evidenciado assim, que os cursos de licenciatura que formam professores para os anos iniciais do Ensino Fundamental, não conseguiram romper com a histórica defasagem entre as metas e os índices de alfabetização no Brasil, como confirmam os últimos dados do INAF. A população brasileira de modo geral continua sendo composta por muitas pessoas que não compreendem textos curtos e que leem pouco em seu dia-a-dia. Uma parte dessa sociedade vai para as licenciaturas para ingressarem na carreira de professores, porém carregam consigo as marcas de uma geração pouco leitora. Caberia então a esses cursos romper com esse ciclo e fazer com que seus alunos tenham acesso a várias leituras em seu processo de formação inicial. No entanto, não é isso o que ocorre em grande maioria das instituições de ensino superior do país. Gatti (2013) denuncia de forma sistemática a existência cursos de formação aligeirados, com acervo de livros escasso e com trabalhos superficiais que exigem pouco esforço e leitura do futuro educador. Dessa forma, este se habilita para o magistério, sem reconhecer a importância da leitura para a vida de um cidadão e conseqüentemente não a valoriza em sua sala de aula, não sabendo, portanto, selecionar textos bem escritos e muitas vezes considerando o ato de ler como perda de tempo.

Com essas inquietações, chegamos ao local de trabalho do alfabetizador: a escola. Levando em consideração que esse sujeito possuiu pouco contato com livros e com leituras em sua infância e que sua formação inicial não conseguiu romper com sua identidade de não leitor, a instituição escolar exerce um papel fundamental para que esse profissional reflita sobre aspectos de sua profissão e do seu fazer pedagógico. No entanto, de acordo com dados dessa pesquisa, percebemos que, devido aos baixos salários a que estão submetidos os profissionais do magistério, o docente é levado a acumular períodos e carga horária de trabalho, não sobrando tempo para ele próprio ter contato com os textos e livros. Se considerarmos que o ambiente escolar é um local de leitura não somente para os alunos como também para os educadores, é importante que a equipe gestora e o próprio sistema educacional, em que esse profissional está incluso, priorize momentos de estudo para que o professor tenha acesso às diferentes obras teóricas, literária e técnicas, para que de fato, se torne um profissional pleno, com condições reais de tematizar e redirecionar as suas práticas.

Também consideramos a importância da instituição escolar, no que se refere ao planejamento do trabalho com a leitura. Cabe a equipe pedagógica e gestora, acompanhar o plano anual de ensino, bem como a rotina de aulas para que este trabalho seja articulado e

possibilite a leitura no âmbito da compreensão e não como simples extensão do conteúdo do livro didático. Muitas escolas veem o plano anual de ensino, como mais uma atividade burocrática, tomando o livro didático como principal instrumento norteador do currículo. Com essas condições precárias o professor não exerce sua função de forma reflexiva e acaba por perpetuar, ainda que de maneira inconsciente, práticas de leitura enraizadas ao longo dos séculos, por acharem que o livro didático por estar repaginado, possui estratégias de ensino atualizadas e cientificamente respaldadas.

A falta desse planejamento permite que os jogos de alfabetização fiquem empoeirados nos cantos das salas de aula ou de bibliotecas, propiciando também que os textos em sala de aula sejam trabalhados sempre da mesma forma (leitura em voz alta ou silenciosa).

As poucas discussões e reflexões sobre a leitura no contexto escolar fazem com que os novatos recorram aos professores mais antigos da escola, para copiarem suas práticas de sala de aula: seja por intermédio das atividades xerocopiadas, pseudo-textos, livros de qualidade duvidosa ou por adotarem as mesmas posturas centralizadoras. Mesmo com a oferta dos escassos cursos de formação continuada, esta formação acaba por exercer pouca influência na profissionalização desses professores, pois este passa mais tempo sob a influência dos professores veteranos do que com os formadores do curso de capacitação. Isso contribui para a perpetuação de práticas ineficazes em relação ao ensino da leitura.

Mesmo quando as rotinas apresentam a leitura deleite como atividades permanentes, ainda existem muitos equívocos, principalmente em se pensar que apenas pelo fato de ler em voz alta para os alunos se está formando leitores ou que a leitura todos os dias deve ser realizada da mesma forma (leitura em voz alta feita pelo professor).

Por fim, percebemos que os motivos para a presença de práticas do século XIX no contexto educacional do século XXI são vários, mas é necessária uma especial atenção para cada um desses aspectos de modo a romper com práticas mecanizadas de maneira profunda e completa. Diante disso, mencionamos a importância do papel do alfabetizador em mudar esse cenário, pois suas práticas são norteadas por suas concepções, desse modo, no próximo tópico, refletiremos sobre quais as possibilidades e os limites de se romper com as práticas de leitura enraizadas no contexto escolar.

4.3 Como romper com práticas de leitura enraizadas no contexto escolar?

Nos dias de hoje, muito se defende a necessidade de formar educadores que reflitam sobre sua prática, no intuito de modificá-la, melhorando-a não só em seu benefício, mas de todos que compõem a comunidade escolar. Segundo Alarcão:

Os professores desempenham um importante papel na produção e estruturação do conhecimento pedagógico porque refletem, de uma forma situada, na e sobre a interação que se gera entre o conhecimento científico [...] e a sua aquisição pelo aluno, refletem na e sobre a interação entre a pessoa do professor e a pessoa do aluno, entre a instituição escola e a sociedade em geral. Desta forma, têm um papel ativo na educação e não um papel meramente técnico que se reduza à execução de normas e receitas ou à aplicação de teorias exteriores à sua própria comunidade profissional (2005, p. 176).

Na perspectiva dessa autora com a qual concordamos, o docente como profissional reflexivo não atua como um mero transmissor de conteúdo, mas, em sua interação com os alunos, demais profissionais da educação e comunidade escolar, sendo capaz de pensar sobre sua prática e confrontar suas ações. Dessa forma, fica evidente a necessidade de adequar as teorias utilizadas em sala de aula com a realidade dos educandos. De acordo com Shön (1997) para a formação de um profissional reflexivo são fundamentais três princípios centrais: a reflexão na ação, a reflexão sobre a ação e a reflexão sobre a reflexão na ação.

Ao refletir sobre a prática, o professor não conhece apenas a sua prática, mas passa a conhecer melhor a si mesmo. Ghedin destaca que

Conhecer é desvendar, na intimidade do real, a intimidade de nosso próprio ser, que cresce justamente porque a nossa ignorância vai se dissipando diante das perguntas e respostas construídas por nós, enquanto sujeitos entregues ao conhecimento, como dependência da compreensão de nosso ser no mundo. [...] Ao construirmos o conhecer de um dado objeto, não é somente ele que se torna conhecido, mas essencialmente o próprio sujeito, isto é, o conhecimento de algo é também, simultaneamente, um autoconhecimento (2005, p. 141).

Entendemos que não existe conhecimento pronto, acabado, pois tudo é processo contínuo de construção e de autoconstrução. Quando olhamos e pensamos sobre o fazer pedagógico, seus sentidos e significados, estamos diante de um processo de compreensão de nosso próprio ser.

Se a reflexão se torna cotidiana na prática docente, é possível completar a tarefa de unir teoria e prática. Para tanto, inicialmente o professor deve olhar criticamente os saberes construídos na sua escola, examinando e melhorando suas práticas em confrontos reflexivos com as teorias existentes na área que, geralmente, não têm tido espaço de circulação dentro da sala de aula. Não há ninguém mais apto que o próprio educador, para analisar crítica e empiricamente se determinado saber possui validade na realidade da sua sala de aula,

permitindo que, ele mesmo, teorize sobre sua prática, porque “a diferença entre teoria e prática é, antes de mais nada, um desencontro entre a teoria do observador e a do professor, e não uma lacuna entre teoria e prática” (ZEICHNER, 1993, p. 21).

É importante ressaltar que não existe um saber docente formado apenas da prática, pois ele precisa ser também composto pelas teorias educacionais. Pimenta (2005, p. 24) destaca a importância da teoria na formação do professor já que “dota os sujeitos de variados pontos de vista para uma ação contextualizada, oferecendo perspectivas de análise para que [...] compreendam os contextos históricos, sociais, culturais, organizacionais, e de si próprios como profissionais”, para neles intervir, transformando-os. Tal concepção esclarece, então, que a teoria, quando articulada aos saberes da prática, tem um papel fundamental para sua atuação consequente.

Além da articulação teoria e prática, tão necessária ao professor, Giroux (1999) também afirma a importância do viés político para que os docentes atuem não só como profissionais reflexivos, mas também como intelectuais transformadores. De acordo com o autor:

Essencial para a categoria de intelectual transformador é a necessidade de tornar o pedagógico mais político e o político mais pedagógico. Tornar o pedagógico mais político significa inserir a escolarização diretamente na esfera política, argumentando-se que as escolas representam tanto um esforço para definir-se o significado quanto uma luta em torno das relações de poder. Dentro dessa perspectiva, a reflexão e a ação críticas tornam-se parte do projeto social fundamental de ajudar os estudantes a desenvolverem uma fé profunda e duradoura na luta para superar injustiças econômicas, políticas e sociais e humanizarem-se ainda mais como parte dessa luta. (GIROUX, 1999, p.163)

Quando tornamos o político mais pedagógico utilizamos formas da pedagogia que incorporam interesses políticos que tenham natureza emancipadora, ou seja, formas de pedagogia que tratem os estudantes como agentes críticos. Neste sentido, os docentes devem se manifestar contra as injustiças econômicas, políticas e sociais dentro e fora da escola, ao mesmo tempo em que subsidiam seus alunos para que consigam também exercer a função de intelectuais transformadores.

Contreras (2002) resalta que o professor deve romper com a racionalidade técnica e buscar de forma constante sua autonomia para que seja de fato autor de sua ação professoral. De acordo com o autor, o professor deve ser um pesquisador de sua própria prática, tendo em vista que as situações concretas de ensino variam, cabendo aos professores traduzir esses

princípios de maneira coerente, valorizando a situação diante da qual se encontra e julgando qual a forma de atuação mais apropriada para o caso.

Em salas de alfabetização dos anos iniciais do Ensino Fundamental, há uma grande heterogeneidade de conhecimentos e experiências prévias dos aprendizes. O professor alfabetizador se depara com o desafio de se tornar o mediador na construção do conhecimento, oportunizando aos estudantes, o contato com diferentes práticas de leitura e de escrita, bem como atividades diversificadas que criem situações que os levem a refletir, questionar, criar hipóteses e participar ativamente de forma independente, construindo os significados do que se é ensinado. Também é importante observar a:

Importância de se considerar, na organização das práticas pedagógicas de alfabetização, os conhecimentos que os alunos possuem a fim de se planejar atividades que efetivamente possam contribuir para que todos os alunos avancem (BRASIL, 2012, p. 8).

O alfabetizador precisa ter conhecimentos acerca dos materiais que serão utilizados em suas práticas pedagógicas, bem como explorar as experiências prévias dos alunos, de modo a planejar ações que conduzam a aprendizagem de todos.

É notório em sala de aula, a diferença de saberes prévios entre alunos de uma mesma idade, porém, também é possível constatar por meio de pesquisas realizadas ao longo das últimas décadas (Lerner 1970; Ferreiro 1970; Mortatti 2000) que muitos professores desenvolvem práticas tecnocráticas no decorrer de todo o ano letivo, o que muitas vezes acaba favorecendo a apropriação do conhecimento apenas por uma pequena parcela dos estudantes, resultando nos dados de analfabetismo que temos no Brasil. Giroux (1999) afirma que:

As racionalidades tecnocráticas e instrumentais também operam dentro do próprio campo de ensino, e desempenham um papel cada vez maior na redução da autonomia do professor com respeito ao desenvolvimento e planejamento curricular e o julgamento e implementação de instrução em sala de aula. Isto é bastante evidente na proliferação do que tem se chamado pacotes curriculares “à prova de professor”. A fundamentação subjacente de muitos desses pacotes reserva aos professores o simples papel de executar procedimentos de conteúdo e instrução predeterminados. (GIROUX, 1999, p. 160)

Também citamos Ghedin (2003) para falar que a racionalidade técnica, quando esgota seu repertório teórico e os instrumentos construídos como referências, deixa o profissional sem saber como lidar com a situação. Para isso “é necessário transcender os limites que se apresentam inscritos em seu trabalho, superando uma visão meramente técnica na qual os

problemas se reduzem a como cumprir as metas que a instituição já tem fixadas” Ghedin (2003, p.137).

Ao se deparar com essa situação, Freire denunciava há décadas atrás a realidade de uma educação bancária em que:

O educador é o que educa; os educandos, os que são educados; o educador é o que sabe; os educandos, os que não sabem; o educador é o que pensa; os educandos, os pensados; o educador é o que diz a palavra; os educandos, os que a escutam docilmente; o educador é o que disciplina; os educandos, os disciplinados; o educador é o que opta e prescreve sua opção; os educandos os que seguem a prescrição; o educador é o que atua; os educandos, os que têm a ilusão de que atuam; o educador escolhe o conteúdo programático; os educandos se acomodam a ele; o educador identifica a autoridade do saber com sua autoridade funcional, que opõe antagonicamente à liberdade dos educandos; estes devem adaptar-se às determinações daquele; o educador, finalmente, é o sujeito do processo; os educandos, meros objetos. (FREIRE, 1987, p.34)

Com essa afirmação, o autor alerta que os professores, tem autoridade tanto para domesticar seus alunos a serem passivos, quanto para torna-los sujeitos ativos e críticos. Cabe ao alfabetizador “o papel de mediador e motivador da aprendizagem, sempre atento às possibilidades e limitações no processo de apropriação do conhecimento pela criança” Antunes (1999 *apud* BRASIL, 2012, p.22).

O professor deve possibilitar aos estudantes práticas que os levem a serem protagonistas no processo de aprendizagem, uma vez que estas compreendam a construção de conceitos por parte do sujeito que aprende, não sendo o resultado de uma recepção passiva de informações. Para isso, ele deve trazer consigo uma bagagem de saberes, que de acordo com Tardifi (2013, p.36), “é um saber plural, formado pelo amálgama, mais ou menos coerente, de saberes oriundos de formação profissional e de saberes curriculares, disciplinares e experienciais”.

Quando o olhar professor é voltado para as diferenças de ritmos de aprendizagens encontrados em sala de aula, torna-se possível reavaliar a prática pedagógica e repensar ações que visem a melhoria da qualidade dos processos de ensino e de aprendizagem. “A prática docente não é apenas um objeto de saber das ciências da educação, ela é também uma atividade que mobiliza diversos saberes que podem ser chamados de pedagógicos”. Tardifi (2013, p. 37)

Cabe ao alfabetizador elaborar planejamentos de ensino, abordando metodologias que proporcionem melhor interação entre os alunos, para que estes tenham a oportunidade de refletirem e auxiliarem uns aos outros neste processo. Além disso, o professor necessita avaliar seus alunos por meio de avaliações diagnósticas e processuais, além de desenvolver trabalhos com projetos e sequências didáticas.

“É preciso insistir que tudo quanto fazemos em aula, por menor que seja, incide em maior ou menor grau na formação de nossos alunos. A maneira de organizar a aula, o tipo de incentivos, as expectativas que depositamos, os materiais que utilizamos, cada uma destas decisões veicula determinadas experiências educativas, e é possível que nem sempre esteja em consonância com o pensamento que temos a respeito do sentido e do papel que hoje em dia tem a educação”. (ZABALA, 2010, p.29)

O trabalho desenvolvido por este profissional exerce papel essencial sobre o aprendizado das crianças. Porém, grande parte dos docentes ainda está “preso” a processos tecnocráticos que não são suprimidos nos momentos de sua formação inicial e continuada.

Conseguimos compreender que grande parte dos alfabetizadores tem se distanciado do conhecimento teórico e assumido uma postura de aplicador de práticas desenvolvidas por terceiros que, em sua grande parte, nunca conheceram a realidade escolar. Segue-se o livro didático à risca, sem nenhuma contestação, como se este material suprisse toda a carência de conhecimento que as crianças necessitam.

Ghedin (2003) reforça a importância de professores assumirem a prática da epistemologia crítica, ou seja, “o professor como profissional que dá sentido e significado ao seu fazer num dado contexto histórico”. Desse modo há um modelo de oposição e resistência a uma “missão inscrita na definição institucional do papel docente, que se insere num contexto social a ser transformado”. Ghedin (2003, p.130).

Para que o alfabetizador se torne um professor que pense de forma fundamentada sobre a sua prática, contribuindo para sua formação como intelectual transformador e formando sujeitos com capacidade de análise e crítica, é preciso considerar que:

Nas últimas décadas fizeram-se muitas pesquisas sobre o conhecimento profissional dos professores. Sabemos que dificilmente o conhecimento pedagógico básico tem um caráter muito especializado, já que o conhecimento pedagógico especializado está estreitamente ligado à ação, fazendo com que uma parte de tal conhecimento seja prático, adquirido a partir de experiência que proporciona informação constante processada na atividade profissional. A formação inicial deve fornecer base para se adquirir esses conhecimentos especializados (IMBERNÓN, 2016, p. 60).

Percebemos que o conhecimento profissional pedagógico é composto não somente pela formação inicial do educador, mas também por meio de suas vivências e práticas do cotidiano. Porém, como Imbernón (2016) ressalta, a formação inicial deve fornecer base para que a prática pedagógica tenha caráter especializado. O que vemos é uma dissociação entre teoria e prática, que faz com que os alfabetizadores, ao se depararem com a complexa realidade escolar, se sintam completamente despreparados, diante das situações cotidianas de aprendizagem.

Pesquisas realizadas por Gatti (2013) em relação ao currículo da formação inicial na educação infantil e anos iniciais do ensino fundamental, constataram que ele compreende uma característica fragmentária, não relaciona adequadamente as teorias com as práticas, fala-se muito o *porquê* ensinar, porém deixam a desejar no quesito *como* e *o que* ensinar. Além disso, conteúdos como: alfabetização, português, matemática, história, geografia, dentre outros, aparecem esporadicamente nos currículos dos cursos de formação de professores para os anos iniciais do Ensino Fundamental.

Essa situação pode ser explicada pelo fato de muitos cursos de formação inicial de Pedagogia, formarem seus professores, com pouca bagagem teórica e prática permitindo que ao adentrarem o cotidiano escolar, assumam uma postura pragmática de replicar o que sempre foi feito, tendo em vista que, ao se depararem com o imprevisível, não conseguem encontrar soluções. Isto porque sua formação inicial apenas lhe apresentou teoricamente um sistema de raciocínio que está muito distante do que é a realidade em que vai atuar. Contreras (2002) escreve:

O que o modelo de racionalidade técnica como concepção de atuação profissional revela é sua incapacidade para resolver e tratar tudo o que é imprevisível, tudo o que não pode ser interpretado como um processo de decisão e atuação regulado segundo um sistema de raciocínio infalível, a partir de um conjunto de premissas. A rigidez com que se entende a razão da perspectiva positivista é o que provoca essa incapacidade para entender todo o processo de atuação que não se proponha à aplicação de regras definidas para alcançar os resultados já previstos. Por isso, deixa fora de toda consideração aqueles aspectos da prática que tem a ver com o imprevisto, a incerteza, os dilemas e as situações de conflito. Ou seja, com todas aquelas situações das quais as regras técnicas e os cálculos não são capazes de dar conta e para as quais se requerem outras capacidades humanas que tem de ser entendidas e não desprezadas. (CONTRERAS, 2002, p.105)

Os cursos de formação inicial deveriam exercer função primordial para a constituição de alfabetizadores, tendo em vista a complexidade dessa função que não pode ser limitada a meros processos mecânicos, pois cada aluno é singular e possui especificidades diferentes de aprendizagem. Infelizmente, muitos professores acabam dando conta da complexidade de sua profissão, somente quando se deparam com o cotidiano da sala de aula, porém, nesse momento ele se vê muitas vezes sozinho, sem subsídio para discutir suas dificuldades e traçar estratégias para solucionar problemas detectados.

Devido a precária formação docente, nos últimos trinta anos, aumentou a preocupação com a formação continuada dos professores, incluindo os horários de trabalho pedagógico coletivo, que consiste em uma reunião com o corpo docente e coordenador pedagógico, para

estudo e debates sobre a realidade escolar. Além desse momento, popularmente conhecido como HTPC, o governo do estado de São Paulo em parceria com o governo federal e municípios, também propôs ao longo dos anos, no âmbito da alfabetização, formações continuadas como “Letra e Vida” (1999), “Ler e Escrever” (2008) e “Pacto Nacional pela Alfabetização na idade Certa” (2012). De acordo com Garcia (1999) a formação continuada de professores representa um encontro entre pessoas adultas, ou seja, formador e formando, com uma intenção de mudança, desenvolvido em um contexto organizado e institucional mais ou menos delimitado. O autor afirma que, a formação de professores é um dos elementos fundamentais dos quais a Didática intervém e contribui para a melhoria da qualidade do ensino.

A formação de professores só será válida, pelo ponto de vista do seu desenvolvimento profissional, se este momento for compreendido como uma área de conhecimento, investigação e mudança. Garcia (1999) aponta alguns critérios fundamentais em relação a formação de professores: a-) compreender que é um processo contínuo; b-) deve ser desenvolvida observando-se o currículo e traçar estratégias para facilitar a melhoria do ensino; c) articulação entre a formação de professores e o desenvolvimento organizacional da escola; d) conhecimento didático do conteúdo, ou seja, articular a formação com os conteúdos acadêmicos e disciplinares; e-) integração entre teoria-prática.

Observando esses critérios, é possível perceber que a formação continuada dos educadores, exerce um papel fundamental ao proporcionar, que este reflita sobre sua prática e se torne um pesquisador de sua realidade pedagógica. Desse modo, é possível romper com práticas engessadas que perduram há vários séculos, nos anos iniciais do ensino fundamental e melhorar, conseqüentemente, a qualidade do ensino que está sendo oferecido nas escolas brasileiras.

Canário (1988) assevera que:

[...] se aceitarmos a inexistência de uma conexão directa e linear entre o sistema de formação e o sistema de exercício profissional, o contexto de trabalho (no nosso caso, o estabelecimento de ensino) passa a ser o lugar decisivo onde as competências escolares ajudam a produzir as competências profissionais. A optimização do potencial formativo do contexto de trabalho, torna-se, então, o eixo estruturante do percurso formativo, modificando-se qualitativamente o papel atribuído à formação inicial (prévia ao exercício profissional). (CANÁRIO, 1988, p.16)

A escola precisa ser um espaço para a efetiva formação dos professores pois quando esse processo ajuda a produzir as competências profissionais, consegue-se melhorar

qualitativamente a formação inicial do educador, levando-o a uma constante reflexão sobre sua prática, tanto coletivamente, quanto individualmente a respeito da singularidade de cada aluno.

É necessário que o alfabetizador seja um construtor de sentidos e não um profissional que tem como base de sua prática técnicas de codificação, decodificação e memorização. É importante destacar, “que um projeto de formação em escolas é um processo longo (dois ou três anos) que exige um tempo inicial de ajustes na vida do grupo; às vezes os resultados demoram a aparecer, sendo importante respeitar o ritmo do próprio processo” Ibernón (2016, p.160).

O professor alfabetizador em sua profissionalidade pode contribuir para a formação de sujeitos transformadores, à medida que este:

[...] se torna capaz de intervir na realidade, tarefa incomparavelmente mais complexa e geradora de novos saberes do que simplesmente a de nos adaptar a ela. É por isso também que não me parece possível nem aceitável a posição ingênua ou, pior, astutamente neutra de quem estuda, seja o físico, o biólogo, o sociólogo, o matemático, ou o pensador da educação. Ninguém pode estar no mundo, com o mundo e com os outros de forma neutra. Não posso estar no mundo de luvas nas mãos constatando apenas. A acomodação em mim é apenas caminho para a inserção, que implica decisão, escolha, intervenção na realidade (FREIRE, 1996, p. 46).

Para Freire, alfabetizar e educar implica um compromisso social, porque não existe conhecimento neutro, isto é, sem compromisso político: ou está a favor ou contra a ordem social estabelecida. Quem não faz nada para combater a injustiça social, a miséria e a exploração se torna cúmplice, não existe posição ingênua ou fora da realidade, transformar a injustiça social é tarefa de todos, tanto dos educandos como dos educadores.

Neste sentido, o professor alfabetizador contribuirá para a formação de sujeitos intelectuais transformadores, se este além de reflexivo, também desenvolver o discurso que una a linguagem da crítica e a linguagem da possibilidade de forma que os educadores sociais reconheçam que podem promover mudanças.

Giroux (1999) ressalta que:

[...] eles devem se manifestar contra as injustiças econômicas, políticas e sociais, dentro e fora das escolas. Ao mesmo tempo, eles devem trabalhar para criar as condições que deem aos estudantes a oportunidade de tornarem-se cidadãos que tenham o conhecimento e coragem para lutar a fim de que o desespero não seja convincente e a esperança seja viável. Apesar de parecer uma tarefa difícil para os educadores, esta é uma luta que vale a pena travar. (GIROUX, 1999, p. 163)

Embora a escola não consiga mudar por si só a sociedade em que vivemos, ela muito tem a contribuir para a formação de sujeitos plenos, que tenham visão crítica da realidade que os cerca, tornando-se pessoas transformadoras da realidade que os cerca. Para que isso ocorra, é fundamental que não só os alfabetizadores, mas professores como um todo, se tornem profissionais pesquisadores de sua própria prática, além de assumirem uma postura militante a fim de combaterem as desigualdades sociais e as injustiças que também ocorrem no interior das escolas.

4.4 Sugestão de sequência didática

De modo a ficar mais claro, os aspectos dos quais temos falado durante o percurso desse estudo, em relação a leitura nos primeiros anos da alfabetização e a importância de rompermos com práticas mecanizadas distanciadas de sentido e buscarmos práticas sociais reais, propusemos abaixo uma sequência didática, a fim de servir de sugestão para que educadores possam refletir e pensar em mais estratégias que rompam com tais práticas engessadas do século XIX.

Para embasarmos essa sequência didática, que segundo Zabala (1998, p. 18) é: “um conjunto de atividades ordenadas, estruturadas e articuladas para a realização de certos objetivos educacionais, que têm um princípio e um fim conhecidos tanto pelos professores como pelos alunos”, utilizamos como referencial teórico, além desse autor, os teóricos Dolz; Noverraz; Schneuwly, 2004, Solé (1998), Giroto e Souza (2010) e Lerner (2002), tendo em vista suas contribuições a respeito do ensino significativo, voltado para práticas de compreensão e a formação do leitor crítico.

Segundo os autores que tomamos como referência para uma proposta sobre o uso de uma Sequência Didática (DOLZ; NOVERRAZ; SCHNEUWLY, 2004; LERNER, 2002), a aplicação do procedimento metodológico se justifica diante de necessidades de alunos de aprenderem a ler e produzir um texto em determinado gênero.

Em uma etapa inicial da sequência didática proporíamos aos alunos a possibilidade da escrita de um livro com histórias em que eles fossem os autores para serem lidas posteriormente pelos colegas da escola e pelos próprios familiares. Essa proposta teria a intenção de contextualizar e significar as demais atividades e etapas a serem trabalhadas (LERNER, 2002).

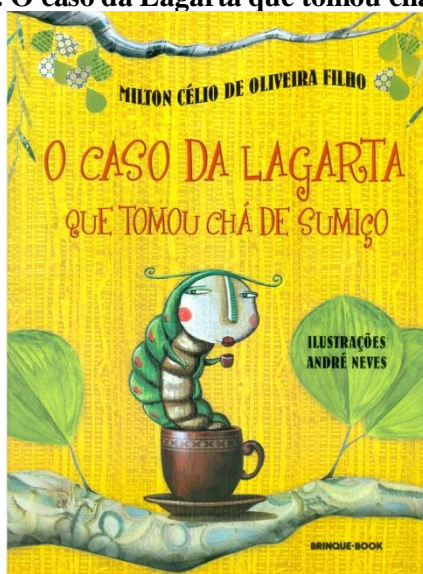
Amparados em Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004), exporíamos na lousa a seguinte proposta: “produziremos histórias infantis para serem divulgadas aos alunos das outras classes

de nossa escola e aos familiares; a produção assumirá a forma de um livro que reunirá todas as histórias escritas pela turma; cada aluno escreverá seu próprio texto”.

Nessa sequência didática tomaríamos como foco a importância da leitura para ampliar os repertórios dos alunos e proporcionar a eles momentos de reflexão sobre os elementos das narrativas constantes nos livros de literatura infantil. Para isso, indicáramos que lessem vários livros desse gênero textual e também realizem atividades escritas capazes de oferecer ampliação dos conhecimentos sobre esses textos. Partimos do pressuposto que as estratégias de leitura (GIROTTO e SOUZA, 2010) ajudam o aluno a compreender o texto literário, colaborando com a compreensão do conflito, bem como das ações dele decorrentes, as quais articulam os elementos da narrativa dentro de uma lógica que lhe é própria. Entendemos que quando o aluno, na leitura orientada pelo professor, identifica a estrutura da narrativa, poderá fazer uso desse conhecimento no momento em for o autor da história.

Para modelizar a mediação do professor no trabalho com as estratégias de leitura, escolhemos a obra “O caso da lagarta que tomou chá de sumiço” do escritor Milton Célio de Oliveira Filho, com ilustrações de André Neves (Editora Brinque-Book; 2015). O livro conta com uma sequência de poemas que narram a história de uma joaninha que preocupada, procura Dona Coruja, a fim de desvendar o paradeiro de sua amiga Lagarta. Com a primeira pista em mãos a experiente detetive sai pela floresta perguntando aos animais se eles haviam visto a Lagarta desaparecida. Abaixo segue a imagem a capa do livro:

Figura 38- Livro: O caso da Lagarta que tomou chá de sumiço



Fonte: Foto de divulgação editora Brinque-Book

Para esse momento sugerimos a utilização das estratégias de leitura de Solé (1998) e Girotto e Souza (2010) envolvendo atividades com o antes, durante e após a leitura, a fim de propiciar um trabalho articulado e com o objetivo bem definido: o desenvolvimento de leitores plenos com capacidade de análise e crítica. No Quadro 23 sugerimos as etapas de um trabalho com o livro de literatura infantil com a utilização de estratégias de leitura, de modo a exemplificar o que estamos defendendo ao longo desta dissertação:

Quadro 23-Atividades referentes ao livro "O caso da lagarta que tomou chá de sumiço"

LEITURA DA OBRA "A LAGARTA QUE TOMOU CHÁ DE SUMIÇO"	
ATIVIDADE ANTES DA LEITURA	
VISUALIZAÇÃO	<p>O professor levará para sala de aula objetos relacionados à história: lagarta, joaninha, aranha, flor e coruja, dentro de uma caixa.</p> <p>No momento oportuno o docente tirará os objetos da caixa e mostrará aos seus alunos para que estes os relacionem e tentem descobrir o que irá acontecer com os personagens na história.</p>
ATIVIDADES DURANTE A LEITURA	
INFERÊNCIA	<p>O docente antes de ler a obra, perguntará sobre o título do texto, como por exemplo: O que é tomar chá de sumiço? Também pode-se perguntar se conhecem o autor em outras histórias.</p> <p>Antes de ler o livro, o professor anotarà na lousa ou em papel pardo, as hipóteses dos alunos, a fim de verificar se estas se confirmarão no decorrer da história ou não, como também deve explorar os paratextos presentes no livro.</p> <p>Ao ler a história o docente fará pausas estratégicas (que terá planejado antecipadamente) de modo que as crianças possam inferir quem é o próximo personagem a aparecer na história.</p> <p>Antes de finalizar o livro e desvendar o que de fato aconteceu com a lagarta, o docente fará uma pausa e pedirá para que cada criança, com base nas pistas do autor, desenhe o que aconteceu com a lagarta. Esse momento permitirá ao</p>

	<p>professor diagnosticar os alunos que ainda apresentam dificuldade de compreensão e não conseguiram realizar inferências de modo adequado. Os desenhos serão expostos em um mural e após a história concluída, o docente perguntará aos alunos quais as pistas dadas pelo texto para que chegassem a essa conclusão.</p>
APÓS A LEITURA	
SÍNTESE	<p>Após esta etapa, as crianças em agrupamentos organizados de acordo com seus níveis de escrita, escreverão (com letras móveis) o nome dos personagens que apareceram na história. Após todas as duplas terem escrito o nome dos personagens, elas trocarão de lugar para revisar, por meio da leitura, a escrita do amigo e mudar o que for necessário. O professor nesse momento fará intervenções pontuais de modo que a criança reflita sobre o que escreveu. Dessa forma a leitura e a escrita ocorrem dentro de um contexto significativo e que envolvem práticas sociais de leitura, diferentemente da atividade representada na figura 9 (página 101) em que a criança fica limitada a preencher com a letra faltosa.</p> <p>Para finalizar as etapas da utilização do livro infantil o professor poderá propor uma apresentação da história, utilizando fantoches, palitoches ou alguma outra técnica que envolva a dramatização da narrativa lida. Para isso, cada criança deverá ler a fala de seu personagem e, em cenário combinado com o professor, a história poderá ganhar uma nova versão.</p>

Fonte: Quadro elaborado por BARBOSA, L. F. E. (2019) a partir dos referenciais de Solé (1998) e Souza e Girotto (2014)

É sabido que nos contos de literatura infantil predomina a narrativa, minimamente, composta por três atos: situação inicial/introdução; complicação/desenvolvimento; situação final/conclusão/resolução do conflito (SOUZA; GIROTTO, 2014, p. 31). Na situação inicial existe uma personagem que vive em um cenário, normalmente imerso em ações rotineiras. Depois, surge uma dificuldade ou um conflito que afeta diretamente esta situação e a

personagem (complicação/desenvolvimento do texto). Nessa ocasião medidas (ações) são tomadas na tentativa de resolver o problema. No final da narrativa, o problema será resolvido com a retomada de um estado de um cenário sem a presença de conflitos.

O levantamento dos conhecimentos prévios dos alunos sobre essa estrutura textual demanda a resposta aos seguintes questionamentos: “que outras histórias vocês já leram ou já escreveram? Que características eles tinham? O que acharam interessante nelas? ”. Nessa conversa inicial, procuraríamos identificar o repertório de leitura de literatura infantil dos alunos, se os alunos são capazes de falar sobre alguns elementos da narrativa: se expõem saberes sobre a voz que conta a história (narrador), sobre os que participam da história (personagens) e também sobre o espaço e o tempo da narrativa.

As atividades a serem propostas após o levantamento dos conhecimentos prévios devem garantir a oferta de exemplares do gênero textual literatura infantil, a fim de ampliar o repertório de leituras e os conhecimentos prévios que necessitam ser utilizados na produção textual.

Leitura e escrita se inter-relacionam permanentemente: ler “para escrever” é imprescindível quando se desenvolvem projetos de produção de textos, já que estes sempre exigem um intenso trabalho de leitura para aprofundar o conhecimento dos conteúdos sobre os quais se está escrevendo e das características do gênero em questão. (LERNER, 2002, p. 90).

Em uma segunda etapa da sequência didática, propõem-se a leitura de diferentes obras de literatura infantil. Essa ação permitirá que sejam feitos questionamentos aos alunos, tais como: Qual o título do livro lido? Quem é o autor: você o conhece ou já ouviu falar sobre ele? Para quem foi publicado? Por quê? Qual o assunto/conteúdo do livro? Como o texto foi organizado/estruturado? Quais as principais diferenças entre os textos lidos? Quais personagens aparecem no texto? Quais as características dessas personagens? Você conhece pessoas que são “parecidas” com as que aparecem na história? A história lida traz recordações sobre fatos que você já presenciou? Essas questões possibilitarão as interações texto-leitor, texto-texto, texto-mundo (SOUZA; GIROTTO, 2014). Essas etapas iniciais da sequência didática têm a finalidade de oportunizar ao aluno o reconhecimento da estrutura formal do livro de literatura infantil, distinguindo-o de outros gêneros, enfatizando a organização do texto em parágrafos narrativos, fórmulas de início e finalização do texto.

Como nesse gênero textual é essencial que os alunos saibam, ao menos, os principais elementos constitutivos da narrativa: “personagens, ações e lugares típicos” (DOLZ; NOVERRAZ; SCHNEUWLY, 2004, p. 100), em uma terceira etapa, registraríamos na lousa, com as contribuições dos alunos, uma lista dos elementos que deveriam constituir as histórias

a serem contadas por eles. Tendo como referência Barbosa (2017) essa relação seria baseada nos seguintes itens: 1. Pensar em uma história interessante, em que tudo começa bem, a vida da personagem principal está tranquila, até que surge uma situação que quebra a tranquilidade e a faz agir para resolver o problema; 2. ter um narrador que pode ser personagem ou não, lembrando que essa escolha na escrita; 3. criar personagens para a história, sendo que ao menos um deles deve ser o mais importante, com quem tudo acontece ou quem faz as principais ações; além dele, é importante que existam outros personagens, que podem ser amigos ou inimigos do personagem principal; 4. Situar a história em um lugar e em um tempo, explicando como é o lugar e quando acontece a história; 5. propor um título para a história; 6. quando os personagens conversarem na história, é preciso usar travessão.

Uma vez definidos com os alunos os propósitos da produção de texto (o que, como, para quem e onde escrever) eles deverão realizar a escrita de uma história. Considerando a primeira produção como uma avaliação diagnóstica, será preciso esclarecer aos alunos que esta primeira escrita serviria para que descobrissem o que sabem sobre os contos infantis e o que precisariam aprender para serem capazes de escrever esse gênero texto com melhor qualidade,

Após a análise das primeiras produções, o professor deve identificar até que ponto os textos foram produzidos levando em consideração a caracterização dos personagens e do espaço, a existência de progressão temporal, ainda que não totalmente estabelecida, a explicitação de ações para a resolução do conflito. As possíveis dificuldades apresentadas pelos alunos na produção do texto podem indicar a necessidade de intervenção docente quanto à organização e ao desenvolvimento dos parágrafos, atrelados à compreensão do plano geral da história (ações), “à existência dos três atos da narrativa e ao uso possível de fórmulas que ajudam a iniciar e a finalizar” a história (BARBOSA, 2017, p. 103). Sendo assim, as estratégias de leitura, que têm como base o que defendem Girotto e Souza (2010), ajudam a compreender a organização das ações em parágrafos, bem como a encontrar as ações desencadeadas a partir do conflito inicial.

A atividade leitora traz conhecimentos sobre como a narrativa é construída e se sustenta ao longo do texto. A oferta de leitura literária infantil contribui de forma definitiva para que os alunos reflitam sobre a trama proposta pelo texto; favorecendo a utilização desses conhecimentos na atividade de escrita que foi proposta inicialmente. De acordo com Lerner (2002, p. 84) “O planejamento do texto que será produzido se realiza a partir da discussão das notas tomadas pelas crianças no curso das situações de leitura.”.

Para que essa sequência didática seja consequente e atinja os objetivos de ampliar os conhecimentos dos alunos sobre a leitura de textos de literatura infantil, antes de iniciar as

leituras dos livros é necessário definir com a turma os objetivos de leitura (LERNER, 2002). Com vistas à ampliação do conhecimento das crianças sobre os elementos da narrativa na literatura infantil, devem ser realizados questionamentos utilizando as perguntas magras e gordas (SOUZA; GIROTTO, 2014), a fim de apoiar os alunos na construção do sentido do texto, no que se refere aos elementos da história, como segue:

1. Qual a situação inicial da história? Quem é a personagem e como ela se apresentava no início da história?
2. Qual o conflito que provoca a quebra da rotina, que traz uma dificuldade para essa personagem? Que ações são desenvolvidas para tentar resolver o problema?
3. Como a situação é finalmente resolvida? Quais as consequências na vida da personagem?
4. Quais são as outras personagens da história? Quais são suas características?
5. Em que local (is) a história acontece?
6. Qual o enredo da história?

A partir das respostas dadas, as crianças poderão ter acesso às diversas possibilidades de compreensão do texto. Quando alguma resposta estiver equivocada, pode-se questionar aos alunos o que poderia ser modificado para que pudessem repensar suas respostas iniciais. Com esta forma de trabalho, a interação entre os alunos aumenta, facilitando as aprendizagens da leitura e da escrita literária.

Consideramos que a oferta de bons livros de literatura infantil¹⁸, com a definição clara de objetivos para leitura (LERNER, 2002) e, principalmente, com a aplicação das Estratégias de Leitura: sumarização, síntese e conexão (SOUZA; GIROTTO, 2014), permitirão a constituição de saberes que irão se construindo à medida que cada etapa da sequência didática explicitar a forma de como os textos literários infantis se organizam. Entendemos que a sumarização permitirá a atuação sobre o texto lido, na busca de trechos capazes de exprimir a ideia-central e indicar as ações na narrativa, favorecendo assim, a compreensão e o reconhecimento da estrutura textual. As conexões favorecerão ativar os conhecimentos prévios e realizar vínculos entre o leitor e o texto, o texto na perspectiva do diálogo com outros textos e dos saberes sobre o mundo, para ajudar os alunos na atribuição de sentidos ao texto. Na

18 Assumimos que um bom texto de literatura infantil seria instigante, com imagens artisticamente estimulantes, projeto gráfico provocativo. Enfim, elementos que ampliem o horizonte de mundo daquela criança. Esses seriam enfim, critérios que ajudariam a identificar onde está, em um livro, sua natureza de arte.

elaboração da síntese será possível a produção de um texto que tenha como base os conhecimentos adquiridos nas leituras realizadas, que permitirá que sejam feitas escolhas semânticas e de enredo que, com certeza, terão as marcas constitutivas dos livros lidos.

Com a finalidade de ampliar o conhecimento dos alunos sobre a caracterização dos personagens e do espaço da narrativa de modo a colaborar na construção de conteúdos da literatura infantil, bem como, a compreensão dos recursos descritivos que aparecem nesse gênero, deverá ser realizada atividades que permitam a utilização de inferências. Essa estratégia de leitura, exemplificada no Quadro 23 (p.167), permite realizar conclusões lógicas a partir de informações presentes no texto, favorecendo a compreensão e reconhecendo que há detalhes/dados importantes para a leitura plena de um texto. Também o uso da visualização é importante porque possibilita a criação de imagens mentais a partir das descrições presentes no texto, transpondo tal necessidade descritiva para a produção textual do aluno.

Para finalizar as etapas da sequência didática - que estamos propondo como alternativa para o trabalho que vimos sendo realizado nas salas de aula dos professores que são sujeitos da pesquisa que deu origem a esse texto - realizaríamos com os alunos o planejamento da história a ser escrita por eles, colocando em ação os saberes construídos ao longo das etapas de atividades realizadas. Elaborado o plano de texto, os alunos seriam incitados à escrita do produto final, pois, de acordo Dolz; Noverraz; Schneuwly (2004, p. 106), os módulos preveem um desfecho “com um registro dos conhecimentos adquiridos sobre o gênero durante o trabalho nos módulos”.

A proposta de sequência didática que propusemos permite que comparemos o trabalho com o livro infantil das alfabetizadoras pesquisadas com a sugestão de atividades fornecida pelas pesquisadoras.

A diferença que julgamos ser a principal está relacionada ao fato do trabalho da P1, P2 e P3 estar ancorado na decifração de letras e sílabas enquanto que este último está centrado na compreensão leitora. Além disso, o livro não é utilizado como complemento pedagógico, para aprofundar conhecimentos didáticos, mas sim como um recurso que possibilita a conexão e inferências com conhecimentos prévios dos alunos, com a intenção clara de ampliá-los.

Um aspecto muito importante a ser destacado, é que nossa proposta não exclui o trabalho com as letras e as sílabas, porém estas devem ser tratadas dentro de um contexto social e significativo de leitura e não isoladamente, com o tradicional método das cartilhas que há muito tempo demonstrou resultados insatisfatórios. A reflexão da letra e da sílaba, deve ser feita no momento em que a criança escreve e lê, assim como é em nosso contexto social, e não as separar como se elas tivessem um tempo e uma série “correta” para serem ensinadas.

Por fim, colocamos como finalidade das leituras a elaboração de um texto do gênero literatura infantil, pois isso possibilita que as crianças leiam com um propósito. Percebemos nas práticas das docentes que a leitura e a sua finalidade eram absolutamente distantes, simplesmente as crianças tinham que decodificar sílabas e seu contato com o texto era destinado a isso.

Considerações finais

Ao iniciarmos a apresentação deste texto dissertativo, primeiramente, trouxemos a discussão os eixos: concepção e prática docente de modo a verificar como as alfabetizadoras compreendiam o que é ler e de que maneira desenvolviam suas práticas de leitura em sala de aula, a fim de observarmos se estas limitavam esse processo a momentos de decodificação de letras, sílabas, frases e por fim textos. Também defendemos a ideia de leitor, pois de acordo com Thomas (2009) o leitor não é aquele que lê muitas vezes o mesmo tipo de texto, mas aquele que lê diversos tipos de texto com profundidade”. (THOMAZ, 2009, p. 3).

Estabelecemos diálogos importantes com estudiosos da didática (FREIRE, 1987), (LERNER, 2002) da formação de professores (FERREIRO, 1996) e da linguística (BAKHTIN, 1999), (SMITH, 2003) a fim de melhor compreender os saberes das alfabetizadoras e suas implicações na construção do conhecimento pelo aluno, partindo da hipótese de que as antigas concepções de leitura como mera decodificação ainda estavam presentes dentro do contexto escolar. Para a pesquisa que deu origem a este texto utilizamos uma investigação de caráter qualitativo, sendo realizado um estudo de caso com três professoras em uma escola municipal de Ensino Fundamental. Para isso, utilizamo-nos de algumas técnicas de coleta de dados como o questionário semiaberto, registros, entrevistas semiestruturadas, observação empírica e a análise documental.

Com a análise dos dados coletados, pudemos constatar que as alfabetizadoras pesquisadas consideravam: a-) o plano anual como atividade meramente burocrática; b-) não colocavam em suas rotinas a maneira como pretendiam trabalhar a leitura em sala de aula; c-) utilizavam como critério de escolha do livro infantil, obras que tivessem um projeto gráfico com ilustrações grandes e textos curtos em caixa alta, sem se preocupar com os aspectos textuais e nem com os paratextos; d-) embora tivessem participado de cursos de capacitação envolvendo a leitura, selecionavam os textos de acordo com os conteúdos do livro didático.

Outro aspecto importante observado durante a análise dos dados se refere ao fato do pouco contato que as educadoras tiveram com obras infantis em seu período de infância,

interferindo assim, em sua formação como leitoras, lendo pouco ou nenhum livro também na idade adulta. Além disso, o acúmulo da carga horária de trabalho na escola deveria torná-la em um espaço de leitura não somente para as crianças como também para os alfabetizadores brasileiros, cabendo aos gestores pedagógicos oportunizar, nos horários de estudo, momentos em que o educador leia para sua formação como leitor experiente, textos teóricos, literários, dentre outros.

A existência do progresso passo-a-passo das cartilhas do século XIX no contexto da alfabetização do século XXI, nos levou a refletir sobre a didatização dos textos que ocorre no trabalho com a leitura e a escrita nas salas de aula, por intermédio dos livros didáticos e das atividades selecionadas pelos docentes. Do modo como têm sido elaboradas as atividades, elas distanciam a sala de aula do contexto social dos alunos, fazendo com que o ensino seja descontextualizado e fragmentado. Isso impede que se alcance o objetivo maior da leitura que é o de oportunizar o sentido, a compreensão e a significação do texto lido. Dessa forma, o aluno é desligado da busca de sentidos e passa a assumir uma postura passiva sem reflexões que o torna cada vez mais distante da formação de leitor com capacidade de análise e crítica.

O questionamento norteador da nossa pesquisa foi: quais concepções as alfabetizadoras possuem sobre ler e o ensino da leitura? Da análise dos dados coletados notamos que embora elas considerassem que ler: é interagir com o mundo, construir novos conhecimentos, viver novas experiências, aprender e aprimorar o conhecimento, ao contrapor suas práticas em sala de aula, limitavam os textos e livros selecionados a um auxiliador didático para explicar determinados conteúdos. Na perspectiva assumida pelas professoras pesquisadas, o texto do macaco era utilizado para ensinar “má-me-mi-mó-mu”, o livro do “Dragão comilão” para ensinar os sinais de pontuação e assim por diante, não sendo, portanto, um recurso para construir novos conhecimentos e interagir com o mundo, de acordo com as afirmativas iniciais sobre “o que é ler”.

Para aprofundarmos nossa compreensão sobre essa dicotomia no contexto da alfabetização, levantamos reflexões a respeito da ineficácia das políticas públicas educacionais sobre essa questão, quando são implementadas ações que geram pouca melhoria na qualidade de ensino. Também quando são aplicados instrumentos de avaliações externas, como a Avaliação Nacional de Alfabetização, que não são tabuladas de modo a orientar os professores, as escolas e os sistemas de ensino. A precarização dos cursos de formação inicial e a falta de estrutura em muitas faculdades, tanto em acervos literários quanto em currículos que componham disciplinas sobre metodologia de alfabetização, também reforçam nossa posição sobre a fragilidade das políticas educacionais brasileiras para a formação de sujeitos leitores.

Os cursos de formação continuada voltados para a leitura foram pouco significativos para as docentes, que permaneceram espelhando suas práticas nas educadoras veteranas, perpetuando assim, o trabalho com a leitura sem planejamento e sem a utilização de recursos atualizados.

A escola por ser um espaço de formação continuada do professor, também tem sua responsabilidade no que se refere a estimular a leitura de seus profissionais da educação, fornecer subsídios teóricos para o planejamento com os textos e os livros em sala de aula e demais ambientes escolares, bem como fazer com que estes reflitam sobre suas práticas e que diagnostiquem as dificuldades de aprendizagem dos alunos a fim de estabelecer mediações adequadas para que todas as crianças avancem em seus conhecimentos.

Também é fundamental que os documentos oficiais exigidos pela gestão escolar para que sejam elaborados pelos professores (Planos de Ensino, Semanários, Rotinas), tenham objetivos e funções claras de forma que auxiliem o professor em sua organização profissional, não assumindo um caráter de mais um documento meramente burocrático, mas sim de documento que subsidie um planejamento permanente e reflexivo.

Não podíamos deixar de pensar a respeito do protagonista de todo o nosso estudo: o alfabetizador. Através dessa profissão que todo o processo de ensino acontece e por meio de suas concepções que suas práticas ganham vida no ambiente escolar e aproximam ou distanciam os estudantes do ato de ler.

Ressaltamos a importância do professor transformador que se torna um pesquisador de sua própria prática, um investigador de sua empiria, um estudioso de suas ações. Ao juntar teoria e sua experiência, agrega à sua bagagem um repertório que lhe permitirá analisar as causas reais do fracasso escolar no período da alfabetização e criar estratégias de modo coletivo para superar as dificuldades de aprendizagens encontradas pelos seus alunos. Um professor que tematiza sua prática, não limita a ensinar as tarefas prontas nos livros didáticos para mostrar para os familiares nas reuniões escolares que cumpriu todo o conteúdo. Um alfabetizador que esteja preparado para essa função, indaga, questiona, levanta os conhecimentos prévios dos alunos e traça estratégias de como fazer para que avancem em seus conhecimentos associando o que se aprende na escola com a vida em sociedade.

As professoras que participaram dessa pesquisa nos mostraram que não existe um descompromisso, por parte delas, para com a formação leitora dos alunos. Pelo contrário, são docentes envolvidas com suas práticas e ações. O que fica evidente é que as suas concepções sobre como a criança aprende, sobre as diferenças entre o ensino da Língua e da Linguagem, sobre o que é ler um texto, é que são frutos de uma formação inicial e continuada que tem

deixado lacunas que permitem esses desvios nas suas práticas como alfabetizadoras. Entendemos que mais do que “culpadas”, essas professoras são “vítimas” de um sistema educacional que direciona suas políticas para aquilo que é periférico e não para o eixo central do trabalho escolar: a formação de leitores e produtores de textos nas diferentes áreas do conhecimento.

Concluimos, portanto, que embora precisemos avançar muito para romper com práticas enraizadas do século XIX no contexto escolar dos dias de hoje, é necessário, como dizia Freire (1987) que tenhamos uma postura militante para lutar pelos nossos ideais e combater as desigualdades sociais que há muito tempo assolam nosso país.

Referências

- ABRAMOVICH, F. **Literatura infantil – gostosuras e bobices**. São Paulo: Scipione, 1997.
- AÇÃO EDUCATIVA; INSTITUTO PAULO MONTENEGRO. **Indicador de Alfabetismo Funcional INAF Brasil 2018: Resultados preliminares**. São Paulo: Ação Educativa; IPM, 2018. Disponível em: < http://acaoeducativa.org.br/wp-content/uploads/2018/08/Inaf2018_Relat%C3%B3rioResultadosPreliminares_v08Ago2018.pdf >
- ALARCÃO, I. (Coord.). **Formação reflexiva de professores: estratégias de supervisão**. Porto: Porto Editora, 2005.
- ALBUQUERQUE, M. **Leitura e produção: desvelando e (re)construindo textos**. João Pessoa: Editora Universitária, 2000.
- ANTUNES, I. **Aula de português: encontro e interação**. São Paulo: Parábola Editorial, 2003.
- ARAÚJO, L.; DOLINA, J.; MUSQUIM, C.; BELLATO, R.; LUCIETTO, G. **Diário de pesquisa e suas potencialidades na pesquisa qualitativa em saúde**. Revista Brasileira Pesquisa Saúde, Vitória, Espírito Santo, p. 53-61, jul/set. 2013.
- ARENA, D. B. O ensino da ação de ler e suas contradições. **Ensino Em-Revista**, Uberlândia, v.17, n.1, p. 237-247, jan/jun.2010
- AULETE, C. **Dicionário contemporâneo da Língua Portuguesa**. 3. ed. Rio de Janeiro: Delta, 2017. v. 7.
- AZEVEDO, R. **Formação de leitores e razões para a literatura**. In SOUZA J. R. (org) Caminhos para a formação do leitor. 1 ed. São Paulo: DCL, 2004.
- _____. **Livros didáticos e livros de literatura: chega de confusão!** Disponível em: <<http://www.ricardoazevedo.com.br/wp/wp-content/uploads/Sobre-livros-didaticos-e-de-ficcao.pdf>>. Acesso em: 28 mar. 2019.
- BAJARD, E. **Ler e dizer: compreensão e comunicação do texto escrito**. São Paulo: Cortez, 2005.
- BAKHTIN, M. Gêneros do discurso. In: BAKHTIN, M. **Estética da criação verbal**. São Paulo: Martins Fontes, 1997.
- _____. **Marxismo e filosofia da linguagem**. Trad. de Michel Lahud e Yara Frateschi. 9 ed. São Paulo: Hucitec, 2000.
- BAMBERGER, R. **Como Incentivar o Hábito de Leitura**. Trad. de Octavio Mendes Cajado. 6. ed. São Paulo: Ática, 1995.

BARBOSA, G. A. da S. **Sequência didática e estratégias de leitura na aprendizagem de produção de texto**. Tese (Doutorado em Educação) Depósito em 2017. Faculdade de ciências e tecnologia da Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”. Presidente Prudente. Disponível em <<http://hdl.handle.net/11449/150836>>, acesso em 15 de novembro de 2019.

BARBOSA, J. F. **Alfabetização e leitura**, São Paulo: Cortez, 1991.

BASTIANETTO, P. **As funções do paratexto para a inteligibilidade da obra traduzida**. Tradterm, 11, 53-69. <https://doi.org/10.11606/issn.2317-9511.tradterm.2005.49676>. , 2005. Acesso em 20/07/2019.

BOCCATO, V. R. C. Metodologia da pesquisa bibliográfica na área odontológica e o artigo científico como forma de comunicação. **Rev. Odontol. Univ.** Cidade São Paulo, São Paulo, v. 18, n. 3, p. 265-274, 2006.

BOGDAN, R.; BIKLEN, S. **Investigação qualitativa em educação**. Porto: Porto Editora, 1994.

BORTONI, R.; MACHADO, S. VERUSKA, R. **Os doze trabalhos de Hércules: do oral para o escrito**. São Paulo: Parábola, 2013]

BRASIL. Lei n.13.005, de 25 de junho de 2014. **Aprova o Plano Nacional de Educação – PNE e dá outras providências**. Diário Oficial da União, Brasília, DF., 26 jun 2014. Disponível em: <http://pne.mec.gov.br/> acesso: 5 jun 2019

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria da Educação Básica. **Base nacional comum curricular**. Brasília, DF, 2017. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=79601-anexo-texto-bncc-reexportado-pdf-2&category_slug=dezembro-2017-pdf&Itemid=30192>. Acesso em: 25 jul. 2018

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais - 1ª a 4ª séries**. Brasília, MEC/SEF, 1997.

BRASIL. **Referencial curricular nacional para a educação infantil** / Ministério da Educação e do Desporto, Secretaria de Educação Fundamental. — Brasília: MEC/SEF, 1998. 3v.: il.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Alfabetização. PNA: **Política Nacional de Alfabetização**/Secretaria de Alfabetização. – Brasília: MEC, SEALF, 2019.

BROTTO, I. J. O. **Alfabetização: um tema, muitos sentidos**. Tese de doutorado. Universidade Federal do Paraná - Setor de Educação. Curitiba - PR, 2008. 238 fls

CADEMARTORI, L. **O que é literatura infantil**. São Paulo: Brasiliense, 2006.

CAGLIARI, L. **Alfabetização & Linguística**. 6 ed. São Paulo: Scipione, 1993.

_____. **Alfabetização e linguística**. São Paulo: Scipione, 2009.

_____. **Alfabetização sem o BÁ-BÉ-BI-BÓ-BU**. SP, Scipione, 1998.

CAMARGO, L. **Ilustração do livro infantil**. Belo Horizonte: Ed. Lê, 1995.

CANÁRIO, R. A escola: o lugar onde os professores aprendem. **Revista de Psicologia da Educação**, PUC- São Paulo, n.6, p. 9-27, 1988.

CANDIDO, A. **Direitos humanos e literatura**. In.: FESTER, A. C. Ribeiro e outros. São Paulo: Brasiliense, 1989.

_____. **O direito à literatura**. In: Vários escritos. 4ª ed. São Paulo/Rio de Janeiro: Duas Cidades/Ouro sobre Azul, 2004, p. 169-191.

CARVALHO, L. R. de. **As Reformas Pombalinas da Instrução Pública**. São Paulo: Saraiva: Ed. Universidade de São Paulo, 1978.

CASTRO, G.; BROTTTO, I. J. O. **Alfabetização ou letramento: para além da análise dos elementos lingüísticos textuais**. Revista de Estudos Literários, n. 33, julho-outubro 2006, Año XI. Disponível em: <<http://www.ucm.es/infor/especulo/numero>> acesso em 15 dez 2018

CHEVALLARD, Y. **La transposición didáctica del saber sábio ao saber enseñado**. 3.ed. Buenos Aires: Aique, 2000.

COELHO, N. N. **Literatura infantil: teoria, análise, didática**. 7. ed. São Paulo: Moderna, 2000.

CONTRERAS, J. **A autonomia de professores**. São Paulo: Cortez, 2002. cap 4 e 5

COSSON, Rildo. **Círculos de leitura e letramento literário**. São Paulo: Contexto, 2014.

CRUZ, M.; MANZONI, R.; SILVA, A. **Planejamento no ciclo de alfabetização: objetivos e estratégias para o ensino relativo ao componente curricular – Língua Portuguesa**. In: BRASIL. Secretaria de Educação Básica. Diretoria de Apoio à Gestão Educacional. Pacto nacional pela alfabetização na idade certa: caderno a organização do planejamento e da rotina no ciclo de alfabetização na perspectiva do letramento: ano 2: unidade 2. Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, Diretoria de Apoio à Gestão Educacional. Brasília: MEC, SEB, p. 6-15, 2012a. Disponível em: Acesso em: 23 mar. 2019.

CUNHA, M. **Literatura Infantil Teoria e Prática**. São Paulo: Ática, 1997.

ARENA, D, B. **O ensino da ação de ler e suas contradições**. Ensino em Revista, v. 17, n. 1, p. 237-247, 2010. Disponível em: <<http://hdl.handle.net/11449/115190>>.Acesso:12 fev 2019

DALCIN, A. **Um olhar sobre o paradidático de matemática**. Dissertação de mestrado Campinas: Faculdade de Educação, UNICAMP, 2002.

DOLZ, J.; SCHNEUWLY, B.; NOVERRAZ, M.; **Gêneros e progressão em expressão oral e escrita** – sequências didáticas para o oral e a escrita: apresentação de um procedimento. In: Gêneros orais e escritos na escola / Tradução e organização Roxane Rojo e Glaís Sales Cordeiro. Campinas, SP: Mercado de letras, 2004. São Paulo: Mercado de letras, 2006

ECCO, I. **Leitura: do conceito às orientações**. Disponível em: <<http://leituraebibliodiversidade.blogspot.com/2010/10/leitura-do-conceito-as-orientacoes.html>>. Acesso em: 11 dez. 2018.

YUNES, E. **Tecendo um leitor: uma rede de fios cruzados**. Curitiba: Aymará, 2009.

FERREIRA, P. **Catástrofe nacional, dizem especialistas sobre resultados da Avaliação Nacional de Alfabetização**. São Paulo: O Globo, 2017. Disponível em <<https://oglobo.globo.com/sociedade/educacao/catastrofe-nacional-dizemespecialistas-sobre-resultados-da-avaliacao-nacional-de-alfabetizacao21991860>> Acedido em: 30 set de 2018

FERREIRO, E. **A representação da linguagem e o processo de alfabetização**. Caderno de Pesquisa, São Paulo, n. 52, p. 07-17, fev./85, 2004.

_____ **Alfabetização em Processo**. São Paulo: Cortez, 1996.

FERREIRO, E.; TEBEROSKY, A. **Psicogênese da língua escrita**. Artmed. Porto Alegre. 1999.

_____ **Psicogênese da língua escrita**. Tradução de Diana Di Marco e Mário Corso. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 1999.

FOUCAMBERT, J. **Modos de ser leitor: aprendizagem e ensino da leitura no ensino fundamental**. Tradução de: CHEREM, Lúcia P.; BORNATTO, Suzete P. 1ª ed. Curitiba: UFPR, 2008.

FREIRE, M. A Formação Permanente. In: Freire, Paulo: **Trabalho, Comentário, Reflexão**. Petrópolis, RJ: Vozes, 1991.

FREIRE, P. **A importância do ato de ler**. São Paulo: Cortez, 2011.

_____ **Pedagogia do Oprimido**. 17.ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

FUSARI, J. C. **O planejamento do trabalho pedagógico algumas indagações e tentativas de respostas**. 2008. Disponível em: http://www.crmariocovas.sp.gov.br/pdf/ideias_08_p.044-055_c.pdf. Acessado em 27-11-2018.

GATTI, B. A. Educação, escola e formação de professores: políticas e impasses. **Educar em Revista**, Curitiba, Brasil, n. 50, p. 51-67, out./dez. 2013. Editora UFPR.

GENETTE, G. **Seuils**. Paris: Éditions du Seuil. 1987.

GERALDI, J. W. **A leitura e suas múltiplas faces**. In: _____. A aula como acontecimento. São Carlos: Pedro e João, 2010; p. 103-112.

GHEDIN, E. Professor reflexivo: da alienação da técnica à autonomia da crítica. In: PIMENTA, S. G.; GHEDIN, E. **Professor reflexivo no Brasil: gênese e crítica de um conceito**. São Paulo: Cortez, 2003; p.129-150.

GIL, A. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 5. ed. São Paulo: Atlas, 1999.

GIROTTI, C. G. G. S.; SOUZA, R. J. **Estratégia de leitura: para ensinar alunos a compreender o que leem**. In: SOUZA, R. J. de. et al. Ler e compreender: estratégias de leitura. Campinas: Mercado das Letras, 2010.

GIROUX, H. A. Professores como intelectuais transformadores. In: GIROUX, H. A. **Os professores como intelectuais**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1999. Cap. 9, .157- 164

GOMES, C. Experiência de aprendizagem mediada. In: _____. **Feuerstein e a mediada do conhecimento**. Porto Alegre: Artmed, 2002, p. 71-105

GOMES, R. **A análise de dados em pesquisa qualitativa**. In: MINAYO, Maria Cecília de Souza (Org). Pesquisa Social. 23.ed. Rio de Janeiro: Vozes, 2004.

GÓMEZ, A. I. A função de formação do professor no ensino para a compreensão: diferentes perspectivas In: Sacristan, G. J. e Perez Gómez **Compreender e transformar o ensino**. Porto Alegre, Artes Médicas, 1998. Cap. 11, p.353-379.

GOTLIB. N. B. **Teoria do conto**. São Paulo: Ática, 1991.

HERNANDES, E.; SOUZA, J. R.; BALSAN, F. S. S. **Espaços de formação do leitor: a leitura na sala de aula e na biblioteca escolar**. Disponível em: <
<http://www.periodicos.ulbra.br/index.php/txra/article/view/1616>> acesso: 15 maio 2019.

HERNANDES, E. **Formação de professores alfabetizadores – Efeitos do programa Letra e Vida em escolas da região de Assis**. Marília, 2008. 224 p. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Campus de Marília, Universidade Estadual Paulista.

HERNANDES, E.; GOMES, A. A; BURLAMAQUE, V. F. **Caminhos na formação leitora: ensino e mediação na constituição do leitor literário**. Disponível em: <
<http://www.portaldepublicacoes.ufes.br/educacao/article/viewFile/15870/10949>> acesso: 13 abr 2019.

HERNÁNDEZ, F. **A organização do currículo por projetos de trabalho**. 5ª ed, Porto Alegre: Artes Médicas, 1998.

HYPÓLITO, A. M. Trabalho docente e profissionalização: sonho prometido ou sonho negado? In: VEIGA, I. P. A; CUNHA. M. I. (org). **Desmistificando a profissionalização do magistério**. Campinas: Papyrus Ed. 1999. Cap.4, p 81-100.

IMBERNÓN, F. A formação a partir de dentro. O que é formação em escolas e não nas escolas? In IMBERNÓN, F. **Qualidade do ensino e formação. Uma mudança necessária**. São Paulo: Cortez, Ed.2016. Cap 9.

JUNIOR, A. **História da Educação Brasileira da Colônia ao século XX**. São Carlos: Edufscar, 2010.

KAUFMAN, A.; RODRIGUES, M. **Escola, leitura e produção de texto**. Porto Alegre: Editora Artes Médicas, 1995.

KISHIMOTO, T. M. **Jogos infantis: o jogo, a criança e a educação**. Petrópolis: RJ:Vozes, 1993.

KLEIMAN, A. **Oficina de leitura: teoria e prática**. Campinas: Pontes, 1996.

KOCH, I. V.; ELIAS, V. M. **Ler e compreender: os sentidos do texto**. 3. ed. São Paulo: Contexto, 2008a.

KRAMER, S. **Leitura e escrita de professores: da prática de pesquisa à prática de formação**. Revista Brasileira de Educação, n. 07, p. 19-41, 1998.

KUPFER, M. **Freud e a Educação – O mestre do impossível**. São Paulo: Scipione, 1995.

LAJOLO, M.; ZILBERMAN, R. **A formação da leitura no Brasil**. 2. ed. São Paulo: Ática, 1998.

LEAL, T.; ALBUQUERQUE, E. **Literatura e formação de leitores na escola**. In: PAIVA, A.; MACIEL, F. I. P; COSSON, R. (Coord.). **Literatura: Ensino Fundamental**. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, Coleção Explorando o Ensino, v. 20, p. 89-106, 2010.

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

LIBÂNEO, J. C. **O processo de ensino na escola**. São Paulo: Cortez, 1994.

_____. **Os métodos de ensino**. São Paulo: Cortez, 1994.

_____. **Democratização da escola pública: a pedagogia crítico-social dos conteúdos**. 2006, 21ª edição.

_____. **Didática**. São Paulo: Cortez, 2006 (Coleção magistério 2º grau. Série formação do professor).

LIMA, R.; ROSA, L. **O uso das fábulas no ensino fundamental para o desenvolvimento da linguagem oral e escrita**. CIPPUS – Revista de Iniciação Científica do Unilasalle, Canoas-RS, v. 1, n. 1, p. 158, 2012.

LINDEN, S. V. D. **Para ler o livro ilustrado**. São Paulo: Cosac Naify, 2011.

LUCKESI, C. C. **Filosofia da Educação**. São Paulo: Cortez, 2001

LÜDKE, M.; ANDRÉ, M. **Pesquisa em Educação: Abordagens Qualitativas**. São Paulo: EPU, 1986.

MARCHAND, M. **A afetividade do educador**. São Paulo: Summus, 1985.

MARCUSCHI, L. **Produção textual, análise de gênero e compreensão**. São Paulo: Parábola Editorial, 2008.

MARTINS, M. A. N. S. **Cantigas de Roda: o estético e o poético e sua importância para a educação infantil**. Curitiba, PR: CRV: 2012.

MARTINS, M. **O que é leitura**. 7 ed. São Paulo: Brasiliense, 1986

MEC – Ministério da Educação e Cultura. **Trabalhando com a Educação de Jovens e Adultos – Avaliação e Planejamento** – Caderno 4 – SECAD – Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade – 2006.

MEIRELES, C. **Problemas da Literatura Infantil**. São Paulo: Summus, 1979.

MORAIS, A.; ALBUQUERQUE, E. B. C. **Novos livros de alfabetização-novas dificuldades em inovar o ensino do sistema de escrita alfabética**. In: 14. INPLA - Intercâmbio de Pesquisas em Lingüística Aplicada. São Paulo, 2004.

MORAIS, A. **Sistema de escrita alfabética**. São Paulo. Editora Melhoramentos, 2012.

MORTATTI, M. R. L. **História Dos Métodos De Alfabetização No Brasil**. 2006. Disponível: <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/Ensfund/alf_mortattihisttextalfbbr.pdf> Acesso: dez 2018.

_____. **Os sentidos da alfabetização**: São Paulo - 1876/1994. Brasília, DF: MEC/INEP/COMPED; São Paulo: Ed. UNESP, 2000.

_____. (Org.). **Alfabetização no Brasil: uma história de sua história**. Marília-SP: Oficina Universitária; São Paulo: Cultura Acadêmica, 2015.

MUNEVECK, A. G. **Literatura Infantil: Entre o real e a fantasia**. 2010. 63p. Monografia de Conclusão do Curso (Pedagogia) - FAI Faculdades, Itapiranga, 2010.

NETO, J. **A invasão cultural na escola multisseriada: mudanças socioculturais, conflitos e resistências no cotidiano de comunidades ribeirinhas**. 2006. 148f. Trabalho de conclusão de curso (Graduação em Pedagogia) – Universidade do Estado do Pará, Belém, 2006.

NERY, A. **Leitura e escola**. Disponível em:

<<http://naescolaagenteaprende.blogspot.com/03/sequencia-didatica-fabula-o-urso-e-as.html>>
acesso em: 10 de março de 2019.

NISKIER, A. **Educação Brasileira: 500 anos de História**. Rio de Janeiro: FUNARTE, 2001.

NOGUEIRA, A. **Eu leio, ele lê, nós lemos: processos de negociação na construção da leitura**. In: SMOLKA, Ana Luiza B. GÓES, Maria Cecília R. de. *A linguagem e o outro no espaço escolar: Vygotsky e a construção do conhecimento*. 5 ed. Campinas, SP: Papirus, 1996.

NÓVOA, A. Formação de professores e profissão docente. In: NÓVOA, A.(org.) **Os professores e a sua formação**. Lisboa: Publicações Dom Quixote- Instituto Inovação Educacional, 1995.

NUNES, I. et al. **A importância do incentivo à leitura na visão dos professores da escola Walt Disney**. In.: Revista eletrônica online. Editora: REFAF –, 2012.

NUNES, M. **Como lê uma criança que ainda não foi alfabetizada?** Textura, Canoas, n.16, p.100-111, jul/dez 2007.

PAIM, J. M. **Da sedução do professor pela literatura à sedução do aluno**. Ijuí: Ed. UNIJUÍ, 2000.

PERRENOUD, P. **Práticas pedagógicas, profissão docente e formação: perspectivas sociológicas**. Lisboa: Dom Quixote, 1993.

PETIT, M. **Os jovens e a leitura: uma nova perspectiva**. Tradução de Celina Olga de Souza. São Paulo: Editora 34, 2008.

PILETTI, C. **Didática geral**. 23ª ed. São Paulo: Editora Ática, 2001. Citação: UAI – POP Nº 005

RIBEIRO, M. **História da Educação Brasileira: a organização escolar**. 18 ed. ver. ampl.. Campinas: Autores Associados, 2000.

ROJO, R. **Letramento e capacidades de leitura para a cidadania**. São Paulo: SEE / CENP, 2004. Texto apresentado em Congresso realizado em maio de 2004.

SÃO PAULO. **Guia de planejamento e orientações didáticas**. Secretaria de Educação e Cultura. SÃO PAULO. 2014

VAN DER LINDEN, S. **Para ler o livro ilustrado**. São Paulo: Cosac Naify, 2011.

SAVIANI, D. Aspectos históricos e teóricos do problema no contexto brasileiro. Campinas: **Revista Brasileira de Educação**, v.14, n. 40, 2009.

SCHMITZ, E. **Fundamentos da Didática**. 7ª Ed. São Leopoldo, RS: Editora. Unisinos, 2000. (p. 101 a 110).

SELLTIZ, C. et al. **Método de pesquisa nas relações sociais**. São Paulo: EPU, 1974.

SCHÖN, Donald. **Le praticien réflexif: à la recherche du savoir caché dans l'agir professionnel**. Montréal: Logiques, 1997.

SHULMAN, L. S. **Those who understand: knowledge growth in teaching**. Educational Researcher, 15(2) 1986. p. 4-14.

SILVA, E. **Criticidade e Leitura**. SP, Campinas: Mercado de Letras, 1998.

SILVA, E. T. **O ato de ler: fundamentos psicológicos para uma nova pedagogia de leitura**, 7º Ed, São Paulo, Cortez, 1996.

SILVA, W. **Miséria da biblioteca escolar**. São Paulo: Cortez, 1999

SMITH, F. **Compreendendo a leitura: uma análise psicolinguística da leitura e do aprender a ler**. Porto Alegre: Artmed, 2003.

SOARES, M. A escolarização da literatura infantil e juvenil. In: **A escolarização da leitura literária: O jogo do livro infantil e juvenil**. Belo Horizonte: Autêntica, 1999.

_____. **Alfabetização e letramento**. São Paulo: Contextos, 2003

SOARES, M. **Letramento e alfabetização: as muitas facetas**. In: 26ª REUNIÃO NACIONAL DA ANPED, 2003, Caxambu. Anais da 28ª Reunião Nacional da ANPEd, Caxambu: 2003, p. 1 – 18.

SOLÉ, I. **Estratégias de Leitura**; trad. Cláudia Schilling. 6 ed. Porto Alegre: ARTMED, 1998.

SOUZA, M. S. D. **A conquista do jovem leitor: uma proposta alternativa**. 2. ed. Florianópolis: Editora da UFSC, 1998. 114 p.

SOUZA, R., J.; HERNANDES, E. D. K.; BALSAN, S. F. S. **Espaços de formação do leitor: a leitura na sala de aula e na biblioteca escolar**. **Textura**, n. 35, set./dez.2015. Disponível em: < www.periodicos.ulbra.br/index.php/txra/article/download/1616/1250>. Acesso em: 07 jul. 2019.

TASSONI, E., C. M. **Afetividade e aprendizagem: A relação professor-aluno in** Psicologia, análise e crítica da prática educacional. Campinas: ANPED, 2000.

THOMAZ, J., R. **Relação entre leitura e alfabetização**. Disponível em:<<http://www.artigos.com/artigos/humanas/educacao/relacao-entre-leitura-e-alfabetizacao-8373/artigo/>>. 2010. Acesso em: 13 de jun de 2019.

VIGOTSKY, L. S. **A Formação Social da Mente: O desenvolvimento dos processos psicológicos superiores**. COLE, Michael et al (Orgs). Tradução de José Cipolla Neto et al. São Paulo: Martins Fontes, 1994.

_____. **Pensamento e linguagem**. São Paulo: Martins Fontes, 1999.

XAVIER, M. **História da Educação: a escola no Brasil**. São Paulo: FTD, 1994.

YUNES, E. **Tecendo um leitor: uma rede de fios cruzados**. Curitiba: Aymar, 2009.

ZAMBONI, E. **Que História é Essa? Uma Proposta analítica dos livros paradidáticos de História.** Campinas, 1991. Tese (Doutorado em Educação) – FE/Unicamp.

ZEICHNER, K. **Beyond the divide of teacher research and academic research. Teachers and teaching:** Theory and Practice, v. 1, n. 2, p. 153- 172, 1993.

ZILBERMAN, R. **A leitura na escola.** In:_____. (org). **A leitura em crise na escola: as alternativas do professor.** Porto Alegre: Mercado aberto, 1986.

ZOARA, F. **Retratos da leitura no Brasil.** 4ª ed. Rio de Janeiro: Sextante, 2016

ZABALA, A. **A prática educativa: como ensinar.** trad. Ernani F. da F. Rosa. Porto Alegre: ArtMed, 2010.

ZOTTI, S. A. **Sociedade, Educação e Currículo no Brasil: dos jesuítas aos anos de 1980.** Campinas: Autores Associados, 2004.

ANEXOS I

APÊNDICE A – ROTEIRO DO QUESTIONÁRIO COM AS ALFABETIZADORAS

CONCEPÇÃO E PRÁTICA DOCENTE: CAMINHOS DA LEITURA NOS ANOS INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL

Orientadora: Elianeth Dias Kanthack Hernandes

Pesquisadora: Laís Fernanda Espósito Barbosa

Caros colegas professores,

Estas perguntas têm a finalidade de conhecer o perfil docente e analisar as concepções e as práticas de leitura que são utilizadas nos anos iniciais do Ensino Fundamental. O questionário é anônimo e confidencial e segue procedimentos éticos no tratamento de dados de pesquisa. Obrigada por sua colaboração.

- **Quanto ao perfil docente**

1-) Sexo: () Feminino

() Masculino

() Transexual

2-) Assinale abaixo a faixa etária a qual pertence:

() 21-25 anos () 26-30 anos () 31-35 anos () 36-40 anos () 41 ou mais

3-) Assinale abaixo o período em que está ministrando aulas:

() Um ano

() dois a cinco anos

() seis a dez anos

() onze a quinze anos

() quinze anos ou mais

4-) Série que leciona:

() 1º ano do E.F () 2º ano do E. F.

- Em todo o período que você ministra aulas, quanto tempo está voltado a série atual? _____

5-) Trabalha em dois turnos:

() Sim. Quais turmas? _____

() Não.

6-) Assinale abaixo o item que corresponde a sua formação profissional:

() Magistério () Licenciatura curta presencial () Licenciatura plena presencial

() Licenciatura semipresencial () licenciatura a distância

7-) Possui mais de uma graduação?

() Sim. Qual? _____

() Não.

8-) Possui pós- graduação?

() Sim. Qual?

() Não.

9-) Em sua infância os seus pais/responsáveis leram livros infantis para você?

() Sim, poucas vezes. () Sim, várias vezes () Não tinham esse hábito.

10-) Com que frequência você costuma ler livros atualmente, sem contar os livros relacionados ao trabalho?

() Não tenho tempo para ler livros sem ser os relacionados ao trabalho.

() Leio poucos livros.

() Leio bastante.

- Considerando a resposta acima quantos livros, em média, você lê por mês? _____

11-) Você já participou de alguma formação continuada relacionada a prática de leitura em sala de aula? Qual?

12-) Para você o que é ler?

13-) Escreva o critério de escolha utilizado para cada obra, ou seja, o que você pensou ao pegar cada livro? O que o qualifica para a leitura com os alunos? Como pretende fazer a leitura desta obra?

Livro 1: Título _____

Resposta: _____

Livro 2: Título: _____

Resposta: _____

Livro 3: Título: _____

Resposta: _____

14-) O que você leva em consideração ao selecionar livros para sua turma?

Resposta: _____

Obrigada!

ANEXOS II

APÊNDICE B – ROTEIRO DO QUESTIONÁRIO COM AS ALFABETIZADORAS

ABERTURA: Estou desenvolvendo uma pesquisa com o objetivo de levantar dados sobre as concepções e as práticas docentes na alfabetização. A entrevista será registrada e o que disser permanecerá confidencial. Há alguma dúvida?

1-) Em sua formação inicial (magistério e/ pedagogia) você se recorda de alguma disciplina que te orientou a respeito de metodologias sobre a leitura na alfabetização? Em caso afirmativo, como essa disciplina auxiliou em sua prática docente?

2-) Quando você iniciou seu trabalho nos anos iniciais de alfabetização onde ou em quem você buscou apoio para te auxiliar em sua prática pedagógica em relação a leitura?

3-) Para você, o que é fundamental em sua prática para proporcionar que seus alunos leiam?

4-) Qual é o seu principal objetivo ao proporcionar contextos de leitura aos seus alunos?

5-) Em que você se baseia para selecionar os textos que são colados no caderno de classe e de lição de casa?

6-) Você acredita que o livro didático utilizado te auxilia no processo de alfabetização em relação as práticas de leitura? Como o livro didático contribui em sua prática pedagógica?

7-) Dê exemplos de duas atividades de leitura que você aplicou e considerou interessante.

Explique porque ela foi interessante:

ATIVIDADE	POR QUE A CONSIDERA INTERESSANTE?

--	--

8-) Para você, o que é ler?

FECHAMENTO: Muito obrigada por sua participação. Os dados fornecidos foram muito importantes para minha pesquisa. Caso necessite de mais informações, me coloco a sua disposição.

ANEXOS III

Apêndice C – Termo de consentimento livre e esclarecido

Estamos realizando uma pesquisa com professores do Ensino Fundamental, intitulada A PRÁTICA DOCENTE E O PAPEL DO PROFESSOR: CAMINHOS DA LEITURA LIERÁRIA NOS ANOS INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL e gostaríamos que participasse da mesma. O objetivo deste trabalho investigativo é conhecer como se dá, no âmbito da formação inicial e continuada, o preparo do professor para lidar com a leitura literária nas salas de aula nos anos iniciais do Ensino Fundamental. Participar desta pesquisa é uma opção e no caso de não aceitar participar ou desistir em qualquer momento fica assegurado que não haverá qualquer problema.

Caso aceite participar deste projeto de pesquisa gostaríamos que soubessem que acreditamos que essa pesquisa pode ajudar a entender melhor as necessidades formativas dos professores para lidar com a leitura em sala de aula. O seu consentimento em participar conosco desse estudo, deve ser declarado no termo abaixo:

TERMO DE CONSENTIMENTO

Eu, _____ portador do RG _____ concordo em participar da pesquisa intitulada A PRÁTICA DOCENTE E O PAPEL DO PROFESSOR: CAMINHOS DA LEITURA LITERÁRIA NOS ANOS INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL. Declaro ter recebido as devidas explicações sobre a referida pesquisa. Declaro ainda estar ciente de que a participação é voluntária e que fui devidamente esclarecido (a) quanto aos objetivos e procedimentos desta pesquisa.

Assinatura _____

Data: _____

Certos de poder contar com sua autorização, colocamo-nos a disposição para esclarecimentos.

ORIENTADORA RESPONSÁVEL PELA PESQUISA (Elianeth Dias Kanthack Hernandes) PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO DA UNESP - FCT/P. PRUDENTE, (Laís Fernanda Espósito Barbosa) MESTRANDA DO PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO DA UNESP - FCT/PRESIDENTE PRUDENTE.

Apêndice D – Termo de compromisso

Nós, abaixo assinados, pesquisadores do projeto de pesquisa intitulado “CONCEPÇÕES E PRÁTICAS DOCENTES: CAMINHOS DO ENSINO DA LEITURA NA ALFABETIZAÇÃO”, declaramos que conhecemos e cumpriremos os requisitos da Resolução CNS 466/12, da Norma Operacional 01/2013 e do Regimento Interno do Comitê de Ética em Pesquisa da Faculdade de Ciências e Tecnologia – Unesp – Campus de Presidente Prudente.

Garantimos que os benefícios resultantes do projeto retornarão aos participantes da pesquisa, seja em termos de retorno social, acesso aos procedimentos, produtos ou agentes da pesquisa. Além disso, nos comprometemos a anexar os resultados deste projeto na Plataforma Brasil, sob a forma de Relatório de pesquisa, garantindo o sigilo relativo às propriedades intelectuais e patentes industriais.

Garantimos ainda que as coletas de dados serão iniciadas somente após a aprovação do projeto pelo Comitê de Ética em Pesquisa.

Presidente Prudente ____/____/____.

Elianeth Dias Kanthack Hernandes
PPGE – Programa de Pós-Graduação em Educação

Laís Fernanda Espósito Barbosa
Mestrado Acadêmico em Educação

Apêndice D – Declaração de anuência e termo de compromisso

Autorizo a estudante Laís Fernanda Espósito Barbosa do curso de Mestrado em Educação da Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, campus de Presidente Prudente, a desenvolver a pesquisa intitulada A PRÁTICA DOCENTE E O PAPEL DO PROFESSOR: CAMINHOS DA LEITURA LITERÁRIA NOS ANOS INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL, sob orientação da Professora Dr^a. Elianeth Dias Kanthack Hernandez, nas dependências da Escola Municipal de Ensino Fundamental “_____”.

Ciente dos objetivos e metodologia da pesquisa, concordo em fornecer todos os subsídios para seu desenvolvimento, desde que sejam assegurados os requisitos abaixo:

- O cumprimento das determinações éticas da **Resolução 466/2012 CNS/MS**;
- A garantia de solicitar e receber esclarecimentos antes, durante e depois do desenvolvimento da pesquisa;
- Não haverá nenhuma despesa para esta instituição que seja decorrente da participação dessa pesquisa;
- No caso do não cumprimento dos itens acima, a liberdade de retirar minha anuência a qualquer momento da pesquisa sem penalização alguma.

Nome:

Função:

Assinatura:

_____, ____ de _____ de _____ .