

PRÁTICAS DE LEITURA NA ALFABETIZAÇÃO: O QUE FAZEM AS PROFESSORAS E O QUE DIZEM AS CRIANÇAS

Danúbia Carmo da Silva – UFPE¹

Jéssica de Oliveira Nascimento – UFPE²

Andréa Tereza Brito Ferreira – UFPE³

RESUMO: O presente estudo tem como objetivo analisar as práticas de leitura na sala de alfabetização, no sentido de compreender o que dizem os alunos sobre as atividades vivenciadas. A metodologia da pesquisa utilizada delimitou-se em identificar as atividades de leitura propostas pelas professoras e analisar os objetivos e materiais relacionados ao desenvolvimento das mesmas. Utilizamos como instrumento de coleta de dados a observação em sala de aula e a entrevista semiestruturada com os alunos e as professoras. Os resultados obtidos apontaram que, na organização das práticas das professoras investigadas, existia um trabalho com a leitura baseado nos livros paradidáticos do Projeto Nas Ondas da Leitura. Na prática da sala de aula, existia uma preocupação na condução das situações de leitura, mesmo que, em alguns momentos, fosse verificado um distanciamento do que havia sido revelado nas falas das docentes. Além disso, os alunos leitores, de ambas as turmas (T.A e T.B), expressaram o interesse e envolvimento pela leitura. Por outro lado, percebemos a dificuldade das mestras de inserir atividades que envolvessem os alunos não leitores, mesmo esses demonstrando vontade de aprender.

PALAVRAS-CHAVE: Práticas de leitura; Alfabetização; Falas de Crianças.

INTRODUÇÃO

O ensino da Língua Portuguesa no Brasil tornou-se obrigatório nas escolas desde 1759. A partir desse momento, o ensino estava diretamente ligado às discussões de melhoria na qualidade da educação. Para atender a esse objetivo, seria necessário vencer várias questões relacionadas ao fracasso escolar, principalmente no que diz respeito ao ensino da leitura e escrita. Neste processo, como apontado nos Parâmetros Curriculares Nacionais, destacam-se dois fatores ligados às dificuldades no ensino da Língua Portuguesa: “primeiro, por dificuldade em alfabetizar; no segundo, por não conseguir garantir o uso eficaz da linguagem” (Brasil, 1997, p.19). Diante disso, foi vista a necessidade de repensar a prática de ensino da Língua Materna.

Nos anos 1980, pesquisas conduzidas por Ferreira e Teberosky vêm apresentar uma mudança na maneira de compreender o processo de alfabetização. A disseminação desses resultados no contexto brasileiro possibilitou o desencadeamento de um novo olhar acerca do

¹ Graduanda do curso de pedagogia do Centro de Educação da Universidade Federal de Pernambuco. E-mail: danubiacarmo@hotmail.com

² Graduanda do curso de pedagogia do Centro de Educação da Universidade Federal de Pernambuco. E-mail: jessi_oliver17@hotmail.com

³ Docente/pesquisadora, do Departamento Métodos e Técnicas de Ensino – Centro de Educação – Universidade Federal de Pernambuco. E-mail: andreatbrito@gmail.com

ensino da leitura e da escrita. É possível, então, perceber diversas mudanças no que diz respeito ao conceito de alfabetizar, bem como na estruturação de estratégias didáticas para o ensino da língua materna.

A aprendizagem da leitura e da escrita, desse modo, passa a se constituir como práticas complementares, que “permitem ao aluno construir seu conhecimento sobre os diferentes gêneros, sobre os procedimentos mais adequados para lê-los e escrevê-los e sobre as circunstâncias de uso da escrita” (BRASIL, 1997, p. 40).

Em 2012, buscando a garantia da plena alfabetização de todas as crianças, temos no Brasil o Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC), que tem por objetivo alfabetizar as crianças até os oito anos de idade, ou seja, ao final do terceiro ano do ensino fundamental, no que se refere à alfabetização em Língua Portuguesa e Matemática, de forma interdisciplinar com as demais áreas do conhecimento.

Assim, esperava-se que os professores proporcionassem aos alunos situações que envolvessem práticas de leitura diversificadas na alfabetização, sendo este o nosso objeto de pesquisa. Nesta perspectiva, justificamos a escolha por essa temática pelo motivo de compreendermos que o processo de aquisição da leitura deve ser organizado levando-se em conta a formação de um leitor ativo que não simplesmente lê, mas compreende o que lê.

Diante das experiências vivenciadas nas disciplinas de Pesquisa e Prática Pedagógica (PPPs), realizamos observações, intervenções e regências. Assim, foi possível verificar que a leitura é utilizada de forma recorrente no trabalho pedagógico.

Deste modo, partindo da constatação de que, em algumas situações, os professores possuem a preocupação em trabalhar a aquisição do sistema de escrita alfabética, dando um enfoque maior a esse eixo de ensino, promovem atividades em que a leitura não ocupa um lugar que venha a favorecer o desenvolvimento do prazer pela leitura e a formação do leitor. Logo, percebemos a necessidade da realização de práticas de leitura com objetivos, estratégias e materiais diversificados, que possibilitem às crianças desenvolverem a compreensão leitora com construção de sentido, para serem leitores fluentes, proficientes, autônomos e críticos.

Ainda nas experiências das PPPs, destacamos um aspecto de grande importância: a questão da escuta das crianças sobre as situações de leitura vivenciadas no cotidiano escolar, visto que em muitas situações não é oportunizada a expressão daqueles que são os principais sujeitos no processo de alfabetização.

Diante do exposto, delimitamos como objetivo geral: analisar as práticas de leitura em salas de alfabetização e o que dizem os alunos sobre as atividades vivenciadas. E mais

especificamente: identificar as atividades de leitura propostas pelas professoras; compreender os objetivos relacionados às atividades de leitura; identificar os materiais de leitura envolvidos nas atividades; analisar o que as crianças pensam sobre as atividades vivenciadas.

Isto posto, realizamos um levantamento bibliográfico, a fim de fundamentar teoricamente as discussões presentes na pesquisa. Além disso, fizemos uma sondagem de pesquisas empíricas, que apresentam um aporte sobre as práticas de ensino de leitura, as quais perpassam a temática a ser trabalhada nesse estudo.

I. REFERENCIAL TEÓRICO

1. Alfabetização: dos métodos às práticas sociais de leitura e escrita

Durante muito tempo, o processo de alfabetização esteve pautado no uso de métodos que envolviam a codificação e decodificação das letras. Nessa perspectiva, dois grandes grupos possuem destaque, configurando-se como marcos elementares no percurso histórico dos métodos de alfabetização, como pontua Braslavsky (1988), compreendidos como métodos de “marcha sintética” e de “marcha analítica”.

Na primeira classificação são focalizados aspectos de codificação, e os métodos podem ser classificados em: alfabético, de letra, literal ou grafemático; fonéticos ou fônicos, do som ou do fonema; silábico e psicofonético. Em relação aos métodos de marcha analítica, elementos de compreensão são considerados, sendo eles: da palavra; frase; oração; estória; texto livre e experiência com a linguagem (FRADE, 2007). Os dois métodos tradicionais possuem características singulares e divergentes: “ambos têm como conteúdo o ensino da escrita, mas diferem em pelo menos dois aspectos: a) quanto ao procedimento mental, ou ponto de partida do ensino [...] b) quanto ao conteúdo da alfabetização que ensinam” (FRADE 2007, p.22).

Em seguida, surgiu um novo procedimento chamado de analítico-sintético, diante da necessidade de compreensão da leitura e escrita que ainda perdurava. O seu ponto de partida era a palavra geradora, isto é, de um estágio de conhecimento global (palavras, frases e textos), para logo depois acontecer a inserção no estágio analítico-sintético tipificado pela decomposição das palavras em letras ou em sílabas (LEAL, 2005).

Posterior à disseminação desses métodos, foi formulada por Emília Ferreiro e Ana Teberosky (1979) uma nova abordagem com princípios construtivistas, denominada como a Teoria da Psicogênese da Escrita. Neste estudo, as autoras apresentam um rompimento na concepção tradicional de ensino da escrita como um código. A perspectiva psicogenética aponta o processo de construção da escrita por meio da aprendizagem de um sistema notacional, sendo

este, o alfabético. Neste processo, o aluno passa por um processo evolutivo de compreensão, percorrendo um caminho de construção de hipóteses sobre o funcionamento da escrita alfabética e conseqüentemente da leitura.

Conforme a psicogênese, são quatro etapas que os alunos vivenciam, sendo elas: pré-silábica, silábica, silábico-alfabética e alfabética. Todo este processo possibilita a construção e reconstrução das aprendizagens da criança sobre o objeto de conhecimento, a língua escrita. Porém, não basta apenas conhecer o sistema, é preciso que se faça uso da leitura e da escrita nas diferentes situações de práticas sociais de forma autônoma. Desse modo, é apresentado um novo conceito, o de letramento.

Alfabetizar letrando é possibilitar situações significativas de aprendizagem do sistema de escrita alfabética, utilizando-se de textos que estão presentes nas diferentes práticas sociais, destacando as funções dos gêneros que circulam na sociedade. Para tanto, é necessário que o aluno desenvolva autonomia diante das especificidades que os gêneros possuem, para assim, poder fazer uso deles (BRASIL, 2012).

Assim, buscando envolver o indivíduo com a cultura escrita, faz-se necessário planejar o processo de alfabetização com base nos eixos de ensino da língua portuguesa, sendo eles: leitura, produção textual, oralidade e análise linguística, que inclui a apropriação do Sistema de Escrita Alfabética/SEA. O eixo leitura, que será nosso principal objeto de pesquisa, é uma prática fundamental na alfabetização, o mesmo envolve o desenvolvimento de,

[...] diferentes habilidades, tais como: (i) o domínio da mecânica que implica na transformação dos signos escritos em informações, (ii) a compreensão das informações explícitas e implícitas do texto lido e (iii) a construção de sentidos (BRASIL, 2012, p. 08).

Tais habilidades só poderão ser contempladas se o professor criar situações de leitura, o tendo elas como porta voz principal ou não. É preciso que se busque explorar diferentes estratégias nas práticas de leitura que envolvem as compreensões “*pelo que se lê e para que se lê*”. Assim, estaremos desenvolvendo progressivamente situações de letramento entre os alunos. No que diz respeito ao ensino da leitura na alfabetização, espera-se que os alunos sejam oportunizados a vivenciarem situações de leitura que proporcionem um aprendizado que resulte em práticas de letramento nos vários espaços sociais.

2. Aprofundando as compreensões sobre leitura

Ao pensar no que se define por leitura, Barbosa e Souza (2006), apoiando-se em Soares (1998), discutem diferentes concepções de leitura, bem como as implicações destas no fazer pedagógico ao longo dos anos. Na década de 1950, a língua era vista como uma forma de expressão de pensamento, fortemente marcada por questões de natureza política e socioeconômica, tendo seu modelo regido pelas gramáticas pedagógicas, onde aqueles que possuíam poder aquisitivo alto eram reputados com classe privilegiada, cabia aos mesmos proferir o bem pensar e o falar. Nesse ponto de vista, o texto é concebido como um repositório de signos e elementos ligados à gramática, assim a leitura fica sendo percebida na qualidade de decifração e decodificação. Resultando para o leitor o papel distante do seu processo de aquisição de leitura.

Em meados de 1960, com a mudança no cenário da sociedade, foi posto o sentido de língua como um mecanismo voltado à comunicação, o texto continuou com a mesma interpretação de depositário de informações e a leitura como extração de mensagens por meio das palavras e o leitor perdurou na sua condição de secundário e inativo.

Nos anos 1990, essa forma de compreensão se transformou, devido ao aparecimento de uma nova vertente teórica, a sociointeracionista, que trouxe uma nova perspectiva para o ensino da língua portuguesa. A língua passou a ser concebida como interação, enquanto o texto assumiu a função de objeto de leitura, baseado em um viés mais social com aspectos sociocomunicativos. A leitura, por sua vez, passou a ser entendida como uma atividade interativa, onde o leitor é considerado como integrante ativo em todo o processo.

Ainda nesta lógica, Solé (1998) vem reforçando essa nova percepção de leitura como “um processo de interação entre o leitor e o texto; neste processo tenta-se satisfazer [...] os objetivos que guiam sua leitura” (p. 22). O ato de ler neste pensamento possui uma atribuição interativa onde o leitor, ao se envolver com um texto, imprime intenções e objetivos para sua leitura. Sendo assim, essas significações de leitura “refletem um contexto social mais amplo porque dependem do contexto histórico em que se situavam as concepções de leitura e de textos vigentes” (BARBOSA E SOUSA 2006, p.19).

No contexto atual de ensino da leitura, para alcançar finalidades como: apropriação de habilidades de leitura, compreensão leitora e formação de leitores autônomos e críticos-reflexivos que possuam uma visão e compreensão ampla da realidade do mundo, é necessário partir do norteamento da leitura como uma prática interativa. Segundo Freire (1989),

Aprender a ler, a escrever, alfabetizar-se é, antes de mais nada, aprender a ler o mundo, compreender o seu contexto, não numa manipulação mecânica de palavras, mas numa relação dinâmica que vincula linguagem e realidade (p. 7).

Desta forma, a leitura está relacionada diretamente ao modo de viver, de enxergar e interpretar o contexto de vida que rodeia o leitor. Conseqüentemente, para atingir essas finalidades, passa a ser essencial alguns aspectos que permeiam o processo de aprendizado da leitura das crianças. Primeiramente, é de grande valia uma aproximação prévia dos alunos com práticas de letramento que extrapolem o âmbito escolar, expandindo-se para seu núcleo familiar, comunidade e outros espaços, pois tais proximidades oportunizam uma maior formulação interativa de sentidos de leitura.

Em uma segunda instância, as autoras ainda dialogam nesse prisma, ao ressaltarem a função da escola e do professor como propiciadores de situações e atividades que guiem aos alunos a práticas de leitura,

Que diante [...] dos princípios inerentes a uma concepção de leitura interativa, fica claro o papel da escola mais especificamente o do professor, no planejamento e realização de uma prática em sala de aula, cujas implicações sejam positivas para formação de um leitor crítico e eficiente, um leitor capaz de desvelar significados (BARBORA E SOUZA, 2006, p.21).

Como posto, o planejamento (organização do tempo, espaço escolar, materiais, atividades, situações e métodos de ensino) assume colocação elementar na ação docente. “Desta maneira as situações de aprendizagens devem ser organizadas a fim de alcançar as finalidades educativas” (FUSARI, 1990, p. 46), mesmo sabendo das várias interferências que podem vir a surgir no andamento escolar, deste modo, considera-se importante a qualidade de flexibilização do trabalho docente.

O plano de ensino deve ser percebido como um instrumento orientador do trabalho. No que concerne à leitura, o professor deve se utilizar de estratégias de leitura e situação didáticas com o intuito de estimular nas crianças o entendimento das mesmas e também a criação de seus próprios recursos, visando tornar real os propósitos de leitura dentro e fora da instituição escolar.

Leal e Melo (2006), ao fazerem referência sobre como planejar o ensino da leitura, discorrem sobre as suas finalidades, que são: Ler para divertir-se, para relaxar, para apreciar; Ler para receber mensagens de outras pessoas; Ler para orientar-se como realizar atividades diversas; Ler para informa-se; Ler para escrever; Ler para aprender a ler. As autoras sinalizam, de um modo particular, que cada um desses fins seja ensinado com atividades múltiplas. Que nesse desenvolvimento os alunos possam auxiliar na escolha dessas mediante seus desejos,

vivências e interpretações, esse envolvimento e a postura de aluno ativo, atua como um reforço positivo para o aprendizado efetivo. Porém, isso não tira a responsabilidade do professor em buscar textos que sejam desconhecidos para os alunos para serem exploradas suas funções e características, não agindo como cerceador de práticas de leitura.

Dentro do leque de possibilidades de atividades que a leitura propõe, os professores podem recorrer a uma forma de trabalho interdisciplinar. Esta proposta favorece tanto a aprendizagem dos conhecimentos de diferentes aspectos da escrita e leitura, quanto das demais linguagens. A leitura então se constitui como um instrumento de interação, capaz de romper com as limitações que impossibilita a articulações de diferentes saberes.

2.1 Os gêneros textuais nas práticas de leitura

Buscando possibilitar a ocorrência da variação de atividades na sala de aula, Leal e Melo (2006) se reportam ao uso da diversificação dos gêneros textuais. Estes definem-se como “formas culturais e cognitivas de ação social, estabilizadas ao longo da história, corporificadas de modo particular na linguagem, caracterizadas pela função sociocomunicativa que preenchem” (BAKHTIN, 2000; MARCUSCHI, 2000, 2002, apud MENDONÇA, 2005, p.40).

Os gêneros textuais favorecem a interação com os diferentes textos que circulam na sociedade letrada, ou seja, no ambiente educativo e social. Além disso, são meios de proporcionar situações comunicativas entre os indivíduos, tendo uma função social e a promoção de reflexões sobre as competências de leitura e escrita, pois,

São os gêneros textuais que articulam as práticas sociais aos objetos escolares, já que é através dos gêneros que os aprendizes reconhecem funcionamento social da língua, inclusive a funções dos vários gêneros, delimitadas no exterior da escola (MENDONÇA E LEAL, p.62, 2007).

Esses podem ser agrupados a partir da funcionalidade e características que possuem, dentro das esferas de circulação pertencentes à sociedade. Também apresentam um leque de gêneros orais e escritos, que na prática pedagógica podem ser abordados de diversas maneiras. Nessa perspectiva, o professor deve atuar como agente mediador favorecendo situações de leitura.

2.2 Compreensão Leitora

Podemos entender compreensão leitora “como o resultado da busca de sentido empreendida pelo leitor diante dos textos com os quais se depara” (BRANDÃO, 2006, p.61), sendo também um processo de desenvolvimento de estratégias cognitivas a fim de se ter uma construção de significados dos textos lidos. O desenvolvimento da compreensão leitora envolve

o uso de habilidades psicológicas e pedagógicas. Estas consistem no fato de que para compreender um texto é necessário que se tenha um leitor ativo, capaz de processar as informações lidas, atribuindo autonomia e significado nas leituras realizadas (Solé, 2003, 1998; Brandão, 2006).

Deste modo, Kleiman (1997) apresenta uma tríade de objetos envolvidos neste processo de compreensão, sendo eles o texto, o leitor e a situação de leitura. O texto na sua função de objeto linguístico de conhecimento, o leitor, enquanto sujeito ativo e a situação de leitura, sendo este o processo interativo entre leitor e texto, por meio de situações comunicativas. Solé (1998) apresenta um destaque em questões relacionadas ao leitor, que o auxiliarão na compreensão e interpretação dos textos: o conhecimento prévio, os seus objetivos e a motivação.

A autora apresenta o conhecimento prévio como algo *a priori*, sendo os conhecimentos que são próprios dos sujeitos, resultantes das experiências prévias de leitura. Os objetivos, por sua vez, estão relacionados às intenções da leitura, o que se lê e para que se lê. A motivação envolve o sentido para que se lê. Neste fator busca-se criar uma atividade de leitura que “agrade” o leitor e o faça participante das situações de leitura. Para isso, é necessário que os textos utilizados sejam de fácil compreensão e que estimulem o prazer pela leitura.

Os textos oferecidos aos alunos para que estes elaborem interpretação, devem “deixar compreender”, isto é, deve-se assegurar de que os alunos não o conhecem – pois neste caso não tem muito sentido abordá-los como objeto de compreensão e a atividade em si resulta desmotivadora (SOLÉ, 1998, p.43).

Buscando facilitar as compreensões do texto, as estratégias de leituras são vistas como um objeto de ensino no processo de aprendizagem, como também “as estratégias atuam como procedimentos reguladores da leitura” (SERRA e OLLER, 2003, p.35). Estas possibilitam a formação de leitores autônomos, dotando os sujeitos que buscam aprender a aprender, diferentemente da simples decodificação de palavras. Solé (1998) organiza em sua obra um modelo de estratégias de compreensão muito relevante na literatura. O estudo apresentado pela autora trabalha todo o texto, explorando elementos *antes, durante e depois da leitura*.

A etapa inicial (antes da leitura) pode-se compreender como o período de motivação. Os alunos devem possuir interesse pelas situações de leitura promovidas, atribuindo significado ao que se lê. Para isso, o professor precisa definir os objetivos a serem alcançados, visando manter uma clareza das ações que precisará realizar. A autora apresenta diversos objetivos da leitura a serem considerados nas situações de ensino. Sendo eles: *ler para obter uma informação; ler para seguir instruções; ler para obter uma informação de caráter geral; ler para aprender, ler para revisar um texto próprio, ler por prazer, ler para comunicar um texto*

a um auditório; ler para praticar a leitura em voz alta e ler para verificar o que se compreendem.

Durante a leitura são exploradas a maioria das possibilidades de compreensão de um texto, visto que o leitor levanta hipóteses e perguntas sobre as leituras. As estratégias de leitura compartilhada e de forma independente são formas de desenvolver a autonomia leitora no aluno. Depois da leitura, ele deve ser capaz de levantar inferências e identificar a ideia principal do texto. Quando o professor parte das estratégias, tem maiores chances de ensinar a leitura a seus alunos.

3. Direitos de aprendizagem em leitura para o 3º ano do ciclo de alfabetização

A organização do ciclo de alfabetização em três anos, apresentada pelo PNAIC, propõe a exploração dos direitos de aprendizagem para cada eixo de ensino da Língua Portuguesa, sendo estes específicos para cada ano do ciclo de alfabetização. Os direitos de aprendizagem possuem objetivos que precisam ser articulados na prática pedagógica de forma reflexiva e prazerosa, contribuindo assim, para uma aprendizagem progressiva e contínua do sistema de escrita alfabética (BRASIL, 2012).

No terceiro ano do ensino fundamental, o ponto central é a consolidação da alfabetização, onde os direitos dos quatro eixos são aprofundados e consolidados, pois espera-se que nos anos anteriores, tenham sido introduzidos. Como o foco deste estudo é analisar as práticas de leitura na alfabetização, apresentaremos os direitos de aprendizagens deste eixo. São eles,

Leitura	Ano 1	Ano 2	Ano 3
Ler textos não-verbais, em diferentes suportes.	I/A	A/C	A/C
Ler textos (poemas, canções, tirinhas, textos de tradição oral, dentre outros), com autonomia.	I/A	A/C	C
Compreender textos lidos por outras pessoas, de diferentes gêneros e com diferentes propósitos.	I/A	A/C	A/C
Antecipar sentidos e ativar conhecimentos prévios relativos aos textos a serem lidos pelo professor ou pelas crianças.	I/A	A/C	A/C
Reconhecer finalidades de textos lidos pelo professor ou pelas crianças.	I/A	A/C	A/C
Ler em voz alta, com fluência, em diferentes situações.	I	A	C
Localizar informações explícitas em textos de diferentes gêneros, temáticas, lidos pelo professor ou outro leitor experiente.	I/A	A/C	C
Localizar informações explícitas em textos de diferentes gêneros, temáticas, lidos com autonomia.	I	A/C	A/C
Realizar inferências em textos de diferentes gêneros e temáticas, lidos pelo professor ou outro leitor experiente.	I/A	A/C	A/C
Realizar inferências em textos de diferentes gêneros e temáticas, lidos com autonomia.	I	I/A	A/C
Estabelecer relações lógicas entre partes de textos de diferentes gêneros e temáticas, lidos pelo professor ou outro leitor experiente.	I/A	A/C	A/C

Realizar inferências em textos de diferentes gêneros e temáticas, lidos pelo professor ou outro leitor experiente.	I/A	A/C	A/C
Realizar inferências em textos de diferentes gêneros e temáticas, lidos com autonomia.	I	I/A	A/C
Estabelecer relações lógicas entre partes de textos de diferentes gêneros e temáticas, lidos pelo professor ou outro leitor experiente.	I/A	A/C	A/C
Estabelecer relações lógicas entre partes de textos de diferentes gêneros e temáticas, lidos com autonomia.	I	A	A/C
Apreender assuntos/temas tratados em textos de diferentes gêneros, lidos pelo professor ou outro leitor experiente.	I/A	A/C	C
Apreender assuntos/temas tratados em textos de diferentes gêneros, lidos com autonomia.	I	A	A/C
Interpretar frases e expressões em textos de diferentes gêneros e temáticas, lidos pelo professor ou outro leitor experiente.	I/A	A/C	A/C
Interpretar frases e expressões em textos de diferentes gêneros e temáticas, lidos com autonomia.	I/A	A/C	A/C
Estabelecer relação de intertextualidade entre textos.	I	I/A	C
Relacionar textos verbais e não-verbais, construindo sentidos.	I/A	A/C	A/C
Saber procurar no dicionário os significados das palavras e a aceção mais adequada ao contexto de uso.		I	A

I - Introduzir; A - Aprofundar; C - Consolidar.

Fonte: pacto.mec.gov.br/imagens/pdf/Formacao/Ano_2_Unidade_1_MIOLO.pdf

Diante dessa variedade de direitos, deve-se partir da premissa de que os mesmos devem ser trabalhados em sua totalidade, bem como, serem considerados dentro da heterogeneidade dos processos de aprendizagens apresentados pelas crianças. Sendo de suma importância desenvolver atividades e estratégias de trabalho voltadas para o avanço e consolidação do SEA, visto que é possível encontrar crianças que ainda possuem dificuldades ao chegarem no terceiro ano (BRASIL, 2012).

Como contribuição para o auxílio do avanço dos alunos, o Pacto cita algumas atividades fundamentais para a alfabetização, com base em Leal (2004). Entre estas podemos encontrar um conjunto que conduz ao desenvolvimento da fluência de leitura. Como evidenciado pelo PNAIC,

É importante que dentro da rotina da sala de aula seja disponibilizado um horário para esse tipo de encaminhamento, a fim de que essa prática faça parte do dia a dia dos jovens leitores. As crianças podem fazer uso desse espaço, em momentos livres; ao terminar uma determinada atividade; antes da professora iniciar as atividades do dia; aguardando os pais no momento da saída; ou ainda, em um determinado dia da semana os alunos podem se dirigir para esse cantinho, a fim de escolher o livro que levaria para casa no final de semana; de ler para os colegas em pequenos grupos; de fazer a leitura coletiva para o grande grupo; de ouvir a leitura pelo professor; de realizar pesquisas para o desenvolvimento dos projetos didáticos realizados em sala de aula (BRASIL, 2012, p.14).

Desse modo, a efetivar essas situações, é necessário que haja um processo de ensino da leitura facilitador, onde o professor desenvolva estratégias didáticas organizadas para possibilitar a consolidação dos conhecimentos.

4. Pesquisas que discutem práticas de leitura na alfabetização

Nos últimos anos muitos estudos foram produzidos na área de alfabetização e letramento, os quais englobam variadas discussões, que envolvem o cotidiano em sala de aula, formação continuada de professores alfabetizadores, avaliações, entre outros.

A pesquisa de Coutinho (2004) investigou as práticas de leitura feitas por professoras do primeiro ano do primeiro ciclo do ensino fundamental no município de Recife. A mesma buscou fazer uma análise de como duas docentes elaboravam e desenvolviam práticas de leitura na perspectiva do letramento e como o livro didático era utilizado por elas. Por meio da análise do livro, entrevistas e observações em campo, a autora fez a constatação que o livro apresenta um rico repertório textual que contempla os diversos gêneros que circulam na sociedade, porém as atividades propostas referentes à leitura não apontavam como o texto deveria ser lido, bem como a pouca exploração de estratégias de leitura. Além disso, no tocante à dinâmica das professoras em sala de aula, foi revelado que ambas utilizavam o livro didático como um dos materiais que apoiavam a organização do seu trabalho pedagógico, porém, foi visto que muitas vezes elas reconstruíam as atividades sugeridas, modificando ou acrescentando outra mais, em conformidade com as necessidades de suas práticas. Essas mudanças estavam relacionadas, acima de tudo, com a necessidade de contemplar as atividades do livro didático, no que se reportava à exploração de estratégias de leitura e à apropriação do sistema de escrita alfabética.

Lima (2011) desenvolveu um estudo com o objetivo de analisar os critérios usados por crianças do quinto ano do ensino fundamental das redes municipais de Recife e Jaboatão dos Guararapes para fazer a avaliação das aulas de Língua Portuguesa, com o foco nas estratégias didáticas adotadas numa sequência didática que envolvia o gênero reportagem. Participaram do estudo duas professoras e seus respectivos alunos pertencentes ao ano referido, que desenvolveram uma sequência didática com o gênero discursivo reportagem. Através dos resultados obtidos em observações e entrevistas, foi demonstrado que em todas as aulas as professoras contemplaram princípios de ensino em uma abordagem sociointeracionista, também constatou que as crianças possuem alguns critérios bem definidos para realizarem a avaliação assim percebendo os distintos aspectos da organização do ensino. Além do mais, reconhecem também os resultados obtidos em referência à aprendizagem e que o critério mediação docente esteve presente com maior intensidade. Assim, foi percebido que as crianças expressam pontos positivos na condução das professoras e que os critérios de avaliação delas tinham relação como a condução empregada pelas docentes.

Essas investigações referenciadas acima trazem muitas contribuições importantes no campo da alfabetização, por se caracterizarem como trabalhos voltados para reflexões sobre práticas de leitura, tal como os fatores que percorrem esse tema. Todavia, ainda dão margem para a exploração de novas pesquisas acerca do tema, como, no nosso caso um estudo voltado à análise de práticas de leitura na alfabetização, que busca analisar o que as professoras fazem e o que os alunos pensam das atividades e situações de leitura vivenciadas.

II. PERCURSO METODOLÓGICO

A abordagem metodológica da pesquisa caracterizou-se pela natureza qualitativa, que, segundo Bogdan e Biklen (1982),

Envolve a obtenção de dados descritivos, obtidos no contato direto do pesquisador com a situação estudada, enfatiza mais o processo do que o produto e se preocupa em retratar a perspectiva dos participantes (BOGDAN E BIKLEN, 1982 apud LUDKE 1986, p.13).

Como o nosso objetivo é analisar práticas de leitura na sala de alfabetização e o que dizem os alunos sobre as atividades vivenciadas, o trabalho tem o delineamento de estudo de caso, pois, como aponta Gil (2006, p.53), “a pesquisa é desenvolvida por meio da observação direta das atividades do grupo estudado e de entrevistas com informantes para captar suas explicações e interpretações do que ocorre no grupo.” Desse modo, realizamos dois estudos de caso, buscando realizar uma análise mais aprofundada da realidade a ser investigada.

• Procedimentos de Coleta de Dados

Como instrumentos, utilizamos a observação⁴ e a entrevista semiestruturada. Ambos procedimentos se apresentam como muito frequentes nas pesquisas em educação, pois são métodos que possibilitam um maior detalhamento dos dados coletados. Justificamos a escolha da observação pela mesma possibilitar uma experiência direta com o objeto estudado. Como destaca Ludke (1986):

Na medida em que o observador acompanha *in loco* as experiências diárias dos sujeitos pode tentar apreender a sua visão de mundo, isto é, o significado que eles atribuem à realidade que os cerca e às suas próprias ações (LUDKE 1986, p.26).

Adotamos também a entrevista semiestruturada⁵, que, ainda segundo Ludke (1986, p.34) tem como vantagem “a captação imediata e corrente da informação desejada”. Além do

⁴ Roteiro de observação em anexo (Anexo 1).

⁵ Roteiro da entrevista semiestruturada em anexo (Anexo 2).

mais, permite aos pesquisadores uma interação ampla com os participantes do estudo, além disso, em realizar adaptações no decorrer da entrevista, esclarecendo possíveis dúvidas durante a obtenção das informações.

• **Campo Empírico**

Contemplamos duas turmas⁶ do terceiro ano do ensino fundamental da rede municipal de ensino do Recife, sendo essas de escolas diferentes⁷. A escolha por este segmento de ensino se dá pelo fato de compreendermos que ao final do ciclo da alfabetização as crianças são direcionadas a consolidarem seus conhecimentos sobre a leitura, nesse processo, então, torna-se essencial a promoção de situações que envolvam práticas de leitura diversificadas. Além desses aspectos, é importante destacar a presença de diferentes projetos de leitura e de formação de professores na referida Rede de ensino, a destacar o Projeto **Nas Ondas da Leitura**⁸, o qual está diretamente relacionado com a temática trabalhada na presente pesquisa.

• **Participantes**

A pesquisa foi realizada com duas professoras⁹ pertencentes ao já referido ano. Também contemplamos, em nosso estudo, o contato com os alunos¹⁰ das respectivas docentes na realização das entrevistas, totalizando na T.A 7 alunos leitores e 1 não leitor e na T.B 8 alunos leitores e 1 não leitor. A aproximação com esses participantes ajudou a responder aos questionamentos norteadores da pesquisa, “*o que fazem as professoras e o que dizem as crianças?*”.

• **Análise De Dados**

A análise de dados baseou-se na análise de conteúdo proposta por Bardin (2009), que apresenta a categorização como principal procedimento para a organização dos dados. Segundo a autora, esta se organiza em torno de três processos, a saber: 1. Pré-análise, que se refere à separação do material a ser analisado; 2. Exploração do material, a fim de descrever as principais características do material coletado; 3. Tratamento dos resultados: a inferência e a

⁶ Denominamos de T.A e T.B.

⁷ Apresentamos a caracterização das escolas em anexo (Anexo 3).

⁸ O projeto é desenvolvido pela editora IMEPH em parceria com o Ministério da Educação (MEC), este tem como objetivo o incentivo ao desenvolvimento das capacidades de leitura e escrita, isso ocorre por meio da distribuição de kits livros de literatura infantil e de leitura e escrita para professores e alunos (de acordo com a faixa etária e o ano).

⁹ Intitulamos de P.A e P.B

¹⁰ Denominamos em cada turma de A1, A2, A3, A4, A5, A6, A7 e A8.

interpretação, visando interpretar as informações transmitidas pelos participantes. Diante do exposto, acreditamos que essa abordagem proporcionou uma visão mais profunda do objeto pesquisado.

III. ANÁLISE E RESULTADOS

As situações de leitura vivenciadas nas salas de aula apresentam-se nos estudos de Leal e Melo (2006) como principal fator no desenvolvimento da aprendizagem da leitura na alfabetização. Neste contexto, torna-se necessária a busca pela variedade de textos trabalhados, que envolva uma diversidade no uso dos gêneros textuais. Diante das funções que caracterizam os gêneros, é preciso a utilização de diferentes estratégias de leitura. A ausência de sua exploração, contudo, pode resultar em dificuldades no avanço das habilidades de leitura e escrita, bem como nas interações comunicativas.

Apresentaremos, a seguir, a análise e resultados dos dados coletados em turmas de duas professoras. Primeiro, expondo a organização da rotina pedagógica, em seguida, buscando analisar as práticas de leitura nessas duas salas de alfabetização, elencaremos a análise a partir de três eixos: O que fazem as professoras; o que dizem as professoras e o que dizem as crianças. Explorando as categorias: O que se lê; Como se lê e Para que se lê, com a finalidade de responder os objetivos desse estudo.

• O LUGAR DA LEITURA NA ROTINA

A rotina é caracterizada pela organização do tempo e espaço escolar, a mesma é composta por atividades educativas, as quais objetivam garantir os direitos de aprendizagem dos alunos. Por isso, na elaboração e execução destas atividades, o professor deve buscar flexibilizar as estratégias de ensino, considerando a diversidade das crianças. Com base no PNAIC,

A organização do tempo pedagógico garante que cada eixo de ensino seja contemplado, sendo importante ao professor refletir sobre o que ensina, por que ensina e que tempo (etapa e duração) precisa para ensinar o que ensina (BRASIL, 2012, p 17).

Partindo dessa reflexão sobre a importância da organização da rotina, identificamos nas práticas das professoras observadas a existência de uma sistematização do trabalho em que a leitura perpassa de forma variada em suas aulas.

TURMA A

Observamos que a leitura esteve presente todos os dias em momentos diferentes, principalmente as situações de leitura compartilhada/fragmentada do livro paradidático de literatura e na resolução das atividades, como destacamos no quadro a seguir:

ROTINA				
1º Dia	2º Dia	3º Dia	4º Dia	5º Dia
Recepção dos alunos	Recepção dos alunos	Recepção dos alunos	Recepção dos alunos	Recepção dos alunos
Leitura Individual e Silenciosa	Leitura Individual e Silenciosa	Leitura Individual e Silenciosa	Leitura Individual e Silenciosa	Leitura Individual e Silenciosa
Leitura Compartilhada/ Fragmentada	Leitura Compartilhada/ Fragmentada	Atividade de História	Leitura Compartilhada/ Fragmentada	Atividade de Matemática
Atividade de Português (substantivo coletivo)	Atividade de Matemática	Recreio - Lanche	Atividade de Português (Grau diminutivo e aumentativo)	Aula de Educação Física
Recreio – Lanche	Aula de Educação Física	Correção da Atividade	Recreio - Lanche	Recreio - Lanche
Atividade de Casa	Recreio - Lanche	Momento Livre	Cont. atividade de Português	Correção da Atividade
Saída	Atividade de Classe: Matemática		Saída	Atividade de Casa
	Saída			Saída

TURMA B

Nesta turma, verificamos que a leitura ocorreu em quatro dias da semana na rotina da professora. No momento da aula destinado à leitura compartilhada/protocolada do livro paradidático de literatura e em atividades relacionadas a este, como explicitado na tabela abaixo:

ROTINA				
1º Dia	2º Dia	3º Dia	4º Dia	5º Dia
Recepção dos alunos	Recepção dos alunos	Recepção dos alunos	Recepção dos alunos	Recepção dos alunos
Leitura Compartilhada/ Protocolada	Leitura Individual e Silenciosa	Leitura Individual e Silenciosa	Leitura (indicado por uma aluna)	Atividade de Artes
Atividade de reescrita da história	Leitura Compartilhada/ Protocolada	Leitura Compartilhada/ Protocolada	Atividade de Artes	Recreio - Lanche

Avaliação de Artes	Atividade de reescrita da história	Atividade de reescrita da história	Recreio - Lanche	Saída
Recreio - Lanche	Chamada oral de matemática	Atividade de matemática – correção	Saída	
Cont. avaliação de artes.	Recreio – Lanche	Recreio – Lanche		
Saída	Atividade de casa – Ficha de leitura	Atividade de casa		
	Saída	Saída		

• O QUE FAZEM AS PROFESSORAS

O QUE SE LÊ?

TURMA A

Nesta categoria “o que se lê”, a Professora A trabalhou com o livro “A lua refletiu Lendas no Brasil”, sendo este da coletânea do Projeto Nas Ondas na Leitura. O livro apresenta recontos de lendas brasileiras, acompanhado de um CD com canções lúdicas. Durante as observações, identificamos a leitura de três lendas, em dias não consecutivos, acontecendo no primeiro momento da aula. A ênfase na leitura dessas temáticas ocorreu devido ao período comemorativo do folclore.

O trabalho com gênero de tradição oral possibilita ao professor resgatar a valorização da cultura popular, visto que proporciona à criança uma relação de envolvimento com o contexto da prática social. Além de que, oportuniza a compreensão da leitura e escrita e produção oral. Portanto, torna-se importante “diversificar as situações de leitura e escrita, [...] criar situações autênticas de produção de texto e leitura no interior da escola” (SANTOS, 2007, p. 18).

Além disso, percebemos que a leitura esteve presente em atividades de outras disciplinas, em todos os dias observados, em momentos distintos, como apresentado na tabela abaixo:

Dias observados	1º	2º	3º	4º	5º
Situações de leitura	A Lenda do Curupira	A Lenda da Caipora	X	A Lenda da Vitória Régia	X

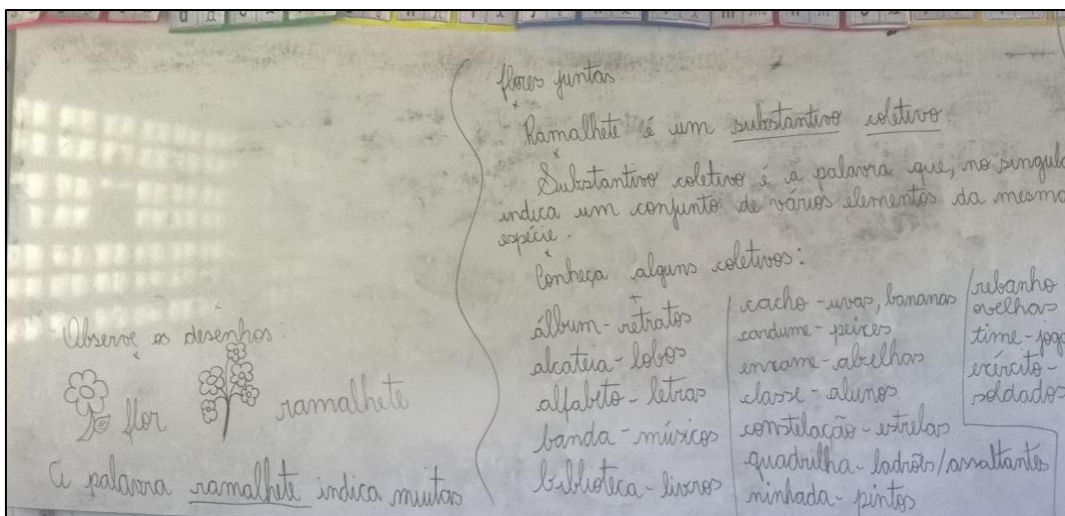
Situações de leitura (outras disciplinas)	Atividade de Português no quadro: Substantivo Coletivo	Atividade de Matemática no quadro: Operações matemáticas.	Atividade de História no quadro: Independência do Brasil	Atividade de Português no quadro: Grau diminutivo e aumentativo	Atividade do livro de Matemática: Localização, caminhos e disposição retangular
---	---	--	---	---	--

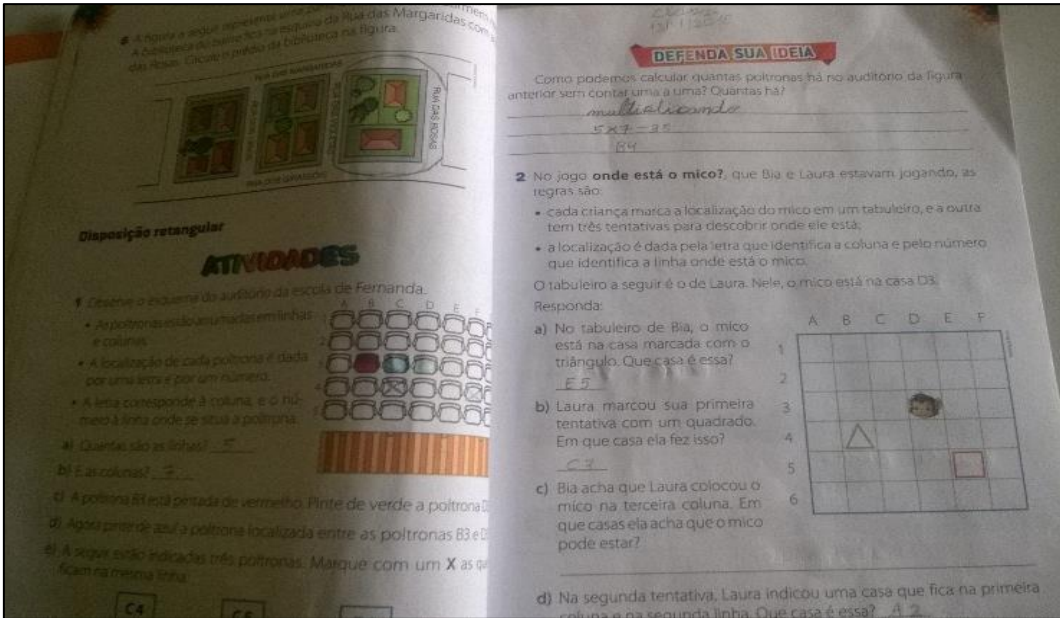
Nos cinco dias observados, a leitura apareceu três vezes no trabalho com as lendas e cinco nas atividades envolvendo as disciplinas de Português, Matemática e História, sendo quatro realizadas no quadro e uma do livro didático. Nesse sentido, notamos que PA deveria levar em conta que a temática trabalhada lhe possibilitaria outras situações de aprendizagem com outros gêneros, além das lendas, como por exemplo, contos, cantigas, etc. Vejamos nas imagens seguintes:



Livro: A Lua Refletiu Lendas no Brasil - Volume 1. / João Collares, Cristina Collares; ilustrações: Eduardo Azevedo. – 1. ed. – Fortaleza: Editora IMEPH, 2011. 36p.: il.

Atividade no caderno de classe (português) – substantivo coletivo.





Atividade do Livro: Novo bem-me-quer: alfabetização matemática, 3º ano: ensino fundamental: anos iniciais / Ana Lúcia Bordeaux.[et al.]. - 3. ed. - São Paulo: Editora do Brasil.

TURMA B

O livro “O Incêndio na floresta”, que também faz parte do projeto já referido anteriormente, narra a mobilização de crianças de uma escola para enfrentar um grande incêndio. A história traz uma reflexão sobre o respeito à natureza e a defesa do meio ambiente. A leitura do livro ocorreu de forma fragmentada, organizada em três dias consecutivos. Como posto na tabela seguinte:

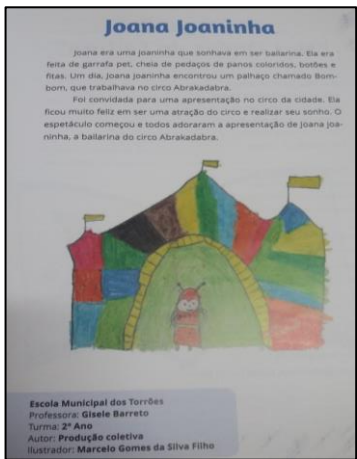
Dias observados	1º	2º	3º	4º	5º
Situações de leitura	O Incêndio na Floresta	O Incêndio na Floresta	O Incêndio na Floresta	Joana Joaninha	X

Nos cinco dias observados, a leitura apareceu em três no desenvolvimento do trabalho com o livro paradidático e em um com a história Joana Joaninha, como posto nas imagens seguintes:



Livro: O incêndio na floresta - Volume 1. / Evson Bessa; ilustrações: Eduardo Azevedo. – 3. ed. – Fortaleza: Editora IMEPH, 2011.

Livro: Histórias na Mente, Lápis na Mão – Obra Coletiva. Fortaleza: Editora IMEPH, 2015



Escola Municipal dos Torrões
Professora: Gisele Barreto
Turma: 2º Ano
Autor: Produção coletiva
Ilustrador: Marcelo Gomes da Silva Filho

A partir do estímulo dado pela professora para a leitura, no quarto dia uma aluna levou um livro para compartilhar com a turma, intitulado de “Histórias na Mente, Lápis na Mão”, que é uma coletânea de produções de 27 escolas municipais da cidade do Recife. A história escolhida pela aluna foi Joana Joaninha (como mostrada acima) que narra sobre uma Joaninha que era feita de garrafa pet, que tinha um sonho de ser bailarina. A leitura foi realizada pela professora, que aproveitou a oportunidade para trabalhar a questão da reciclagem.

As informações evidenciam que a professora demonstra a necessidade de trabalhar a relação da leitura vinculada com o contexto social, conduzindo os alunos a entenderem que a circulação dos conhecimentos dentro da escola possui ligação com as suas vivências fora dela, como apontado por Leal e Melo (2006):

Ensinar a ler é uma ação inclusiva, pois possibilita ao indivíduo ter acesso a diferentes informações e participar de eventos de letramento que ampliam sua participação na sociedade, ou seja, saber ler possibilita ao indivíduo inserir-se em situações diversas próprias da nossa sociedade letrada em que o texto escrito é usado para mediar as interações. Colabora, portanto, para a construção da identidade cidadã dos alunos. [...] Desse modo, é preciso ajudar os alunos a desenvolver capacidades que possibilitem atender a diferentes finalidades de leitura, presentes na escola e fora dela (p.42).

Assim sendo, as situações de leitura praticadas na sala de aula devem construir um sentido para o aluno, de modo que a escola seja um espaço onde a leitura e escrita sejam concebidas e associadas com as práticas sociais.

COMO SE LÊ?

Em geral, essa sequência inclui a leitura em voz alta pelos alunos de um determinado texto – cada um deles lê um fragmento, enquanto os outros “acompanham” em seu próprio livro; se o leitor cometer algum erro, este costuma ser corrigido diretamente pelo professor ou, a pedido deste, por outro aluno (SOLÉ, 1998, p.35).

A partir do fragmento acima temos uma descrição de como se dá a condução de uma leitura compartilhada. Nos dias observados na sala de aula de PA e PB, identificamos que esta estratégia de leitura é realizada com livros paradidáticos, os mesmos fazem parte do Projeto Nas Ondas na Leitura, porém a orientação se deu de modo diferente. De forma geral identificamos três formas nas quais a leitura acontece nos trabalhos pedagógicos, que são: leitura compartilhada fragmentada/protocolada, leitura individual e silenciosa. Traremos de forma específica as singularidades de cada turma a seguir.

TURMA A

A professora desenvolveu o trabalho com o livro “A Lua refletiu lendas no Brasil”, a condução desse momento ocorria de modo compartilhado numa perspectiva fragmentada. A mesma iniciava a leitura para os alunos e logo em seguida indicava um aluno que deveria dar continuidade em voz alta, os demais acompanhavam a leitura nos seus livros. Como exemplificado abaixo:

A professora solicitou que os alunos tirassem o livro da bolsa para começarem a leitura: – Bom dia, crianças, tudo bem como vocês?
 – Crianças: Boooooom diiii! Tuudo!
 – Bom dia, crianças,
 – Vamos começar a leitura? Peguem o livro na bolsa de vocês para começarmos. Hoje vamos continuar a leitura das lendas, vamos ler qual? Alguém se lembra em qual paramos? Cada um vai lendo um pedacinho, tá certo? Um começa, outro continua e assim vai!
 Crianças: Curupira, tiiiiiiii!

Extrato do relato de observação

Ressaltamos que neste momento foi possível perceber que, devido à não aprendizagem da leitura, alguns alunos não participavam, o que ocasionava uma facilidade na distração, resultando em um mau comportamento.

Diferentemente do proposto por Solé (1998), que apresenta uma variedade de estratégias voltadas para o desenvolvimento da compreensão leitora, P.A. prioriza uma visão tradicional do ensino da leitura, não explorando as várias possibilidades que as mesmas dispõem para a formação do leitor, como posto abaixo:

Dias observados	1°	2°	3°	4°	5°
Antes	Situa os alunos sobre a leitura. Leitura Individual e Silenciosa.	Situa os alunos sobre a leitura. Leitura Individual e Silenciosa.	X	Situa os alunos sobre a leitura. Leitura Individual e Silenciosa	X
Durante	- Leitura compartilhada/ fragmentada - Auxílio nas dificuldades.	- Leitura compartilhada/ fragmentada - Auxílio nas dificuldades.	X	-Leitura compartilhada/ fragmentada - Auxílio nas dificuldades.	X
Depois	X	X	X	X	X

De acordo com a autora em questão, a professora teria a possibilidade de fazer as seguintes explorações: Antes da leitura: Motivar os alunos despertando a curiosidade; Fornecer objetivos; Apontar o prazer como sendo um desses e estimular a reflexão sobre as funções sociais do texto e ativar conhecimentos prévios sobre o texto a ser lido, referentes ao tema, autor e ao gênero e sua função. Durante a leitura: Formular previsões e perguntas sobre o que será lido, criando expectativas para continuidade da leitura e recapitular, de forma resumida, o que já foi lido e checar se está havendo compreensão, de modo a esclarecer dúvidas sobre o texto. Após a leitura: Extrair a ideia principal, debatendo sobre a mesma com o grande grupo; Propor a elaboração de resumo seja oral ou escrito e responder perguntas referentes ao texto.

Quando utilizadas as estratégias acima, a professora tem um norte para o desenvolvimento de um trabalho mais criativo e produtivo, em que a leitura se dá de modo significativo, além de possibilitar um aperfeiçoamento das capacidades de leitura.

A leitura individual e silenciosa, também presente na sala de aula, ocorria de duas formas: no início da aula, onde os alunos acompanhavam a leitura em seu livro enquanto outra criança lia em voz alta e na resolução das atividades, a partir da leitura de um texto, o aluno responde questões específicas, sendo esta de forma interdisciplinar.

Esta forma de leitura é apresentada por Solé (1998) com o termo, leitura independente. Segundo a autora, a partir deste tipo o professor pode desenvolver também as estratégias de leitura onde “se o que se pretende é que o aluno realize previsões sobre o que se está lendo, pode ser inseridas perguntas que o façam prever o que pensa que vai acontecer a seguir” (SOLÉ, 1998, p.121-122). Do mesmo modo, a leitura independente na resolução das questões pode estimular a prática da leitura e avaliar o nível de compreensão e interpretação do texto.

TURMA B

O livro O Incêndio na Floresta foi o principal recurso utilizado para o momento de leitura, em que a orientação partia da professora, onde se utilizava de diversas estratégias para a condução, sendo relevante o uso da leitura compartilhada/protocolada, individual e silenciosa. Como no exemplo a seguir:

A professora pede aos alunos para abrirem o livro e observarem a ficha técnica, onde contém informações da fabricação. Em seguida, lê para os alunos a apresentação e explica que nesse livro a apresentação foi feita pela autora, que fala diretamente ao leitor. A professora inicia a leitura e, à medida que lê, mostra as ilustrações aos alunos. Alguns alunos também participam da leitura compartilhada, pois, ao final de cada parágrafo, a professora diz o nome de um aluno para dar continuidade à leitura. Os alunos que apresentavam dificuldades eram auxiliados. A professora fez um resumo e reforçou o que foi lido e aproveitou as falas dos alunos para comentar.

Extrato do relato de observação

A partir dos estudos de Solé (1998), constatamos a evidência da utilização das estratégias de leitura já caracterizadas anteriormente. Destacaremos na tabela abaixo as estratégias através da organização dos elementos da rotina observada.

Dias observados	1º	2º	3º	4º	5º
Antes	<ul style="list-style-type: none"> - Situa os alunos sobre a importância da leitura e do Projeto Nas Ondas da Leitura - Levantamento de conhecimento prévio. - Exposição do livro: tema, capa, editora, autor e ilustrador. - Leitura contracapa (sinopse). - Observação da ficha técnica. - Leitura da apresentação do livro. 	<ul style="list-style-type: none"> - Leitura silenciosa da continuação da história. - Comenta sobre a importância da leitura silenciosa. - Relembrou o início da história, a partir dos comentários dos alunos. 	<ul style="list-style-type: none"> - Leitura silenciosa da continuação da história. - Estímulo para a leitura das ilustrações. - Relembrou o que foi lido da história. 	<ul style="list-style-type: none"> - Importância de estudar. Da leitura por prazer e da busca pela leitura além do espaço escolar. - Exposição do livro: tema, capa, autor e ilustrador. (indicado por uma aluna) 	X
Durante	<ul style="list-style-type: none"> - Leitura compartilhada/protocolada. - Pausas para comentar as ilustrações. - Auxílio nas dificuldades. 	<ul style="list-style-type: none"> - Leitura compartilhada/protocolada. - Auxílio nas dificuldades. 	<ul style="list-style-type: none"> - Leitura compartilhada/protocolada. - Auxílio nas dificuldades. 	X	X
Depois	<ul style="list-style-type: none"> - Explorar a ideia central a partir da realidade das crianças. Resumo das páginas lidas. - Estímulo para a realização de comentários. - Tecer comentários sobre 	<ul style="list-style-type: none"> - Resumo do que foi lido. - Tecer comentários sobre as falas das crianças. - Reescrita da história. 	<ul style="list-style-type: none"> - Leitura coletiva do título da história. - Reescrita da história. - Ficha de leitura 	X	X

	as falas das crianças. - Reescrita da história.				
--	--	--	--	--	--

Os dados nos mostram que inicialmente a professora situava os alunos sobre a importância da leitura e do projeto que a envolve, com o intuito de despertar a motivação na participação. Consideramos que tal atitude contribui na construção de sentido e estímulo no interesse pela aprendizagem da leitura, visto que:

[...] a criança *tem de saber o que deve fazer* – conhecer os objetivos que se pretende que alcance com sua atuação – *sentir que é capaz de fazê-lo* – pensar que pode fazê-lo, que tem os recursos necessários e a possibilidade de pedir e receber a ajuda precisa – e *achar interessante* o que se propõe que ela faça (SOLÉ, 1998, p.91).

Nesta construção, é essencial considerar os conhecimentos prévios dos alunos e dar-lhes suportes para o desenvolvimento de suas capacidades, uma vez que serão úteis para compreenderem o texto lido e extrapolar suas experiências como leitores, além do espaço escolar.

Na exposição do livro, a professora tratou das características que o compõe como: o tema, capa, editora, autor e ilustrador, realizando também a leitura da contracapa (sinopse), ficha técnica e apresentação do livro. A exploração dessas informações demonstra a organização e o cuidado da professora em situar o aluno sobre o livro, levando-o a engajar-se na leitura, levantando hipóteses sobre os acontecimentos e personagens da história.

Em alguns momentos, no período de antes da leitura, foi utilizada a leitura silenciosa como um meio de familiarizar as crianças com as partes que seriam lidas da história. Sendo a leitura realizada de maneira protocolada, foi necessário lembrar o que se havia lido nos demais dias. Arelado à leitura silenciosa, a professora estimulou os alunos a lerem as ilustrações reforçando que as imagens evidenciam aspectos da história.

A leitura compartilhada/protocolada foi o recurso central utilizado para dar início à leitura do livro: a professora começava a ler e logo após indicava o aluno que deveria dar continuidade. Como propõe Solé (1998) “A idéia que preside as tarefas de leitura compartilhada é, na verdade, muito simples: nelas o professor e os alunos assumem – as vezes um, as vezes os outros – a responsabilidade de organizar a tarefa de leitura e de envolver os outros na mesma” (p.118).

Neste tipo de leitura o professor atua como um mediador, se encarregando de auxiliar nas dificuldades apresentadas, realizar comentários, esclarecer dúvidas relativas à história e

principalmente dialogando sobre a ideia central do texto, de modo que estimula aos alunos a levantarem suas compreensões sobre as temáticas em questão e, além disso, a tecerem comentários relacionados a partir de suas experiências de vida, onde “[...] devem ter uma atitude crítica diante do texto, confrontando a informação que recebe dele com a que já possuem ou que adquire de seu ambiente” (SERRA e OLLER, 2003, p 39).

Ao final de cada dia era solicitada como proposta de atividade que os alunos elaborassem uma reescrita das partes lidas diariamente. A mesma propicia a apropriação e compreensão da criança em relação à leitura realizada. A leitura feita se dava de forma autônoma o que para uns se tornava um desafio, devido às dificuldades na leitura e escrita.

PARA QUE SE LÊ?

Nas situações de leitura é determinante que o professor delimite objetivos para serem trabalhados. Desse modo, estes poderão auxiliá-lo a organizar de forma mais clara e objetiva o que deve ensinar. A esse respeito, Leal e Melo (2007, p. 41) atentam que:

Quem lê, lê um texto para algum fim. As características desse texto e essa finalidade de leitura nortearão a atividade globalmente, ativando, na nossa memória, conhecimentos prévios relevantes, que nos ajudarão a prever o que virá e adotar estratégias de leitura adequadas a tais propósitos.

TURMA A

As leituras desenvolvidas nesta turma apresentavam três finalidades: ler para resolver questões, ler para aprender e ler para aprender a ler. A primeira diz respeito à leitura dos enunciados das perguntas e dos textos também presentes nas tarefas, em que as crianças se utilizavam da leitura como um meio para conseguir responder os conteúdos solicitados.

Por sua vez, a leitura para aprender é abordada por Solé (1998) ao tratar que “[...] a finalidade consiste de forma explícita em ampliar os conhecimentos de que dispomos a partir da leitura de um determinado texto” (p.95). Esta leitura esteve presente na aprendizagem do conteúdo das disciplinas e no último dia de observação, quando a professora explorou o glossário do livro, comentando sobre sua função e solicitando a leitura das palavras pelas crianças.

A leitura para aprender a ler, esteve relacionada ao ato de “ler por ler”, visto que a condução do momento de leitura mostrava-se ligado à experiência tradicional, cada um lia um pouco, não existindo exploração e nem discussão da história. Leal e Melo (2006) discorrem sobre a necessidade de um trabalho sistemático com objetivos definidos para o ensino da leitura. Desse modo, a leitura para aprender a ler, envolve muito mais do que o aperfeiçoamento da

fluência leitora, sendo necessário um planejamento que tenha uma proposta com atividades diversificadas que auxiliem no desenvolvimento das estratégias de leitura.

TURMA B

Nesta turma, a leitura apresentou os objetivos de ler para aprender a ler, ler para verificar a compreensão e ler para formar leitores. O primeiro envolve as situações de leitura promovidas pela professora, neste momento os alunos desenvolviam a capacidade leitora, visto que eram oportunizados a lerem individualmente para conhecerem o texto e em seguida compartilhar da leitura em voz alta, sendo orientados nas dificuldades que surgiam.

Na sequência disso, realizava-se a exploração e discussão da história, em que os alunos levantavam suas compreensões e abordavam suas experiências relacionadas à temática do livro paradidático. Vemos que o proposto por Leal e Melo (2006) sobre aprender a ler, já discutido acima, se assemelha com o trabalho desenvolvido na turma. Em razão da realização de um planejamento estruturado no ensino de leitura que corroboram para aprendizagem da mesma.

Na segunda finalidade Solé, (1998, p.99) evidencia que a leitura para verificar o que se compreendeu “consiste em que alunos e alunas devam dar conta da sua compreensão, respondendo a perguntas sobre o texto ou recapitulando-o através de qualquer outra técnica”. Reconhecemos, assim, que as atividades de ficha de leitura e reescrita da história como meios de estimular um maior envolvimento com a leitura no processo de aprendizado, onde, a partir disso, sua compreensão, habilidades e dificuldades são avaliadas.

O último objetivo está relacionado com a compreensão e envolvimento do leitor com o momento de leitura, em que era estimulado o hábito e gosto por esta prática. Nestas situações vivenciadas, a professora assume o papel de mediadora, contribuindo assim na formação leitora das crianças.

• O QUE DIZEM AS PROFESSORAS

Seguindo as três categorias norteadoras da análise, estruturamos as entrevistas de P.A e P.B por meio dos questionamentos do roteiro elaborado. Relacionamos as perguntas ao trabalho pedagógico de forma geral, com os eixos da língua portuguesa, atividades de leituras desenvolvidas e recursos utilizados nas mesmas e perfil dos alunos contemplando as dificuldades e habilidades.

O QUE SE LÊ?

A partir das falas das professoras percebemos que a prática pedagógica é marcada por uma diversidade de atividades e de utilização de alguns recursos, sejam em aspectos ligados às atividades de leitura ou das demais disciplinas trabalhadas (como evidenciado no quadro).

Assim, as duas professoras revelam, em suas falas, ter em mãos um leque de possibilidades que incentiva a sua capacidade de ensino e auxilia na aprendizagem dos alunos. Da maneira que, apontado por Solé (1998):

Promover atividades em que os alunos tenham que perguntar, prever, recapitular para os colegas, opinar, resumir, comparar suas opiniões com relação ao que leram, tudo isso fomenta uma leitura inteligente e crítica, na qual o leitor vê a si mesmo com protagonista do processo de construção de significados (p. 173).

P.A

“Por exemplo, matemática exige muito interpretação. E já passo situações problemas pra ver se eles identificam quais as operações eles vão usar, então já tou trabalhando a língua portuguesa, a interpretação em matemática.”

“Os livros.”

“[...] ficha de leitura, leitura de textos dos livros, visita na biblioteca, tem que ter toda semana. Tem semana que eu esqueço, mas tem que ter toda semana.”

P. B

“Os livros do cantinho da leitura.”

“Tem dia que é um projeto da prefeitura chamado Nas ondas da leitura, aquele que vocês estavam aqui ‘Incêndio na floresta’, aquele sim é uma leitura não só deleite mas também com papel de trabalhar interpretação, trabalhar escrita, trabalhar a prática da leitura [...]”

“Uma coisa que não pode fugir na aula de história, eles têm leitura, eles precisam dessa leitura, dessa compreensão na aula de geografia, ciências também, num é? Tem os livros didáticos que ajudam também nessa prática e é esses livros do projeto, que dou um livro por mês, então, o que eu busquei esse mês? Trabalhar a leitura com a reescrita, né! Eu fiz a leitura com eles, comentamos, discutimos e, a cada dia, tinham que rescrever aquela parte lida do livro.”

COMO SE LÊ?

O direcionamento dado por P.A e P.B no trabalho com a leitura apresentava situações didáticas variadas. Identificamos nos discursos das professoras o uso da leitura coletiva, compartilhada, individual e silenciosa. Vejamos nos seguintes extratos:

P.A

“Leitura coletiva.”

“Então o trabalho de leitura coletiva é mais pra reforçar esse desenvolvimento.”

“Tem o cantinho da leitura que, no início do ano, eu pedia antes de começar a aula, que eles pegassem os livros ali pra poder tá lendo.”

“ Eu trago atividades pra eles de produção textual, eu trago outras atividades, é que é muito corrido, é muita coisa.”

P.B

“Leitura compartilhada, coletiva. É, tem um momento que é assim eles lendo para o grupo, vai lá na frente, eles ainda relutam para fazer isso, roda de leitura, leitura compartilhada, leitura individual (silenciosa) [...]”

A exploração desses tipos de leitura requer um planejamento em torno da mesma, o qual auxiliará a aperfeiçoar os momentos, proporcionando a motivação para o desenvolvimento da capacidade leitora e para o trabalho efetivo com o eixo leitura.

PARA QUE SE LÊ?

Nas situações de leitura os objetivos são determinados a partir das competências que desejam ser alcançadas. Essas nortearão os usos das estratégias necessárias para aprendizagem da leitura. Nas entrevistas fica clara a importância dada pelas professoras à delimitação de objetivos. Da maneira que é exposto nos quadros:

P.A

“Que eles desenvolvam principalmente na escrita, na oralidade, no desenvolvimento da leitura, no domínio da leitura. Que sinto que muito ainda tem insegurança no momento da leitura com sílabas complexas, sinais, pontuações. Então, o trabalho de leitura coletiva é mais pra reforçar esse desenvolvimento.”

P.B

“O objetivo primeiro é: estimular a leitura, que eu acho que é o principal, eu acredito muito nisso, estimular a leitura não só como uma obrigação, mas como também como prazer. O segundo objetivo é que Como posso dizer... Eles, nessa prática de leitura, desperta neles curiosidades com tudo ao redor, esse livro especificamente faz isso que fala de um incêndio na cidade, que podia ser qualquer cidade... Então pronto, é despertar neles a falha que acabei de apontar para vocês, para ver se eles vão se apropriando das coisas. O terceiro, nesse livro especificamente, é trabalhar a escrita e a escrita é ainda muito, muito, muito aquém do que esperaria para o 3º ano, entendeu?”

Eles sendo escritores, escrever para quê? Para alguém ler. Estimular isso aí para eles perderem o medo de escrever, muitos deles, os que têm mais dificuldades, para eles não prestam, não tão escrevendo nada, fazendo nada... Aí é quando eu digo assim: não, escreva do seu jeito, faça que eu quero ver, é uma história... Você não entendeu a história? É como você tivesse contando um capítulo de uma novela, sabe... Estimular a escrita também a leitura, para terem o prazer de ler e também pela função social da leitura, para que eles se desenvolvam mais, como se diz, né, desarmem mais.”

P.A aponta o desenvolvimento da escrita e da leitura como um dos principais objetivos das atividades, bem como, o domínio das mesmas. Percebe-se que a professora foca seu trabalho em cima das habilidades de aprendizagem, deixando em segundo plano as demais finalidades da leitura, que envolvem o ler por prazer e para explorar a compreensão.

P.B destaca três propósitos em sua prática pedagógica, sendo estes: o estímulo para a leitura (ler por prazer), trabalhar a escrita e a compreensão do que se lê. Vemos, portanto, que as atividades de leitura vivenciadas relativas ao primeiro objetivo não se restringem ao aprendizado da fluência leitora, mas serve para despertar, ampliar e impulsionar as crianças a enxergarem o ato de ler por deleite.

Quanto ao trabalho com a escrita, a professora incita a autonomia da produção dos alunos e o desenvolvimento da capacidade leitora. No que diz respeito a compreender a leitura, P.B reforça a necessidade da formação crítica das crianças em relação às experiências vividas no meio social.

QUANDO AS CRIANÇAS ENTRAM NAS ONDAS DA LEITURA: O QUE DIZEM AS CRIANÇAS

Organizamos as entrevistas de T.A e T.B em três categorias partindo de duas perguntas do roteiro realizado, sendo estas referentes às atividades e situações de leitura.

O QUE SE LÊ?

Os alunos da T.A apresentam uma diversidade nas respostas ao citar as leituras que mais lhes agradam, pelo fato de ter sido realizada a leitura de uma coletânea de lendas. Desse modo, suas respostas se baseiam no interesse que desenvolveram por cada história, pois em algumas entrevistas, citavam uma lenda lida em outro dia, como apresentado abaixo:

O QUE VOCÊ LEU?

Aluna 1: Eu gostei. Porque tem lendas do saci, da mula sem cabeça.

Aluna 7: A vitória régia. Gostei por que é legal.

Na T.B, as crianças apontam que leram o livro paradidático do projeto, além do mais as crianças demonstram uma reflexão maior sobre o livro, explorando algumas questões que envolviam a temática da história. Vejamos no quadro:

O QUE VOCÊ LEU?

Aluna 2: O incêndio na floresta.

Aluna 7: O livro incêndio na floresta.

O QUE VOCÊ ACHOU DESSA ATIVIDADE E LEITURA?

Aluna 2: Achei muito triste o fogo queimando, com umas coisas muito tristes. Mas gostei de ler a história por ser legal e muito boa.

Aluna 7: Achei legal, porque tem gente que joga garrafa pet no lixo, mas dá para fazer outras coisas, achei interessante.

Ambas as turmas evidenciam um envolvimento dos alunos com as situações de leitura vivenciadas no período observado.

COMO SE LÊ?

Os alunos da T.A expressam o gosto na participação da leitura compartilhada/fragmentada, mesmo que a condução desse momento tenha partido de uma visão um pouco mecânica, não estimulando muito a reflexão sobre o que se lia, como evidenciamos a seguir:

O QUE VOCÊ ACHOU DESSA ATIVIDADE E LEITURA?

Aluna 1: Gosto quando cada um lê um pouquinho.

Aluno 3: Gosto quando sou o primeiro a começar.

Na T.B o interesse também é frequente. Notamos que a não participação no momento de leitura fez falta para uma aluna, como pode ser observado no quadro a seguir:

O QUE VOCÊ ACHOU DESSA ATIVIDADE E LEITURA?

Aluna 2: [...] gostei de ler a história por ser legal e muito boa.

Aluna 6: Achei boa, porque é legal, só não gostei muito porque ela não me chamou para ler.

PARA QUE SE LÊ?

Os alunos de ambas as turmas veem nas situações de leitura oportunidades para a aprendizagem, seja de conteúdos, das lições que envolvem as histórias ou do desenvolvimento do hábito da leitura. É válido ressaltar também a respeito da finalidade, quando na T.B um aluno destaca o prazer encontrado na leitura. De acordo com as falas em destaque:

T.A**O QUE VOCÊ ACHOU DESSA ATIVIDADE E LEITURA?**

Aluna 4: Gostei. Por causa que a gente aprende muitas coisas com as lendas, lições também. Eu acho que eu aprendo a ler.

Aluna 6: Gostei. Por que aprende mais.

T.B**O QUE VOCÊ ACHOU DESSA ATIVIDADE E LEITURA?**

Aluno 3: Muito legal, né? Ah ...porque além como tia já disse que ensina, é divertido, a gente aprende as coisas e isso é muito legal!

Aluna 4: Gostei, porque ensina mais e quando eu crescer quero ser professora porque é muito divertido.

QUANDO NÃO SE TEM AUTONOMIA NA LEITURA: O QUE DIZEM AS CRIANÇAS

A organização dos momentos de leitura seguia a mesma estruturação na T.A e T.B. O nível de envolvimento das crianças estava relacionado ao nível de conhecimento sobre a leitura (SEA) que elas tivessem. Durante as observações, percebemos que os alunos solicitados pelas professoras para lerem possuíam uma fluência leitora, enquanto os alunos que não tinham autonomia atuavam como ouvintes ou em algumas situações ficavam dispersos.

A partir de uma entrevista semiestruturada com sete perguntas, questionamos as crianças não leitoras sobre os momentos de leitura vivenciados. Através das respostas percebemos a existência do desejo de aprender a ler, como também a compreensão da importância da leitura nas práticas sociais, como destacado nos trechos das entrevistas:

VOCÊ QUERIA APRENDER A LER? POR QUÊ?

Aluno T.A: Sim, porque quando a pessoa crescer pode ser o que quiser na vida, pode ler um jornal, ter um emprego de carteira.

Aluno T.B: Sim, era o que eu mais queria. Se prestasse atenção, eu aprendo a ler.

Além disso, a participação dos alunos não leitores no momento de leitura é uma forma de estimular o desejo e promover o desenvolvimento do hábito de ler, como, por exemplo, o horário destinado ao cantinho da leitura. Desta maneira, embora não disponham de todas as habilidades consolidadas, as crianças vão sendo inseridas nas situações de letramento presentes na escola, resultando assim em um avanço no aprendizado, como é possível perceber nas falas abaixo:

O QUE VOCÊ ACHA DOS MOMENTOS DE LEITURA? POR QUÊ?

Aluno T.A: Gosto porque faz a pessoa aprender mais ainda.

Aluno T.B: Bom, porque a professora manda pegar o livro do cantinho da leitura para ler.

Sendo uma turma de terceiro ano, esperava-se que as habilidades de leitura já tivessem sido consolidadas. Na ausência delas, se torna fundamental a intervenção das professoras nas dificuldades específicas desses alunos, sendo essas apresentadas nas respostas presentes no quadro:

QUAIS DIFICULDADES VOCÊ ENFRENTA NA LEITURA? POR QUÊ?

Aluno T.A: De juntar as palavras e de gravar elas.

Aluno T.B: Aprender a ler.

Portanto, é necessário ouvir os alunos, estar atentas aos sinais dados nas atividades e criar um planejamento estruturado que alcance essas crianças, não as deixando à margem das situações de leitura promovidas na sala de aula.

IV. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Diante dos resultados, constatamos que promover situações de leitura diversificadas no processo de alfabetização contribui significativamente na formação leitora dos alunos, no que diz respeito à compreensão sobre “o que se lê e para que se lê”.

Percebemos que, na organização das práticas das professoras investigadas, existia um trabalho com a leitura. Nesse sentido, a elaboração de um planejamento em cima de situações

didáticas que envolvam os alunos em suas potencialidades e dificuldades torna-se importante para o aprendizado da leitura.

Com relação aos materiais lidos nas salas de aula, percebemos a importância da escolha dos livros paradidáticos baseado no Projeto Nas Ondas da Leitura. Nessa perspectiva, as práticas também demonstram a relevância da inserção desse projeto na escola, o qual é destinado ao incentivo e desenvolvimento da leitura, em que é necessária a exploração das estratégias nas atividades vivenciadas, visto que essas favorecem o processo de ensino-aprendizagem.

No tocante às falas das professoras, identificamos uma preocupação na condução do trabalho com a leitura, mesmo que em alguns momentos, na prática, foi verificado um distanciamento do que foi mencionado. Nas situações de leitura, os alunos leitores, de ambas as turmas, expressaram o interesse e envolvimento pela leitura. Por outro lado, percebemos a dificuldade das docentes de inserir atividades que envolvam os alunos não leitores, mesmo esses demonstrando vontade de aprender.

Dessa forma, destacamos que o estudo contribui nas discussões científicas do âmbito acadêmico e escolar, referentes às práticas de leitura na alfabetização, podendo também evidenciar novas lacunas a serem pesquisadas, como, por exemplo, como desenvolver atividades que envolvam os alunos não leitores e os auxiliem a ter autonomia na leitura.

Por fim, compreendemos que a leitura se constitui como um elemento fundamental, o qual abrange as várias áreas de conhecimento, deixando, assim, perceptível a sua importância para os variados contextos de ensino pertencentes dentro ou fora do espaço escolar.

V. REFERÊNCIAS

BARBOSA, M. L. F. F.; SOUZA, I. P. Sala de aula: avançando nas concepções de leitura. In: BARBOSA, M. L. F. F.; SOUZA, I. P. **Práticas de leitura no ensino fundamental**. Belo Horizonte: Autêntica, 2006.

BRANDÃO, A. C.P. O ensino da compreensão e a formação do leitor: explorando as estratégias da leitura. In: BARBOSA, M. L. F. F.; SOUZA, I. P. **Práticas de leitura no ensino fundamental**. Belo Horizonte: Autêntica, 2006.

BRASIL. Ministério da Educação. **Parâmetros curriculares nacionais: língua portuguesa**. Brasília: Secretaria de Educação, 1997. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/livro02.pdf>>. Acesso em: junho, 2016.

_____. Secretaria de Educação Básica. Diretoria de Apoio à Gestão Educacional. **Pacto nacional pela alfabetização na idade certa: planejamento escolar: alfabetização e ensino**

da língua portuguesa: ano 1: unidade 2 / Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, Diretoria de Apoio à Gestão Educacional. - Brasília: MEC, SEB, 2012.

_____. Secretaria de Educação Básica. Diretoria de Apoio à Gestão Educacional. **Pacto nacional pela alfabetização na idade certa: a aprendizagem do sistema de escrita alfabética: ano 1: unidade 3** / Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, Diretoria de Apoio à Gestão Educacional. - Brasília: MEC, SEB, 2012.

_____. Secretaria de Educação Básica. Diretoria de Apoio à Gestão Educacional. Pacto nacional pela alfabetização na idade certa: **o trabalho com gêneros textuais na sala de aula: ano 01: unidade 05** / Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, Diretoria de Apoio à Gestão Educacional. - Brasília: MEC, SEB, 2012.

_____. Secretaria de Educação Básica. Diretoria de Apoio à Gestão Educacional. **Pacto nacional pela alfabetização na idade certa: currículo no ciclo de alfabetização: consolidação e monitoramento do processo de ensino e de aprendizagem: ano 2: unidade 1** / Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, Diretoria de Apoio à Gestão Educacional. - Brasília: MEC, SEB, 2012.

_____. Secretaria de Educação Básica. Diretoria de Apoio à Gestão Educacional. **Pacto nacional pela alfabetização na idade certa: reflexões sobre a prática do professor no ciclo de alfabetização: progressão e continuidade das aprendizagens para a construção dos conhecimentos por todas as crianças: ano 2: unidade 8** / Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, Diretoria de Apoio à Gestão Educacional. - Brasília: MEC, SEB, 2012.

_____. Secretaria de Educação Básica. Diretoria de Apoio à Gestão Educacional. **Pacto nacional pela alfabetização na idade certa: currículo inclusivo: o direito de ser alfabetizado: ano 3: unidade 1** / Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, Diretoria de Apoio à Gestão Educacional. - Brasília: MEC, SEB, 2012.

_____. Secretaria de Educação Básica. Diretoria de Apoio à Gestão Educacional. **Pacto nacional pela alfabetização na idade certa: o último ano do ciclo de alfabetização: consolidando os conhecimentos: ano 3: unidade 3** / Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, Diretoria de Apoio à Gestão Educacional. - Brasília: MEC, SEB, 2012.

BRASLAVSKY, B. O método: panacéia, negação ou pedagogia? **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, n.66, ago. 1988.

COUTINHO, Marília Lucena. Prática de leitura na alfabetização de crianças: o que dizem os livros didáticos? O que fazem os professores?. Tese (mestrado) Universidade Federal de Pernambuco. Centro de educação, 2004.

FRADE, I. Métodos de alfabetização, método de ensino e conteúdos da alfabetização: perspectivas históricas e desafios atuais. **Revista do centro de educação**, Santa Maria, v.32 - n 01, p.21-40, 2007.

FREIRE, Paulo. **A importância do ato de ler: em três artigos que se completam**. São Paulo: Cortez, 1989.

FUSARI, José. **O Planejamento do Trabalho Pedagógico: Algumas Indagações e Tentativas de Respostas**. 1990. Disponível em: http://arquivos.unama.br/nead/pos_graduacao/direito_processual/met_ens_sup/pdf/fusari.pdf ≥. Acesso em: maio, 2016.

GIL, Antonio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 6º ed. São Paulo: Atlas, 2002.

LEAL, T. ALBUQUERQUE, E. (ORG) **Alfabetização: apropriação do sistema de escrita alfabética**. Belo Horizonte: Autêntica, 2005. p.46- 69.

LEAL, T. F.; MELO, K. R. Planejamento do ensino da leitura: a finalidade em primeiro lugar. In: BARBOSA, M. L. F. F.; SOUZA, I. P. **Práticas de leitura no ensino fundamental**. Belo Horizonte: Autêntica, 2006.

LIMA, Juliana de Melo. **Os critérios adotados por crianças para avaliar suas professoras**. Tese (mestrado) Universidade Federal de Pernambuco. Centro de educação, 2011.

LUDKE, M. ANDRÉ. M. **Pesquisa em Educação: abordagens qualitativas**. São Paulo: Ed. EPU. 1986.

KLEIMAN, Ângela. **Texto e leitor – Aspectos cognitivos da leitura**. 5 ed. Campinas: Pontes, 1997.

MENDONÇA, Márcia. Gêneros: por onde anda o letramento? In: XAVIER, Antonio Carlos dos Santos; ALBUQUERQUE, Eliana Borges Correia; LEAL, Telma Ferraz (orgs.). **Alfabetização e letramento: conceitos e relações**. Belo Horizonte: Autêntica, 2005.

MENDONÇA, Márcia; LEAL, Telma Ferraz. Progressão escolar e gêneros textuais. In: Santos, Carmi Ferraz e Mendonça, Márcia. (Orgs). **Alfabetização e letramento: conceitos e relações**. Belo Horizonte: Autêntica, 2007.

OLLER, C; SERRA, J. **Estratégias de leitura e compreensão do texto no ensino fundamental e médio**. In. TEBEROSKY, Ana [et al]; trad. Fátima Murad. Poro Alegre: Artmed, 2003.

SANTOS, C. ALBURQUERQUE, E. MENDONÇA, M. **Alfabetização e letramento nos livros didáticos**. In. SANTOS, C. MENDONÇA, M. (ORG) **Alfabetização e Letramento: conceitos e relações/** Belo Horizonte: Autêntica, 2007. P .111-132.

- SOARES, M. **Alfabetização e Letramento: caminhos e descaminhos**. Revista Pátio. 2004.
- SOLÉ, Isabel. **Estratégias de leitura**. trad. Claudia Schilling-6ª.ed.cap.1-4.Porto Alegre: ArtMed,1998.
- SOLÉ, I. **Ler, leitura, compreensão: “sempre falamos da mesma coisa?”**. In. TEBEROSKY, Ana [et al]; trad. Fátima Murad. Porto Alegre: Artmed, 2003.

ANEXOS

ANEXO 1: Roteiro de Observação

- Perfil dos alunos: Quantidade; Sexo; Faixa etária.
- Rotina: Como está organizada; Tempo para cada atividade; Quais são as atividades desenvolvidas; Como são organizadas; Quantas são atividades e quais suas frequências; Quais os objetivos dessas atividades; Em que momento a leitura está presente; Materiais utilizados; Reação das crianças frente as atividades realizadas.

ANEXO 2: Roteiro da Entrevista Semiestruturada

Professoras: Nome; Idade; Formação; Tempo que trabalha na rede; Tempo que trabalha na escola.

- Rotina: Como está organizado seu trabalho pedagógico?; Como você trabalha com os/a (eixos) língua portuguesa? Como você trabalha com o eixo leitura? Que atividades você desenvolve? Quais os recursos você utiliza nessas atividades?
- Sobre os alunos: Como é o perfil dos alunos? Quantos sabem ler? Quantos não? Quais as maiores dificuldades e habilidades?
- Após observação: Quais os objetivos das atividades desenvolvidas?

Crianças leitoras: Nome; Idade.

- Após observação: O que você gostou de fazer na sala de aula? Por quê?; Qual atividade você gostou mais? Por quê?; Qual você não gostou? Por quê?; O que você leu na escola?; O que você achou dessa atividade de leitura que a professora realizou? Por quê?

Crianças não leitoras: Nome; Idade.

- O que você gostou de fazer na sala de aula? Porquê?; Atividade você gostou mais? Por quê?; Qual você não gostou? Por quê?; O que você acha dos momentos de leitura? Por quê?; Você

participa? (a depender da resposta porquê?); Quais dificuldades você enfrenta na leitura? Por quê?; Você queria aprender a ler? Por quê?

ANEXO 3: Caracterização das Escolas

Escola Municipal A

✓ Escola A

Localizada na RPA 5 (Região Político Administrativa), A escola oferece as etapas da Educação Infantil, Ensino Fundamental e Educação de Jovens e Adultos. Os projetos em desenvolvimento da mesma são: Nas Ondas da Leitura, Aprende Brasil, PROLINFO e o IQE. Além disso, possui recursos tecnológicos para o trabalho pedagógico como Datashow, som, dvd, tv e computadores, etc. A escola atende uma clientela advinda das comunidades dos bairros do Sancho, Tejipió, Totó, Jardim Planalto e Coqueiral.

✓ Sala A

A sala é composta por 28 cadeiras e bancas, um armário, dois ventiladores e um birô. O ambiente da sala de aula favorecia o estímulo a leitura, encontramos murais (regras de convivência; sinais de matemática; atividades; trabalhos; avisos; aniversariantes; família silábicas; ordem alfabética; calendário) e cantinho da leitura.

✓ Turma A

A turma possui 23 alunos, com faixa etária entre 8 a 10 anos, sendo 13 meninas e 10 meninos. Apresentam-se como alunos participativos e comunicativos, demonstrando curiosidade nos assuntos trabalhados durante o período de observação. No que diz respeito a leitura, 14 alunos estão no nível alfabético, 3 silábico-alfabético e 6 pré-silábicos (três são deficientes).

✓ Professora A

É formada em Pedagogia, possui especialização em Gestão na Educação. Atua a 2 anos na rede municipal de Recife, sendo este mesmo período o tempo de trabalho na escola. Possui experiência no trabalho com Educação Infantil, sendo esta uma grande área de seu interesse. As dificuldades encontradas no trabalho com o terceiro ano, se dá devido à falta de experiência, como alega a professora. Durante as observações, a professora esteve auxiliando os alunos nas atividades, estimulando sempre a participação.

Escola Municipal B

✓ Escola B

Localizada na RPA 5 (Região Político Administrativa), A escola oferece as etapas da Educação Infantil, Ensino Fundamental e Educação de Jovens e Adultos. Os projetos em desenvolvimento da mesma são: Nas Ondas da Leitura, Aprende Brasil, PROLINFO e o IQE.¹¹ Além de que, dispõe de materiais tecnológicos para o desenvolvimento trabalho pedagógico como retroprojektor, impressora, som, dvd, tv e computadores, entre outros. A escola atende uma clientela advinda das comunidades dos bairros do Sancho, Cavaleiro, Tejipió, Totó e Coqueiral.

✓ Sala B

A sala é composta por 24 cadeiras e bancas, um armário, uma estante, um birô e três ventiladores. Esta sala também proporcionava o estímulo a leitura, encontramos murais (termos de multiplicação e divisão; tabuada; alfabeto em braile e libras; fotos dos chefes do poder executivo – Presidente, Governador e Prefeito; horário das aulas e informes; cartas dos alunos para a professora) e cantinho da leitura.

✓ Turma B

A turma possui 22 alunos, com faixa etária entre 8 a 11 anos, sendo 8 meninas e 13 meninos. Observamos que as crianças são assíduas, participativas e comunicativas no desenvolver das atividades pedagógicas. No que se refere a leitura, 15 leem, estando distribuídos nas fases silábica-alfabética e alfabética, 3 estão na fase silábica e 4 na pré-silábica.

✓ Professora B

Possui normal médio (magistério) e 25 anos de experiência, 14 desses na rede municipal de Recife, sendo este mesmo período o tempo trabalho na escola referida. A professora demonstra ser solícita, atenciosa e participativa no decorrer das atividades realizada nos dias observados.

¹¹Aprende Brasil: sistema de ensino desenvolvido pela editora Positivo em convenio com a secretária de educação, que disponibilizam a seus alunos materiais didáticos e tecnologia de ponta com o objetivo de potencializar as qualidades das escolas nas Unidades Federativas brasileiras.

PROLINFO: Criado por iniciativa da antiga Pró-reitora de Desenvolvimento Institucional e Extensão da Universidade de Pernambuco (PRODINE), o é um projeto que tem por finalidade qualificar os professores e servidores da própria Universidade, e o público externo. Além disso o mesmo atua na formação de professores através da prática pedagógica de formandos dos Cursos de graduação em Letras, Ciência da Computação e Design Gráfico que desejam ter a experiência em sala de aula.

IQE: Instituto de qualidade no ensino que realiza formação de professores.