

UNIVERSIDADE TUIUTI DO PARANÁ

MARIA MARILIZE SOISTAK

**AS PRÁTICAS DE LEITURA NO PROCESSO INICIAL DE
ALFABETIZAÇÃO EM UMA ESCOLA PÚBLICA**

CURITIBA

2021

MARIA MARILIZE SOISTAK

**AS PRÁTICAS DE LEITURA NO PROCESSO INICIAL DE
ALFABETIZAÇÃO EM UMA ESCOLA PÚBLICA**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Tuiuti do Paraná, como requisito para obtenção do grau de Mestre em Educação.

Orientador: Prof. Dr. Joe de Assis Garcia.

CURITIBA

2021

Dados Internacionais de Catalogação na fonte
Biblioteca “Sydney Antonio Rangel Santos”
Universidade Tuiuti do Paraná

S683 Soistak, Maria Marilize.

As práticas de leitura no processo inicial de alfabetização
em uma escola pública/ Maria Marilize Soistak; orientador Prof.
Dr. Joe de Assis Garcia.

151 f.

Dissertação (Mestrado) – Universidade Tuiuti do Paraná,
Curitiba, 2021.

1. Educação. 2. Prática pedagógica. 3. Leitura.

Bibliotecária responsável: Heloisa Jacques da Silva – CRB 9/1212

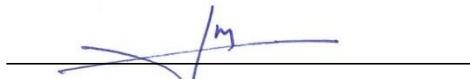


MESTRADO EM EDUCAÇÃO

ATA DO EXAME DE DEFESA DE DISSERTAÇÃO

Aos vinte e quatro dias do mês de março de dois mil e vinte e um, foi realizada a sessão de Defesa de **Dissertação de Mestrado** intitulada “**As Práticas de Leitura no Processo Inicial de Alfabetização em uma Escola Pública**” apresentada por **Maria Marilize Soistak**. Os trabalhos foram iniciados às 8 horas pelo **Prof. Dr. Joe Garcia**, Presidente da Banca Examinadora constituída pelos professores abaixo nominados. A Banca Examinadora passou à arguição da mestranda. Encerrados os trabalhos às 10 horas, os examinadores reuniram-se para avaliação cujo resultado é o que segue:

O texto da dissertação foi aprovado no exame de defesa, tendo recebido indicações para seu refinamento tendo em vista sua socialização acadêmica. A banca sugere, em particular, que os resultados sejam socializados por meio de publicações. A banca também destacou a qualidade da apresentação oral da dissertação, com o material de apoio utilizado, bem como da seção que descreve o método usado na pesquisa.




Prof. Dr. Joe Garcia – Presidente da Banca

Assinatura ___Aprovada___
Conceito
Profa. Dra. Iolanda Bueno de Camargo Cortelazzo — Membro Titular Externo — UTFPR

Assinatura ___Aprovada___
Conceito

Profa. Dra. Maria Alzira Leite — Membro Titular Interno - UTP

Assinatura ___Aprovada___
Conceito


Curitiba, 24 de março de 2021.

Prof. Dr. Joe Garcia
Presidente da Banca

utp.edu.br | 41 3331-7700

AGRADECIMENTOS

Agradeço imensamente ao Prof. Dr. Joe Garcia, pela confiança em mim depositada, pela orientação segura e competente, sempre pronto e disposto em me auxiliar, pelo carinho, pela paciência e cuidado necessário durante o processo de pesquisa.

Agradeço à Prof^a. Dra. Iolanda B. C. Cortelazzo, à Prof^a. Dra. Maria Alzira Leite por aceitarem o convite para participar da Banca Examinadora, pelas valiosas contribuições por ocasião do Exame de Qualificação, e pela forma humana como conduzem suas práticas.

Aos professores do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Tuiuti do Paraná, e especialmente a Prof^a. Dra. Maria Iolanda Fontana pela acolhida e incentivo à pesquisa, e pelas valiosas contribuições acadêmicas.

Aos meus amigos e colegas do Programa de Pós-Graduação em Educação da UTP, especialmente Aluah, Soiara e Veridyana pela companhia agradável e por compartilharem os seus conhecimentos.

Ao meu noivo Robinson, companheiro, amigo, e grande incentivador, pela sua paciência e esforço em cuidar da nossa loja e da nossa família, sem a sua ajuda eu não teria conseguido.

Aos meus pais Maria e Antônio, por sempre estarem ao meu lado apoiando, incentivando, torcendo e principalmente acreditando no meu potencial.

Aos meus irmãos Jorge, Marlene, Marilei, Jonas e Mariléia, que sempre me apoiaram e torceram por mim.

Aos meus amigos Arnold, Daniele e Marta, que sempre me motivaram com palavras de apoio.

A Deus, pelo dom da vida!

Sonhar é para todas; realizar é somente para aquelas que estão despertas, comprometidas consigo mesmas e conscientes de que cada passo do caminho traz importantes ensinamentos.

Lígia Guerra

RESUMO

Esta investigação tem como objeto as práticas pedagógicas de leitura no processo inicial de alfabetização, em uma escola da Rede Municipal de Ensino de Ponta Grossa, Paraná. Na Avaliação Nacional de Alfabetização (ANA) e na Prova Brasil, os alunos obtiveram, nas últimas aferições, índices de desempenho mais baixos nas habilidades de leitura se comparados com os índices de desempenho nas habilidades de escrita. O índice médio de desempenho dos alunos nas habilidades de leitura, no município de Ponta Grossa, também se mostrou aquém do esperado, justificando a necessidade de uma pesquisa voltada para o eixo leitura. Nesse município, há escolas que se destacam positivamente por apresentarem índices de proficiência desejáveis em relação a leitura. Essas escolas instigam investigações para identificar e analisar ações que podem desencadear bons resultados em outras instituições de ensino. A análise do desempenho das escolas do município de Ponta Grossa provocou a formulação da pergunta desta investigação: quais desafios se apresentam nas práticas pedagógicas de leitura envolvidas no processo de alfabetização e letramento, nos anos iniciais do Ensino Fundamental, em uma escola da Rede Municipal de Ensino de Ponta Grossa? O objetivo geral foi analisar os desafios descritos por um grupo de professores dessa escola, quando desenvolvem práticas de leitura junto aos seus alunos. Foi realizada uma pesquisa qualitativa, de natureza exploratória, desenvolvida a partir de revisão de literatura referente ao tema, e da análise de documentos e legislação referentes à alfabetização no âmbito nacional e municipal. A pesquisa também envolveu um trabalho de campo, com base na aplicação de questionário *online* (plataforma *FORMS/ Microsoft*) e de um método de grupo de discussão (GD) aplicado na escola junto a professores dos anos iniciais do ciclo de alfabetização do Município de Ponta Grossa. Os autores utilizados na pesquisa são, principalmente, Mortatti (2000, 2010 e 2015), Soares (2003, 2017) e Pérez (2008), para fundamentar as concepções de prática pedagógicas direcionadas a leitura e Wolf (2019) para o estudo dos desafios para a aprendizagem da leitura. Dentre os resultados da pesquisa destaca-se o desafio de transformar espaços e momentos adequados para as práticas de leitura, bem como utilizar atividades diversificadas e conhecer os alunos para melhor escolher diferentes métodos ou abordagens de trabalho com a leitura.

Palavras-chave: Educação. Práticas Pedagógicas. Leitura. Alfabetização. Letramento.

ABSTRACT

This investigation has as object the pedagogical practices of reading in the initial process of literacy, in a school of the Municipal Education Network of Ponta Grossa, Paraná. In the National Literacy Assessment (ANA) and in the Prova Brasil, students obtained, in the latest measurements, lower performance rates in reading skills compared to performance rates in writing skills. The average index of student performance in reading skills, in the municipality of Ponta Grossa, is also below expectations, justifying the need for research focused on the reading axis. In this municipality, there are schools that stand out positively because they have desirable levels of proficiency in relation to reading. These schools instigate investigations to identify and analyze actions that can trigger good results in other educational institutions. The analysis of the results of the schools in the municipality of Ponta Grossa caused the formulation of the question of this investigation: what challenges are presented in the pedagogical practices of reading involved in the process of literacy and literacy, in the initial years of Elementary Education, in a school in the Municipal Network Teaching in Ponta Grossa? The general objective was to analyze the challenges described by a group of teachers from that school, when they develop reading practices with their students. It is a qualitative research, exploratory in nature, developed from a literature review on the subject, and from the analysis of documents and legislation related to literacy at the national and municipal levels. The research also involves fieldwork, based on the application of an online questionnaire (FORMS / Microsoft platform) and a discussion group (DG) method applied at school with teachers from the early years of the literacy cycle in the Municipality of Ponta Grossa. The authors used in the research are, mainly, Mortatti (2000, 2010 and 2015), Soares (2003, 2017) and Pérez (2008), to support the pedagogical practice conceptions directed to reading and Wolf (2019) for the study of the challenges for learning to read. Among the research results, the challenge of transforming spaces and moments suitable for reading practices, as well as using diversified activities and getting to know students to better choose different methods or approaches to working with reading.

Keywords: Education. Pedagogical Practices. Reading. Literacy.

LISTA DE QUADROS

QUADRO 1 - FASES DOS MÉTODOS DE ALFABETIZAÇÃO NO BRASIL.....	30
QUADRO 2 - DISSERTAÇÕES E TESES LEVANTADAS NA CAPES.....	41
QUADRO 3 - DISSERTAÇÕES E TESES INDEXADAS NA CAPES.....	43
QUADRO 4 - DISSERTAÇÕES E TESES INDEXADAS NA CAPES.....	43
QUADRO 5 - TRABALHOS INDEXADOS NA ANPED.....	44
QUADRO 6 - TRABALHOS INDEXADOS NA ANPED.....	45
QUADRO 7 - TOTAL DE TRABALHOS ANEXADOS NA CAPES	47
QUADRO 8 - TOTAL DE TRABALHOS ANEXADOS NA ANPED	47
QUADRO 9 - TOTAL DE TRABALHOS ANEXADOS NA CAPES E ANPED	48
QUADRO 10 - SISTEMATIZAÇÃO DAS PRODUÇÕES DA CAPES RELEVANTES PARA A PESQUISA	50
QUADRO 11 - PRODUÇÕES DA ANPED RELEVANTES PARA A PESQUISA	57
QUADRO 12 - ENSINO FUNDAMENTAL ANOS INICIAIS	89
QUADRO 13 - RESULTADOS DA AVALIAÇÃO DO SAEB	91
QUADRO 14 - RESULTADOS DA AVALIA PG PORTUGUÊS	92
QUADRO 15 - RESULTADOS DA AVALIA PG MATEMÁTICA	93
QUADRO 16 - RESULTADOS DO PROVA PARANÁ.....	94
QUADRO 17 - CARACTERIZAÇÃO DOCENTE.....	105

LISTA DE GRÁFICOS

GRÁFICO 1- PROVA PARANÁ 2019 - 1ª EDIÇÃO.....	95
GRÁFICO 2- PROVA PARANÁ 2019 - 2ª EDIÇÃO.....	95
GRÁFICO 3- PROVA PARANÁ 2019 - 3ª EDIÇÃO.....	96

LISTA DE SIGLAS

ANA	Avaliação Nacional da Educação
ANPED	Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação
BNCC	Base Nacional Comum Curricular
CAPES	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Ensino Superior
DCNs	Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica
EF	Ensino Fundamental
GD	Grupo de Discussão
GT	Grupo de Trabalhos
IDEB	Índice de Desenvolvimento da Educação Básica
INEP	Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais
LDB	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
P	Professores
PISA	Programa Internacional de Avaliação de Estudantes
PNAIC	Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa
PNA	Plano Nacional de Alfabetização
PNE	Plano Nacional da Educação
PPP	Projeto Político Pedagógico
PR	Paraná
PG	Ponta Grossa
Q	Questionários
SAEB	Sistema de Avaliação da Educação Básica
SME	Secretaria Municipal de Educação

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO	11
2 PRÁTICAS PEDAGÓGICAS DO PROFESSOR ALFABETIZADOR	20
2.1 A EDUCAÇÃO BRASILEIRA: O ENSINO FUNDAMENTAL	22
2.2 ALFABETIZAÇÃO E LETRAMENTO	25
2.3 PRÁTICAS PEDAGÓGICAS DOS PROFESSORES	39
2.4 REVISÃO SISTEMÁTICA DE TRABALHOS.....	40
3 OS DESAFIOS DA PRÁTICA PEDAGÓGICA PARA A APRENDIZAGEM DA LEITURA EM UMA ESCOLA PÚBLICA DO MUNICÍPIO DE PONTA GROSSA	66
3.1 OS DESAFIOS PEDAGÓGICOS NAS POLÍTICAS EDUCACIONAIS.....	68
3.2 PLANO MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO DE PONTA GROSSA.....	73
3.3 PROJETO POLÍTICO PEDAGÓGICO.....	83
3.4 REGIMENTO ESCOLAR	85
3.5 AVALIAÇÕES EXTERNAS	91
4 AS EXPRESSÕES DOS PROFESSORES SOBRE AS PRÁTICAS PEDAGÓGICAS DA LEITURA	98
4.1 A NATUREZA DA PESQUISA	98
4.2 DELINEANDO O TRABALHO DE CAMPO.....	100
4.3 O CAMPO DA PESQUISA.....	102
4.4 OS SUJEITOS DA PESQUISA	105
4.5 ANÁLISE DE CONTEÚDO.....	107
4.6 RESULTADOS E DISCUSSÕES.....	109
5 CONSIDERAÇÕES FINAIS	127
REFERÊNCIAS.....	131
APÊNDICES	142

1 INTRODUÇÃO

Esta pesquisa contempla os desafios enfrentados por professores de uma escola pública do município de Ponta Grossa, no Paraná, nas práticas de leitura no processo inicial de alfabetização de alunos do Ensino Fundamental. O tema surge a partir das percepções da pesquisadora, que atuou como professora das redes pública e particular de ensino, bem como da análise de resultados das avaliações nacionais que evidenciam problemas no processo de alfabetização, mais especificamente no que refere ao eixo leitura.

Na última Avaliação Nacional da Alfabetização¹ (BRASIL, 2016), realizada no ano de 2016, a maioria dos alunos brasileiros obteve uma pontuação correspondente a níveis considerados como insuficientes na leitura. A insuficiência no domínio da língua portuguesa pode ser constatada por meio da análise do Índice de Desenvolvimento da Educação Básica² (BRASIL, 2019). O Programa Internacional de Avaliação de Estudantes³ (PISA) evidencia que, aproximadamente, metade dos estudantes brasileiros, com 15 anos de idade, não possui o domínio de leitura considerado como adequado para essa faixa etária (BRASIL, 2018).

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (BRASIL, 2017), as Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica (BRASIL, 2013) do Ensino Fundamental de 9 anos, o Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (BRASIL, 2012) e a Base Nacional Comum Curricular (BRASIL, 2017) são documentos que orientaram currículos e práticas pedagógicas em âmbito nacional para que a alfabetização em Língua Portuguesa se concretize até o 3º ano do Ensino Fundamental.

No ano de 2019, foi lançado oficialmente outro documento norteador de currículos e práticas pedagógicas para o Ensino Fundamental, denominado Plano

¹ Avaliação Nacional de Alfabetização (ANA) é um instrumento de avaliação do Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC), que prevê a alfabetização plena de todas as crianças até os 8 anos, e examina os conhecimentos dos estudantes em três áreas: leitura, escrita e matemática.

² Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB) permite visualizar os resultados a partir do Boletim Escolar, do Painel Educacional do Estado e Painel Educacional do Município.

³ Programa Internacional de Avaliação de Estudantes (PISA) é um estudo internacional que oferece informações sobre o desempenho dos estudantes na faixa etária de 15 anos.

Nacional de Alfabetização (BRASIL, 2019). Nele, as orientações são para que a consolidação da alfabetização seja antecipada para o 2º (segundo) ano de escolaridade, além de elevar a qualidade da alfabetização, combater as taxas de analfabetismo no Brasil e melhorar os resultados nas avaliações de larga escala. De acordo com o referido documento, existe uma urgência na mudança da concepção de políticas voltadas para a alfabetização, literacia e numeracia (BRASIL, 2019).

Em 2012, foi instituído o Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (BRASIL, 2014), cujo programa estabeleceu “um compromisso formal e solidário assumido pelos governos Federal, do Distrito Federal, dos Estados e dos Municípios” (BRASIL, 2012, p. 1). Para melhor compreensão a respeito das proposições do PNAIC, é fundamental considerar as articulações entre esse programa e o Plano Nacional da Educação (PNE). O manual do PNAIC aponta que “a Meta 5 do Projeto de Lei que trata sobre o Plano Nacional de Educação também reforça o aspecto da obrigatoriedade de alfabetização ao determinar a necessidade de alfabetizar todas as crianças até, no máximo, os oito anos de idade” (BRASIL, 2014, p.11), ou seja, trata da obrigatoriedade de alfabetizar todas as crianças, no máximo, até o final do 3º (terceiro) ano do ensino fundamental. O PNAIC foi subdividido em quatro eixos de atuação, sendo eles: 1) formação continuada presencial para professores alfabetizadores e seus orientadores de estudo, 2) materiais didáticos, obras literárias, obras de apoio pedagógico, jogos e tecnologias educacionais, 3) avaliações sistemáticas que contemplam as avaliações processuais, debatidas durante o curso de formação e 4) gestão, o controle social e a mobilização (BRASIL, 2016).

Ressalta-se que, em 2017, o programa foi reestruturado pela Portaria Nº 826, de 7 de julho de 2017, dispondo sobre o Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa – PNAIC (BRASIL, 2017), suas ações, diretrizes gerais e a ação de formação no âmbito do Programa Novo Mais Educação – PNME. Ele permanece com a meta de reduzir a distorção idade-série na Educação Básica e melhorar o desempenho das escolas no IDEB, além de contribuir para o aperfeiçoamento do desempenho dos professores. No entanto, deixa a cargo dos municípios a sua adesão, como também a opção de subsidiar ou não os investimentos com a formação (BRASIL, 2017).

Ainda que se tenha investido na formação de professores, bem como nos recursos pedagógicos os resultados nas provas da Avaliação Nacional da Educação (ANA), aplicadas aos estudantes em 2016 e divulgadas em outubro de 2017 pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais (BRASIL, 2016), mostram índices de aprendizagem da leitura e escrita aquém do esperado. É certo que isso não invalida o Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC), uma vez que a formação de professores e investimentos em recursos pedagógicos e de gestão nem sempre apresentam resultados positivos de imediato. No entanto, tal fato impele à reflexão sobre as práticas pedagógicas que as escolas vêm adotando.

Na ANA, a escala que se refere à proficiência em leitura está dividida em quatro níveis: Nível 1 (Elementar), Nível 2 (Básico), Nível 3 (Adequado), Nível 4 (Desejável). O desempenho dos estudantes nos níveis 1 e 2 é considerado como insuficiente e nos níveis 3 e 4 como suficiente. Em relação ao desempenho dos estudantes brasileiros de 3º ano do Ensino Fundamental no ano de 2016, 54,73% se encontravam nos chamados níveis insuficientes, o que significa que mais da metade dos alunos brasileiros com 8 anos de idade ou mais ainda não conseguiam identificar a finalidade dos textos e localizar uma informação explícita em textos simples com até 5 linhas. Aproximadamente 450 mil alunos matriculados no 3º ano do Ensino Fundamental estavam classificados no nível 1 da escala da proficiência em leitura (BRASIL, 2019).

A escala que se refere à área da escrita está dividida em cinco níveis: Nível 1 (Elementar), Nível 2 (Elementar), Nível 3 (Elementar), Nível 4 (Adequado), Nível 5 (Desejável). O desempenho dos estudantes, nos níveis 1, 2 e 3 é considerado como insuficiente e nos níveis 4 e 5 como suficiente. Na escrita, 33,85% dos estudantes brasileiros estavam nos níveis insuficientes e 57,85% escreviam palavras conforme a norma-padrão da língua portuguesa sem, no entanto, levar em conta as complexidades, e conseguiam produzir um texto do gênero narrativo trabalhado (BRASIL, 2019).

Os resultados da Prova do Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB) de 2017, a nível nacional, nas diferentes etapas de ensino, evidenciam problemas no processo de ensino e aprendizagem na disciplina de Língua Portuguesa, mais especificamente na área de leitura, o que revela a necessidade de

investimentos no desenvolvimento das habilidades de leitura no ciclo de alfabetização (BRASIL, 2016).

Fazendo um recorte para a Rede Municipal de Ensino de Ponta Grossa, no ano de 2017, a média obtida pelos alunos do 5º ano do Ensino Fundamental na Prova do SAEB em Língua Portuguesa foi de 218,35 pontos, e, em Matemática, de 233,78 pontos. Com os resultados das provas aplicadas pelo SAEB 2017, até então, denominadas de Prova Brasil (Língua Portuguesa e Matemática), acompanhados dos dados de fluxo escolar em cada escola, apurados pelo Censo Escolar (BRASIL, 2019), se compõe o cálculo do IDEB de 2017 (BRASIL, 2017). Para o cálculo desse índice, a média da proficiência em Língua Portuguesa e Matemática obtidos na Prova do SAEB é padronizada para ficar em uma escala de zero a dez para cada unidade de ensino (município/estado/país). Multiplicando-se a média padronizada do desempenho dos alunos nas Provas do SAEB pelo fluxo escolar (taxa de aprovação) obtém-se o índice do IDEB (BRASIL, 2017). As dificuldades na leitura também aparecem nos resultados do IDEB.

No ano de 2017, na Rede Municipal de Ensino de Ponta Grossa, o nível de aprendizado atingido pelos alunos de 5º Ano do Ensino Fundamental foi de 6,4 e o fluxo do Censo Escolar de 0,99, resultando na média do IDEB de 6,3 no município (BRASIL, 2017). Tratando-se de uma média, não significa que todas as escolas da Rede Municipal alcançaram esse mesmo índice. Do total de escolas da Rede Municipal de Ensino de Ponta Grossa, 3% se encontravam na situação de alerta, 10% se encontravam na situação que exigia atenção e um olhar cuidadoso para o processo de ensino e aprendizagem, 19% precisam melhorar e 68% deviam manter o nível de aprendizado e fluxo escolar (IDEB, 2017).

O IDEB dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental do Brasil, no ano de 2017, foi de 5,8. Ao compararmos o IDEB da Rede Municipal de Ensino de Ponta Grossa com o IDEB nacional, percebe-se uma diferença de 0,5, indicando que os alunos do município de Ponta Grossa apresentam um melhor desempenho escolar (BRASIL, 2017).

É necessário olhar para os resultados das avaliações em larga escala para tomada de decisões, mas não apenas para eles: é igualmente importante e necessário valorizar as experiências cotidianas de aprendizagem dos estudantes

nas escolas. Mortatti (2004) faz uma definição indireta do letramento relacionando com a função da escola de formar:

[...] o letramento relacionado com a função da escola de formar cidadãos funcionalmente letrados, do ponto de vista tanto de crescimento cognitivo individual quando do atendimento a demandas de uma sociedade que prestigia a língua padrão ou a norma culta da língua. (MORTATTI, 2004, p. 87).

Vários autores definem o letramento, definições que se assemelham em aspectos essenciais. De acordo com Kleiman (2005, p. 12), letramento é o “conjunto de atividades envolvendo a língua escrita para alcançar um determinado objetivo numa determinada situação, associadas aos saberes, às tecnologias e as competências necessárias para a sua realização”. Soares afirma que o “letramento é resultado da ação de letrar-se” (SOARES, 2012, p. 38). Argumenta ainda que o letramento é diferente da alfabetização:

[...] o letramento é um estado, uma condição; o estado ou a condição de quem interage com diferentes portadores de leitura e de escrita, com diferentes gêneros e tipos de leitura e de escrita, com as diferentes funções que a leitura e a escrita desempenham em nossa vida [...] letramento é o estado ou condição de quem se envolve nas numerosas e variadas práticas sociais de leitura e de escrita. (SOARES, 2012, p. 44).

A leitura como objeto da aprendizagem deve estar relacionada com a realidade dos sujeitos envolvidos, fazendo-se necessário que o aluno passe a ler, além dos textos, o seu mundo. As crianças trazem consigo suas singularidades, histórias, dificuldades, facilidades e desejos. No processo de ensino e aprendizagem essas diferenças também precisam ser levadas em consideração. Nesse sentido, Esteban e Fetzner (2015, p. 77) nos alertam que:

[...] é necessário considerar que a grande exposição dos resultados indesejáveis contribui para a invisibilidade de experiências cotidianas em que se tecem conhecimentos e aprendizagens, nem sempre traduzíveis nos parâmetros e escalas que estruturam o exame standardizado. (ESTEBAN; FETZNER, 2015, p. 77).

A partir desse contexto, emerge a questão norteadora desta pesquisa: quais desafios se apresentam nas práticas pedagógicas de leitura envolvidas no processo

de alfabetização e letramento, nos anos iniciais do Ensino Fundamental, em uma escola da Rede Municipal de Ensino de Ponta Grossa?

A motivação para a escolha da temática abordada neste trabalho (a prática da leitura no processo inicial de alfabetização) se justifica pela pesquisadora atuar como professora nos anos finais do Ensino Fundamental I (EFI), em escolas públicas e privadas, e, assim, constatar a dificuldade no processo de ensino e aprendizagem da leitura e da escrita. Dessa forma, a pesquisa busca compreender os determinantes que provocam o fracasso de muitos alunos nessas habilidades.

Mesmo nos dias de hoje, persiste, nas escolas, uma inclinação para currículos conteudistas. O período de educação jesuítica no Brasil nos direcionou a um modelo de ensino baseado na memorização de conteúdos, que pode gerar uma espécie de “obesidade intelectual”. Quando os professores, dentro de suas práticas pedagógicas, conseguem perceber a importância de seguir os conteúdos para se traçar o local onde se quer chegar, tornando-se bons aliados, tudo passa a fazer mais sentido para o aluno. O importante, sem dúvida, é manter um equilíbrio entre as práticas pedagógicas e os conteúdos significativos. Ainda que as crianças sejam muito capazes de aprender tudo o que está no currículo, não há tempo, nem memória, suficiente para reter a quantidade expressiva de informação, que historicamente caracteriza o currículo da Educação Básica. É preciso lembrar que os conteúdos são um meio e, dessa forma, precisam caminhar junto com a escola, os professores e a família para a construção de um processo pedagógico que auxiliará o aluno a se tornar um sujeito ativo e pensante na sociedade, assim:

O envolvimento dos pais na educação das crianças tem uma justificativa pedagógica e moral, bem como legal [...] Quando os pais iniciam uma parceria com a escola, o trabalho com as crianças pode ir além da sala de aula, e as aprendizagens na escola e em casa podem se complementares mutuamente. (SPODEK; SARACHO 1998, p. 167).

Durante muito tempo, a concepção de leitura dominante era a de uma atividade mecânica, fantasiando a crença de que, para se tornar um leitor competente, bastava aprender a ler nos anos iniciais do ensino fundamental e assim o aluno poderia ler qualquer texto (BICALHO, 2020). Essa concepção foi se alterando e, em 2019, passou a ser vista como uma habilidade do cérebro, uma função humana elementar. Como analisa Wolf (2019, p. 26), “ler não é nem natural,

nem inato; pelo contrário, é uma invenção não natural e cultural que existe, se tanto, há seis mil anos”. A leitura é capaz de mudar o mundo, esse conjunto de habilidades possibilita o desenvolvimento exponencial da nossa espécie: ler é requisito básico para o progresso, velocidade e fluência para ler são essenciais neste mundo tão exigente em relação às habilidades. A criança que está inserida em uma escola justa, que visa às práticas pedagógicas de leitura significativas, despertará no aluno o interesse pela leitura, e a criança interessada em aprender se transformará em um leitor capaz.

Para Gatti (2013, p. 53), a escola justa é aquela que inclui sem degenerar, não exclui e qualifica as novas gerações. É aquela que lida com as heterogeneidades, as respeita e proporciona aprendizagens. Ou seja, é a escola em que os alunos aprendem de forma significativa e se educam para a vida, como cidadãos. Esse paradigma exige cada vez mais que o profissional professor esteja preparado para exercer uma prática educativa contextualizada, atenta às especificidades do momento, à cultura local e ao alunado diverso em sua trajetória de vida e expectativas escolares.

Ainda de acordo com Gatti (2013, p.53), a preparação é necessária principalmente quando se faz relação com a aprendizagem inicial da leitura e da escrita, que envolve os dois processos: a alfabetização e o letramento. Os professores iniciam sua prática pedagógica no Ensino Fundamental, com fragilidades para atuar na complexidade do processo inicial de alfabetização. Soares explica que além do fundamental papel do professor-alfabetizador, estes precisam ter “conhecimentos das áreas da psicogenética, fonética, linguística e sociolinguística” (2003, p. 14).

Além das evidências apresentadas nas provas externas de insuficiência na leitura, precisamos refletir sobre os papéis dessas avaliações em larga escala nas escolas, que usam a leitura e a escrita como critério avaliativo, para a compreensão e interpretação das questões, além de facilitar o encontro dos erros, acertos e atribuir uma nota nas avaliações. As práticas de leitura e de escrita devem ser vivenciadas como práticas conjuntas, e essa união fica perceptível nas atividades em sala de aula. É necessário que a leitura e a escrita recebam o mesmo peso no

processo de ensino e aprendizagem da alfabetização, não se priorizando a escrita em detrimento da leitura.

Pode-se definir o processo da leitura contrastando-se duas definições antagônicas: a) ler é extrair significado do texto e b) ler é atribuir significado ao texto. Na primeira o sentido do verbo extrair é do texto para o leitor. Na segunda é do leitor para o texto.

Essa concepção de leitura se evidencia nas práticas dentro das salas de aula, como, por exemplo, na forma como o professor planeja as atividades relacionadas à leitura; como o educador introduz perguntas de inferência, e estruturação de textos; as diferentes maneiras que os alunos são incentivados a gostar de ler; como ocorre a leitura em conjunto (professor/ aluno); na leitura contada o profissional realiza o acompanhamento, cuida da entonação de voz, para que os alunos consigam se familiarizar com a fluência, perceber a importância do uso dos sinais de pontuações (FILGUEIRAS, 2016).

A intenção desta pesquisa é focar não só no letramento, mas, também, em uma reinvenção das práticas de leitura, assumindo a natureza do problema no contexto em que a população está inserida. A formação dos professores nem sempre contempla todos esses fundamentos. Pela perspectiva de Soares (1999), observa-se um marco em relação à concepção de alfabetização, fundamentada nas construções das Ciências Linguísticas e sobre influência da teoria psicogenética da escrita, com as pesquisas de Emília Ferreiro e Ana Teberosky (2007), que explicam como a criança aprende a escrever no processo de interação/ação com a língua escrita, construindo e testando hipóteses sobre a relação entre fala e escrita (FERREIRO; TEBEROSKY, 2007).

Diante destas considerações, esta pesquisa tem como objetivo geral analisar os desafios descritos por um grupo de professores dessa escola, quando desenvolvem práticas de leitura junto aos seus alunos. Quanto aos procedimentos metodológicos, esta pesquisa segue uma abordagem qualitativa, de natureza exploratória.

O local de pesquisa foi selecionado a partir da familiaridade que a pesquisadora tem com a instituição e com os professores, sendo esse um dos motivos da aproximação e da escolha dessa escola. Como instrumentos de

pesquisa foram utilizados questionários *online* (plataforma *FORMS* da Microsoft) previamente semiestruturados, com perguntas abertas e fechadas e o recurso denominado grupo de discussão (GD) a ser realizado presencialmente na escola, destinados ao grupo de professores que participaram da pesquisa.

Este trabalho analisa os desafios enfrentados pelos professores quando desenvolvem práticas de leitura, o modo como os educadores refletem sobre os desafios, obtendo dados sobre os seus modos de pensamento, sobre como compreendem a Educação, a formação, o contexto da prática pedagógica, quais materiais são necessários e quais são as condições de trabalho, para uma aprendizagem seja bem-sucedida e, principalmente, para conhecer quais são os desafios enfrentados por eles em suas práticas pedagógicas direcionadas a leitura.

Conforme já explicitado, a presente dissertação discute práticas de leitura, o que nos leva a indagar: que práticas são essas? Quais os desafios enfrentados? Qual a concepção de alfabetização e letramento? Qual é a concepção de leitura? Quais os resultados estão sendo alcançados pelo grupo de professores que vão participar da pesquisa?

O texto desta dissertação está organizado em capítulos. Após esta Introdução, temos o primeiro que trata a respeito das práticas pedagógicas do professor alfabetizador do ensino fundamental nas habilidades de leitura e escrita, além de considerar as pesquisas já realizadas sobre o objeto deste estudo. Em seguida, o capítulo apresenta os desafios da prática pedagógica para a aprendizagem da leitura, bem como analisa os conceitos de alfabetização e de letramento, E A proposta político pedagógica, regimento escolar da escola em questão e dados sobre avaliações externas. O último expõe as expressões das práticas pedagógicas dos professores sobre a leitura, descreve a natureza da pesquisa, metodologia, bem como analisa os dados obtidos no Grupo de Discussão. Na seção das Considerações Finais, consta uma síntese dos resultados encontrados na pesquisa.

2 PRÁTICAS PEDAGÓGICAS DO PROFESSOR ALFABETIZADOR

Ao refletirmos sobre a prática pedagógica do professor alfabetizador nas habilidades de leitura e escrita, instigamos os docentes a compreenderem questões sobre a organização da educação brasileira, a conceituação da alfabetização e do letramento, e, por fim, como os aspectos citados acima são incorporados na prática pedagógica dos professores.

Podemos perceber que as práticas pedagógicas são condutas humanas, sociais e culturais, produzidas historicamente, com a finalidade de ensinar, de produzir conhecimento, resultando no processo de ensino-aprendizagem. Nesse sentido, Veiga (1990, p.17) define a prática pedagógica como “prática social orientada por objetos, finalidades e conhecimentos, e inserida no contexto social, atividade teórico-prática, realizada dentro de condições concretas de vida e de trabalho”.

A realização da prática pedagógica envolve um planejamento. Dentro dele são englobadas questões como o conhecimento dos sujeitos, dos valores, centros de interesse, faixa etária adequada, para, então, definir-se objetivos e conteúdos pré-definidos. O que muda de fato é a forma como professor vai executar e trabalhar as questões relacionadas à leitura e à escrita.

A prática pedagógica relaciona-se a diversos elementos no ambiente escolar, sendo vista como um conceito chave. Durante as relações diretas dentro da escola, remete-se a determinantes internos e externos. Souza (2016, p. 38) afirma que a prática pedagógica está vinculada aos conteúdos, à relação do educador com o educando, às técnicas de ensino, à avaliação, aos materiais didático-pedagógicos e às tecnologias educacionais.

De acordo com Soares (2000, p.3) “Trabalhar a prática pedagógica na alfabetização e na perspectiva do letramento é condição indispensável para assegurar a inserção da criança na sociedade com condições de nela intervir”. A prática pedagógica será aqui compreendida como uma dimensão da prática social que pressupõe a relação teoria-prática: “A prática pedagógica é, na verdade, atividade teórico prática, ou seja, formalmente tem um lado ideal, teórico, idealizado

enquanto formula anseios onde está presente a subjetividade humana, e um lado real, material, propriamente prático, objetivo” (VEIGA, 1994, p. 16-17).

Quando a escola consegue se organizar para ter práticas alicerçadas por um ideal de sociedade mais democrático, que reivindique um modo de vida mais igualitário, com a democratização do conhecimento e da aprendizagem. Aí, de fato, a escola será um espaço embasado pela busca da justiça social e igualitária, em que todos os leitores ou escritores possam reivindicar seus direitos, para reescreverem suas histórias e conseguirem transformar suas realidades.

Considerando que as ideias referidas pelo conjunto de literatura didática tem sua importância se analisadas de forma críticas, deixando de ressaltar determinados fatores e condições, concordamos com os autores que destacam a ação de ensinar como uma atividade de mediação pela qual são providos as condições e os meios para os alunos se tornarem sujeitos ativos no processo de apropriação do saber sistematizado. Com base nessa concepção, entendemos que a dinâmica ensino-aprendizagem deve caracterizar-se por situações que estimulem atividade e iniciativa dos alunos e do professor; situações que favoreçam o diálogo entre si e com o professor; ao mesmo tempo que valorizem o diálogo com o saber acumulado historicamente; situações que considerem os interesses dos alunos na apropriação dos conhecimentos, sistematizados e ordenados gradualmente de acordo com a organização escolar. (VEIGA, p.110, 2011).

Veiga (2011) deixa claro que os educadores têm uma grande responsabilidade de transformar os desafios de ensino e aprendizagem no processo democrático, garantindo aos estudantes um espaço de interação e troca de conhecimentos e assim acabar com o privilégio da classe dominante que se destaca pela sua iniciativa e verbalização. Sobre essa democratização do conhecimento a autora diz que.

É fundamental nessa interação que o professor assuma o papel de um interlocutor mais experiente, contribuindo efetivamente para que todos os alunos, indistintamente, consigam apropriar-se dos conhecimentos essenciais de cada etapa escolar específica em que se encontram, tendo consciência de que cada momento de ensinar-aprender é um passo importante para a interiorização do saber sistematizado, historicamente acumulado. (VEIGA, p.111, 2011).

A prática pedagógica sob influência dos determinantes internos e externos, sendo vista como uma ação contextualizada, intencional e transformadora. Cabe ao professor definir conteúdos, os objetivos, metodologias e o processo avaliativo que

nortearão a sua prática pedagógica, além disso o planejamento deve envolver todos que interagem com o contexto escolar, bem como as famílias dos alunos.

Segundo Souza (2016, p. 64), o conceito de prática pedagógica está associado ao trabalho docente, aos processos educativos formais e não formais, interligado às questões curriculares e presente nas políticas educacionais. Concluímos que as práticas de alfabetização e letramento na escola fundamentam-se na relação com os pressupostos que dão base para a prática pedagógica. Compreende-se que o processo de alfabetização e letramento deve ocorrer contextualizado e com significância de atividades relacionadas a vida social dos alunos, e compreendido pelo professor como um processo que é influenciado pelos sujeitos, na forma do planejamento, e na sua prática pedagógica.

2.1 A EDUCAÇÃO BRASILEIRA: O ENSINO FUNDAMENTAL

O processo educacional brasileiro, ao longo das décadas, passou por transições e questionamentos. O ensino ficou marcado por significativas reformas e mudanças, tais como: a ampliação do acesso à educação, a redução das desigualdades sociais, a diminuição do número de analfabetos, a elevação do número de alunos que finalizam o Ensino Médio, a ampliação dos profissionais da educação e a criação de um sistema de avaliações. E, ainda, destaca-se o aumento de diretrizes, leis, programas, políticas, além de propostas estratégicas que visam a melhorar a qualidade da educação brasileira.

A educação nacional brasileira é considerada um bem, que oferece um enriquecimento social e cultural. Entretanto, essa premissa não cria as condições necessárias para a universalização do acesso à escola. Faz-se necessário a promoção de políticas públicas que possibilitem e, ao mesmo tempo, assegurem um conjunto de condições para que a aprendizagem aconteça da forma mais significativa possível. Compreende-se por políticas públicas, tal como define Azevedo (2003, p. 38): “tudo o que um governo faz e deixa de fazer, com todos os impactos de suas ações e de suas omissões”. Desse modo, entende-se como política pública educacional as decisões do governo que incidem diretamente no ambiente escolar enquanto campo de ensino e aprendizagem.

A educação escolar brasileira está subdividida em Educação Básica e Educação Superior. A Educação Básica está dividida em três etapas: educação infantil, ensino fundamental e ensino médio, que é obrigatória e gratuita, a partir dos quatro até os dezessete anos de idade. O artigo 2º da Lei de Diretrizes e Bases da Educação prevê que a educação é “dever da família e do Estado, inspirada nos princípios de liberdade e nos ideais de solidariedade humana, tem por finalidade o pleno desenvolvimento do educando, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho” (BRASIL, 1996, p. 1).

Na seção II, que contempla a Educação Infantil, o Art. 29 aponta que esta é a “primeira etapa da educação básica, tem como finalidade o desenvolvimento integral da criança de até 5 (cinco) anos, em seus aspectos físico, psicológico, intelectual e social, complementando a ação da família e da comunidade” (BRASIL, 2013). Nesse período do desenvolvimento acontece o primeiro contato com a escola, portanto, é primordial para o desenvolvimento global das crianças, tanto em seu aspecto cognitivo, físico, motor, psicológico, cultural e social, através de atividades e jogos lúdicos que trabalham a imaginação e a criatividade.

A terceira seção diz respeito ao Ensino Fundamental. O Art. 32 reforça o ensino obrigatório “com duração de 9 (nove) anos, gratuito na escola pública, iniciando-se aos 6 (seis) anos de idade” (BRASIL, 2006, p. 9). O Ensino Fundamental terá por objetivo a formação básica do cidadão, mediante:

- I – O desenvolvimento da capacidade de aprender, tendo como meios básicos o pleno domínio da leitura, da escrita e do cálculo;
- II – A compreensão do ambiente natural e social, do sistema político, da tecnologia, das artes e dos valores em que se fundamenta a sociedade;
- III – O desenvolvimento da capacidade de aprendizagem, tendo em vista a aquisição de conhecimentos e habilidades e a formação de atitudes e valores. (BRASIL, 2006, p. 10).

No período de escolarização do Ensino Fundamental, o objetivo é oferecer um ensino voltado para a leitura, escrita e cálculos básicos, além de oportunizar ao estudante condições para que compreenda o ambiente social em que ele está inserido. Ele está dividido em Ensino Fundamental, anos iniciais (1º ao 5º ano), momento da introdução escolar de conceitos educacionais, que serão levados por toda a educação básica; Ensino Fundamental, anos finais (6º ao 9º ano) etapa em

que os alunos são desafiados por conteúdos mais complexos e específicos, além de serem trabalhadas questões de independência e responsabilidade.

O Ensino Médio é a etapa final da Educação Básica, com duração mínima de três anos. Tem o objetivo de aprofundar conhecimentos, além de preparar os jovens para o mercado de trabalho e para o vestibular. Nessa etapa se trabalha o autoconhecimento, a autonomia intelectual e o pensamento crítico. De acordo com o Art. 35, o Ensino Médio tem como finalidade:

- I – A consolidação e o aprofundamento dos conhecimentos adquiridos no ensino fundamental, possibilitando o prosseguimento de estudos;
- II – A preparação básica para o trabalho e a cidadania do educando, para continuar aprendendo, de modo a ser capaz de se adaptar com flexibilidade a novas condições de ocupação ou aperfeiçoamento posteriores;
- III – O aprimoramento do educando como pessoa humana, incluindo a formação ética e o desenvolvimento da autonomia intelectual e do pensamento crítico;
- IV – A compreensão dos fundamentos científico-tecnológicos dos processos produtivos, relacionando a teoria com a prática, no ensino de cada disciplina. (BRASIL, 2017, p. 15).

Apesar da obrigatoriedade do ensino para as crianças e adolescentes, dos 5 aos 17 anos, a educação brasileira ainda conta com um número considerável de analfabetos funcionais ou absolutamente analfabetos. O analfabetismo não se limita à posse individual de habilidades e conhecimentos, mas, principalmente em um conjunto de práticas sociais associadas à leitura e à escrita, exercidas pelas pessoas em uma demanda social.

Street (1984, p. 8), um dos representantes da concepção da dimensão social do analfabetismo, destaca que o analfabetismo tem significados políticos e ideológicos, e não pode ser visto separadamente desses significados nem considerado um fenômeno “autônomo”. Soares (2003, p. 30) concorda com Street afirmando que o analfabetismo “se refere a um conjunto de comportamentos que se caracterizam por sua variedade e complexidade”. Além disso, a autora faz uma análise desses comportamentos agrupando-os em duas dimensões a individual e a social.

Quando se focaliza a dimensão individual, o analfabetismo é visto como um atributo pessoal, referindo-se à posse individual de habilidades de leitura e escrita. Quando, ao contrário, se focaliza a dimensão social, o alfabetismo é visto como um fenômeno cultural, referindo-se a um conjunto de atividades

sociais, que envolvem a língua escrita, e a um conjunto de demandas sociais de uso da língua escrita. (SOARES, 2003, p. 30).

A Educação Brasileira possui grandes desafios. Necessita de investimentos efetivos e de recursos para diminuir as altas taxas de analfabetismo no país, pois somente elaborar leis e documentos que norteiem o processo educacional não está sendo suficiente: são necessárias medidas que deem condições aos estudantes para adentrarem e permanecerem nos ambientes escolares e com qualidade.

2.2 ALFABETIZAÇÃO E LETRAMENTO

Explicar o processo de aquisição da leitura e da escrita não é simples, assim como definir uma metodologia de ensino que funcione para todas as escolas de maneira uniforme, sem levar em conta a singularidade da instituição e de cada criança. É como se tentássemos colocar o ensino dentro de uma caixa mágica, e que tudo iria se realizar, engessando as possibilidades de utilizar metodologias diferentes, que fossem escolhidas para aquele determinado grupo de crianças.

“A alfabetização é uma faceta linguística da aprendizagem inicial da língua escrita, a conversão dos sons da fala em escrita”, como afirma Soares (2016, p. 38) e entre 6 e 7 anos as crianças já estão prontas e preparadas para serem alfabetizadas. É importante destacar que não existe um único e exclusivo método para se alfabetizar, é necessário determinar as estratégias para a turma específica, sabendo alterar os métodos e estratégias sempre que o professor achar necessário. Sobre essa conceituação, Soares, problematiza a definição do termo alfabetização:

Pode-se agora ampliar o conceito de alfabetização proposto [...], definindo-a mais amplamente como a aprendizagem de um sistema de representação que se traduz em um sistema de notação que não é um “espelho” daquilo que representa, uma vez que é arbitrário, a relação entre as notações (as letras) e aquilo que representam (os fonemas) não é lógica nem natural, e é um sistema regido por normas, por convenções e regras. (SOARES, 2016, p. 328).

Entretanto é lamentável a percepção que se tem sobre o processo alfabetização e letramento das crianças na escola:

[...] se as crianças estão sendo, de certa forma, letradas na escola, não estão sendo alfabetizadas, parece estar conduzindo à solução de um retorno à alfabetização como processo autônomo, independente do letramento e anterior a ele. É o que estou considerando ser uma reinvenção da alfabetização, que, numa afirmação apenas aparentemente contraditória, é, ao mesmo tempo, perigosa se representar um retrocesso a paradigmas anteriores, com perda dos avanços e conquistas feitos nas últimas décadas e necessária se representar a recuperação de uma faceta fundamental do processo de ensino e de aprendizagem da língua escrita. (SOARES, 2017, p. 40).

Pode-se entender que essa reinvenção da alfabetização à qual Soares se refere está associada a algumas situações que os professores encaram na sala de aula, como a dificuldade de estruturar e cumprir os planos de aulas, seja pela obrigatoriedade de desenvolver e seguir um único método, deixando de pesquisar novos métodos e maneiras mais eficazes de alfabetizar, além de, em alguns casos, restringir a alfabetização somente às aulas de Língua Portuguesa, não trabalhando as disciplinas de maneira interdisciplinar. Assim, os alunos, durante o processo de alfabetização, cumprem uma série de treinos e cópias ortográficas, em detrimento da leitura e interpretação de textos, tornando esse processo um desafio.

A alfabetização e o letramento são constituídos por ideologias de base histórica de acordo com o contexto vigente. Dessa forma, os conceitos de alfabetização e de letramento podem variar de significado conforme a necessidade que a leitura e a escrita assumem na sociedade. Para uma melhor compreensão do conceito usual de alfabetização e letramento é necessário compreender alguns aspectos sociais e históricos ao longo do tempo que resultaram no modo como esses termos evoluíram e estão sendo compreendidos atualmente no ano de 2020.

No período de 1880 a 1920 fica visível que aprender a ler era sinônimo de possibilidade de aquisição de novos e variados conhecimentos: escrever era muito mais um ato de boa caligrafia do que um meio de se comunicar. Assim, alfabetizar era sinônimo de civilizar, disciplinar, iluminar uma sociedade teológica elevando-a a positiva (MORAIS; SILVA, 2012).

Mortatti (2000) afirma que nesse período havia um embate teórico entre os defensores dos antigos métodos, com as dos modernos métodos de alfabetização, apontando para Antonio da Silva Jardim, difusor no Método João de Deus. Eram tidos como antigos os métodos sintéticos: alfabético ou da soletração, silábico e fônico; e, como novo, o método analítico de palavração de João de Deus. Esse

método seria intuitivo e objetivo, para auxiliar na construção de um sistema de educação nacional e aculturar todos os povos.

A história da alfabetização no Brasil sempre foi marcada por um alto índice de analfabetismo: em 1882, momento em que 80% da população era analfabeta, surge a lei Saraiva (1882), que proibia o voto de pessoas analfabetas. Segundo Paulo Freire (1987), ser alfabetizado é ser capaz de usar a leitura e a escrita como um meio de tornar-se consciente da realidade e transformá-la, podendo ser um instrumento tanto para a libertação quanto para a domesticação do homem, dependendo do contexto ideológico. Não saber ler e escrever dificulta o dia a dia das pessoas, tornando difíceis tarefas simples, além das dificuldades de leitura e de resolução de problemas matemáticos nos primeiros anos da vida escolar prejudicarem todo o desempenho escolar no futuro, aumentando os índices de repetência e evasão nas escolas, além de dificultar futuramente a inserção dessas pessoas no mercado de trabalho. Nesse momento, surge a preocupação de como alfabetizar. A partir da década de julho de 1890 os professores paulistas passaram a alfabetizar utilizando o método analítico. Os anos percorridos entre 1890 e 1920 foram marcados, dentro do campo da alfabetização, pelo embate teórico dos defensores dos métodos sintéticos e analíticos.

Os métodos de alfabetização podem ser classificados segundo Mortatti (2010) em dois tipos básicos: sintético (da parte para o todo) e analítico (do todo para a parte). Ao longo da história da alfabetização no Brasil foi se sedimentando a seguinte subdivisão classificatória desses métodos: “métodos sintéticos (de marcha sintética): alfabético, fônico, silábico; e métodos analíticos (de marcha analítica): da palavração, da sentencição, da historieta, do conto” (MORTATTI, 2010, p. 330).

Nesse contexto, ao abordar as concepções acerca da alfabetização, Mortatti (2006) divide-as em quatro fases que considera cruciais, de 1876 até a atualidade, cada uma delas marcada por um novo sentido à alfabetização:

O primeiro momento (1876 a 1890) se caracteriza pela disputa entre os partidários do novo método da palavração e os dos antigos métodos sintéticos (alfabético, fônico, silábico); o segundo momento (1890 a meados dos anos de 1920) é marcado pela disputa entre os defensores do novo método analítico e os dos antigos métodos sintéticos; o terceiro momento (meados dos anos de 1920 a final dos anos de 1970) é notável pelas disputas entre defensores dos antigos métodos de alfabetização e os dos novos testes ABC para verificação da maturidade necessária ao

aprendizado da leitura e escrita, do que decorre a introdução dos novos métodos mistos; o quarto momento (meados de 1980 a 1994) marca-se pelas disputas entre os defensores da nova perspectiva construtivista e os dos antigos testes de maturidade e dos antigos métodos de alfabetização. Como o ano de 1994 indica apenas o encerramento daquela pesquisa, uma vez que esse quarto momento da história da alfabetização no Brasil se encontra ainda em curso. (MORTATTI, 2010, p. 330).

Em seguida, daremos continuidade explicando os aspectos que compõem as quatro fases, pensando nas políticas públicas para o ensino e aprendizagem iniciais da leitura e da escrita. A primeira fase desse período foi denominada pela autora como “A metodização do ensino da leitura”, perdurando de 1876 a 1890.

Conforme Mortatti, [...] para o ensino da leitura, utilizavam-se, nessa época, métodos de marcha sintética (da “parte” para o “todo”): da soletração (alfabético), partindo do nome das letras; fônico (partindo dos sons correspondentes às letras); e da silabação (emissão de sons), partindo das sílabas. Dever-se-ia, assim, iniciar o ensino da leitura com a apresentação das letras e seus nomes (método da soletração/alfabético), ou de seus sons (método fônico), ou das famílias silábicas (método da silabação), sempre de acordo com certa ordem crescente de dificuldade. Posteriormente, reunidas as letras ou os sons em sílabas, ou conhecidas as famílias silábicas, ensinava-se a ler palavras formadas com essas letras e/ou sons e/ou sílabas e, por fim, ensinavam-se frases isoladas ou agrupadas. Quanto à escrita, está se restringia à caligrafia e ortografia, e seu ensino, à cópia, ditados e formação de frases, enfatizando-se o desenho correto das letras. (MORTATTI, 2006, p. 5).

A segunda fase, conforme Franco e Raizer (2012), foi denominada “A institucionalização do método analítico”. Mortatti (2006, p. 8) chama atenção para o fato de que “[...] ao longo desse momento, já no final da década de 1910, o termo ‘alfabetização’ começa a ser utilizado para se referir ao ensino inicial da leitura e da escrita”.

As primeiras cartilhas aparecerem no ano de 1834. Sua utilização se deu ao logo do século XX, sendo considerada a primeira experiência na área da alfabetização, o que possibilitou que a sociedade experimentasse novos métodos. A partir desse momento, a cartilha passou a ser utilizada por muitos professores para o planejamento das aulas de alfabetização, que veio para resumir o método sintético, (da “parte” para o “todo”), de soletração, fônico e de silabação.

É importante ressaltar que são vários aspectos que estão relacionados ao processo de alfabetização, partindo de diferentes áreas de conhecimento (Psicologia, Linguística, Pedagogia), ao contexto cultural do aluno (ambiente familiar

e vivências socioculturais), professores (vontade de ensinar, motivação para enfrentar os desafios, formação inadequada, incompetência profissional), no método (eficiente/ ineficiente), material didático, camadas populares e o código escrito (relação entre o sistema fonológico e o sistema ortográfico). Além das diferentes perspectivas: histórica, antropológica, sociológica, psicológica, sociolinguística, linguística, discursiva, textual, literária, educacional ou pedagógica e política.

Seguindo o estudo sobre a história da educação brasileira, Mortatti (2006) nomina a terceira fase de “Alfabetização sob medida”, delimitada entre 1920 e 1970. Neste período, os métodos de alfabetização utilizados foram mistos e ecléticos, passando a ser relativizados e secundarizados.

Nessa fase, no século XX, apareceram os estudos de Lourenço Filho, do conhecimento sobre a ciência psicológica aplicada à educação. A partir desses estudos surgiram os Testes o ABC, composto por oito provas, utilizados para medir o nível de maturidade necessária nas crianças para o aprendizado da leitura e escrita, classificar os alfabetizandos, visando classes uniformes e focando na eficácia da alfabetização, além de diminuir os altos índices de repetência nos primeiros anos da escolarização. Passou-se a organizar as classes a partir da maturidade, ou seja, os alunos eram agrupados de acordo com as suas aptidões.

Em 1980, passou-se a organizar o ensino no Brasil de maneira diferente: surgiram os ciclos, “[...] a 1.^a série correspondia à série de alfabetização – só o aluno considerado ‘alfabetizado’ era promovido à 2.^a série” (SOARES, 2017, p. 14). Em questão de virtudes políticas e sociais no campo da educação, o fracasso na escola no processo de alfabetização passou a ser questionado, dando origem ao quarto momento, denominado “Desmetodização do ensino”.

Conforme a análise de Mortatti (2006, p. 10), foi nesse período que:

[...] introduziu-se no Brasil o pensamento construtivista sobre alfabetização, resultante das pesquisas sobre a psicogênese da língua escrita desenvolvidas pela pesquisadora argentina Emília Ferreiro e colaboradores. Deslocando o eixo das discussões dos métodos de ensino para o processo de aprendizagem da criança (sujeito cognoscente), o construtivismo se apresenta não como um método novo, mas como uma “revolução conceitual”, demandando, dentre outros aspectos, abandonarem-se as teorias e práticas tradicionais, desmetodizar-se o processo de alfabetização e se questionar a necessidade das cartilhas. Assim, a partir de 1980 inicia-se o quarto momento, caracterizado como “alfabetização: construtivismo e desmetodização”. (MORTATTI, 2006, p. 10).

Foi nessa fase que o construtivismo foi incorporado à prática pedagógica de todo o Brasil e surgiram os novos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN). O letramento começou a ser discutido, surgindo junto o conceito de que não basta ser alfabetizado, saber ler e escrever para se inserir-se em um mundo letrado, mas que os indivíduos adquiram habilidades, competências e conhecimentos para que possam usar o ler e o escrever em suas práticas cotidianas no exercício da cidadania. Em seguida, no Quadro 1, fizemos considerações sobre os pontos mais importante de cada fase:

QUADRO 1 - FASES DOS MÉTODOS DE ALFABETIZAÇÃO NO BRASIL

FASES/ ANO	MOMENTOS DOS MÉTODOS DE ALFABETIZAÇÃO NO BRASIL	CONSIDERAÇÕES
1ª Fase 1876- 1890	A metodização do ensino da leitura	<p>Para o ensino da leitura utilizavam métodos de marcha sintética (da “parte” para o “todo”): da soletração (alfabético), partindo do nome das letras; fônico (partindo dos sons correspondentes às letras); e da silabação (emissão de sons), partindo das sílabas. ensinava-se a ler palavras formadas com essas letras e/ou sons e/ou sílabas e, por fim, ensinavam-se frases isoladas ou agrupadas. Quanto à escrita, esta se restringia à caligrafia e à ortografia, e seu ensino, à cópia, ditados e formação de frases, enfatizando-se o desenho correto das letras.</p> <p>As primeiras cartilhas brasileiras, produzidas no final do século XIX, baseavam-se nos métodos de marcha sintética (de soletração, fônico e de silabação) e circularam em várias províncias/estados do país e por muitas décadas.</p> <p>No início da década de 1880, o “método João de Deus” ou “método da palavração” baseava-se nos princípios da moderna linguística da época e consistia em iniciar o ensino da leitura pela palavra, para depois analisá-la a partir dos valores fonéticos das letras.</p>
2ª Fase 1890- 1920	A institucionalização do método analítico	Implementação do método analítico e revolucionário para o ensino da leitura, utilizado na Escola-Modelo Anexa (à Normal). O ensino da leitura deveria ser iniciado pelo “todo”, para depois se proceder à análise de suas partes constitutivas. No entanto,

		diferentes se foram tornando os modos de processuação do método, dependendo do que seus defensores consideravam o "todo": a palavra, ou a sentença, ou a "historieta". As cartilhas se baseavam no método de marcha analítica (processos da palavração e sentencição).
3ª Fase 1920 – 1970	A alfabetização sob medida	Busca de novas propostas de solução para os problemas do ensino e aprendizagem iniciais da leitura e da escrita. Conciliando os dois tipos básicos de métodos de ensino da leitura e escrita (sintéticos e analíticos), passaram a utilizar métodos mistos ou ecléticos (analítico-sintético ou vice-versa), considerados mais rápidos e eficientes. As cartilhas passaram a se basear predominantemente em métodos mistos ou ecléticos (analítico-sintético e vice-versa) e começaram a se produzir os manuais do professor.
4ª Fase 1980- 2020	Construtivismo e desmetodização	Questionava, sistematizava o ensino e a aprendizagem iniciais da leitura e escrita. Introduziu-se no Brasil o pensamento construtivista sobre alfabetização, resultante das pesquisas sobre a psicogênese da língua escrita desenvolvidas pela pesquisadora argentina Emília Ferreiro e colaboradores. Nessa fase ocorre uma disputa entre os partidários do construtivismo e os defensores dos tradicionais métodos (cartilhas e diagnóstico). Mencionando propostas em torno do letramento, entendido ora como complementar à alfabetização, ora como diferente desta e mais desejável, ora como excludentes entre si.

FONTE: Adaptado de acordo com MORTATTI (2010).

Ao longo do período histórico apresentado no Quadro 1, observa-se a habitual necessidade de mudança, marcada pela tensão entre os métodos antigos e novos, pela disputa da hegemonia de determinados métodos. Para possibilitar as mudanças evidenciadas no Quadro 1, foi necessário compreender como acontecia aquele processo no passado, e de que forma passou a acontecer no presente, possibilitando uma revisão e aprimoramento dos métodos de alfabetização e letramento.

O conceito de ler e escrever, portanto, foi se alterando, a escrita é uma forma de se expressar, de se comunicar, além de lembrar, avisar, orientar, seja ela

em qual ou para qual momento está sendo utilizada. Segundo os Parâmetros Curriculares Nacionais de Língua Portuguesa (2000) “Um leitor competente só pode constituir-se mediante uma prática constante de leitura de textos de fato, a partir de um trabalho que deve se organizar em torno da diversidade de textos que circulam socialmente (BRASIL, 2000, p.54).

Os alunos precisam compreender a importância da função da escrita e da leitura, e o seu significado real, fazendo ligações dos textos com as práticas sociais. Como afirma Soares, o processo de alfabetização e de letramento “não é linear, ele é de natureza complexa, é permanente, que se estende por toda a vida, que não se esgota na aprendizagem da leitura e da escrita, indo além da aquisição do alfabeto” (SOARES, 2003, p.15).

O termo letramento é marcado pela sua fluidez, estranheza e imprecisão. Conforme define o Novo Dicionário Aurélio da Língua Portuguesa (2009), letrado é aquele “versado em letras, erudito” e iletrado é “aquele que não tem conhecimentos literários” e também o “analfabeto ou quase analfabeto”. O dicionário não registra a palavra letramento. O termo foi conceitualizado por Soares (2017, p. 33) e Mortatti (2004, p. 87). As duas autoras afirmam que a primeira vez que esse termo foi usado no país foi no ano de 1986 por Mary Kato, no seu livro *No mundo da escrita: uma perspectiva psicolinguística*, “cujo objetivo é salientar aspectos de ordem psicolinguística que estão envolvidos na aprendizagem da linguagem, no que se refere à aprendizagem escolar por parte das crianças”. Mortatti (2004, p. 87) explica, que o letramento está associado indiretamente com a função da escola de formar “cidadãos funcionalmente letrados, do ponto de vista tanto de crescimento cognitivo individual quanto do atendimento a demandas de uma sociedade que prestigia a língua padrão ou a norma culta da língua”. O termo apareceu pela primeira vez no ano de 1995 no livro *Os significados do letramento*, de Angela Kleiman, em seguida no livro *Alfabetização e Letramento*, de 1995, e em *Adultos não alfabetizados: o avesso do avesso*, de 1988, organizados por Leda V. Tfouni. Tfouni (1995) conceitua o letramento como:

O letramento, por sua vez, focaliza os aspectos sócio-históricos da aquisição da escrita [...] tem por objetivo investigar não somente quem é alfabetizado, e, nesse sentido, desliga-se de verificar o individual e centraliza-se no social mais amplo. (TFOUNI, 1995, p. 7-8).

As autoras Ferreira e Teberosky (1979) contribuíram para a reflexão e para o do conceito de “letramento”, a partir de reflexões sobre a problemática da palavra analfabetismo, que aparecia desde quando o Brasil era Colônia de Portugal, como explica Soares (2017):

É um fenômeno interessante: usamos, há séculos, o substantivo que nega (recorde a análise da palavra *analfabetismo*: a(n)+ alfabetismo= privação de analfabetismo) e não sentíamos necessidade do substantivo que afirmasse: *alfabetismo ou letramento*. (SOARES, 2017, p. 45).

Diante de toda a evolução de métodos e das reflexões, foi necessário encontrar uma palavra que se referisse ao contrário da palavra analfabetismo, ou seja, uma palavra que denominasse quem está alfabetizado, quem domina o uso da leitura e da escrita, Soares (2017) complementa:

A medida que o analfabetismo vai sendo superado, que um número cada vez maior de pessoas aprende a ler e a escrever, e à medida que, concomitantemente, a sociedade vai se tornando cada mais centrada na escrita, um novo fenômeno se evidencia: não basta apenas aprender a ler e a escrever. As pessoas se alfabetizam, aprendem a ler e a escrever, mas não necessariamente incorporam a prática da leitura e da escrita, não necessariamente adquirem competência para usar a leitura e a escrita, para envolver-se com as práticas sociais de escrita: não lêem livros, jornais, revistas, não sabem redigir um ofício, um requerimento, uma declaração, não sabem preencher um formulário, sentem dificuldade para escrever uma carta, não conseguem encontrar informações numa conta de luz, numa bula de remédio. (SOARES, 2017, p. 45-46).

Esse novo fenômeno fez surgir o conceito do letramento, que precisava de um nome, pois ele ganha visibilidade depois que foi resolvido o problema de analfabetismo. Por um lado, os autores Soares (2003 e 2017), Mortatti (2004 e 2006), Kleiman (1995), Tfouni (1995) e Ferreira e Teberosky (1979) assumem um posicionamento no qual explicam e diferenciam os processos de alfabetização e letramento.

Ferreira e Teberosky (1979), por volta da década de 80, sem utilizar o termo letramento, defendiam a alfabetização como um processo interligado ao contexto do aluno, criticavam práticas mecânicas, repetitivas e sem sentido, e defendiam o uso de textos que fazem parte da realidade da criança, proporcionando aprendizagens significativas.

Sobre aprender o alfabeto, a ler e a escrever, relacionamos essa aprendizagem à plasticidade cerebral associada às múltiplas funções sofisticadas do cérebro e a sua capacidade de ir além de suas funções originais no nosso equipamento biológico, como a visão e a linguagem e desenvolvendo capacidades desconhecidas, como as de ler e de lidar com números:

Para nós seres humanos, ler é algo que tem que ser aprendido. Isso significa que precisamos de um ambiente que nos ajude a desenvolver e conectar um sortido complexo de processos básicos e não tão básicos, de modo que cada jovem cérebro possa formar seu próprio circuito de leitura novo em folha. (WOLF, 2019, p. 28).

Wolf (2019) sublinha que assim como não existe um projeto genético prévio para a leitura, não existe nenhum circuito de leitura ideal: “Pode haver vários, os circuitos da leitura que estão em constante variação, baseada nas exigências da língua particular do leitor e dos ambientes em que se dá o aprendizado” (WOLF, 2019, p. 28).

Para que os circuitos façam sentido é necessária uma compreensão sobre o conceito de alfabetização e letramento, que são vistos como processos distintos, porém, interligados, como afirma Soares (2003). A diferenciação conceitual entre eles é importante, e a aproximação ocorre porque a alfabetização aparece no quadro conceitual do letramento, estando um relacionado ao outro. Leitura e escrita são processos diferentes, eventualmente o aluno quando está aprendendo a escrever, acaba lendo, por associação, sem se pensar em uma estratégia diferenciada para essas duas habilidades. Mas as questões são: o que ensinar, como ensinar, que método utilizar, como as crianças aprendem, a partir do processo de aprendizagem da criança, orientando a leitura de forma efetiva e estimulada?

Nunca é muito cedo para começar o trabalho com a leitura: o mundo a nossa volta está repleto de palavras, frases e textos, com os quais as crianças têm contato o tempo todo. Quando começamos a trabalhar com a leitura, não precisamos necessariamente começar com textos e com a leitura afetiva, mas com a compreensão de que aqueles “desenhos” que aparecem a nossa volta são letras e podem ser decifrados por apresentarem um significado.

A leitura é uma habilidade que leva anos para ser dominada. nesta dissertação entendemos a leitura como fonte de prazer, obtenção de informações, para realização de atividades, para dar significado ao seu mundo real, ou até mesmo para acalmar medos e traumas. (FREIRE, 1987). Quando os alunos são pequenos, é importante fazer um trabalho de leitura e de percepção do formato das letras e, em seguida, a atribuição do seu fonema correspondente, bem como desenvolver a consciência fonológica na criança, possibilitando ao aluno identificar, manipular e refletir sobre os sons da fala, além de promover a capacidade de perceber que a linguagem é formada por palavras, as palavras por sílabas, e as sílabas por fonemas (sons).

Existem algumas etapas para o desenvolvimento da leitura, como o reconhecimento do formato das letras, adquirir a consciência fonológica, reconhecimento das palavras, fluência, aumento do repertório e vocabulário e compreensão e interpretação de texto. Além disso, para uma criança se tornar um bom leitor ela precisa entender o que está escrito, como afirma Wolf (2019, p. 68,) “no curso da vida, tudo aquilo que lemos se soma a um acervo de conhecimentos que são a base da nossa capacidade de compreender e prever tudo aquilo que lemos”. Alguns alunos durante o processo de aprendizagem da leitura apenas soletram as letras que aprenderam sem a compreensão da palavra, e sem conseguirem ler, pois elas apresentam dificuldades.

As etapas citadas para o desenvolvimento da leitura dão a base para a alfabetização e o letramento, além de requerer um trabalho aprofundado com *gêneros textuais, com estratégias de compreensão e com a estrutura textual. Para se compreender as etapas da leitura, é importante compreender o conceito de alfabetização. Boto (2011) destaca que a preocupação em estudar a alfabetização advém do fato desta ser um dos objetos mais significativos no campo da educação, alertando para a impossibilidade de pensar o conceito de escola, sem considerar a relevância simbólica e pedagógica da leitura e da escrita.

Para Wolf (2019, p. 29), durante a leitura, grupos de trabalho de células neurais em cada uma das partes estruturais de cada circuito aprendem a executar funções especializadas: “esses grupos constroem redes que nos permitem ver os menores traços das letras ou ouvir os elementos mais sutis nos sons da língua em

milissegundos”. Wolf (2019, p. 30) considera que um circuito de leitura é formado pela combinação de *inputs* de dois hemisférios, quatro lobos em cada hemisfério (frontal, temporal, parietal e occipital) e todas as cinco camadas do cérebro (desde o telencéfalo na posição mais alta, e o diencéfalo, as camadas intermediárias do mesencéfalo. Usamos todas essas partes do cérebro durante a leitura.

No ambiente escolar, para a criança entrar em contato com práticas de leitura, não é necessário que ela domine as técnicas da escrita. Também, é possível acontecer de a criança entrar em contato com textos e diferentes práticas de letramento sem ter contato com práticas pedagógicas que direcionam para a apropriação de habilidades de leitura e escrita, e de nada adiantar, tendo em vista que “a alfabetização é algo que deveria ser ensinado de forma sistemática, ela não deve ser diluída no processo de letramento” (SOARES, 2004, p. 16). Além disso, o letramento é o processo de “apropriação da cultura escrita fazendo um uso real da leitura e da escrita como práticas sociais” (SOARES, 2004, p. 24).

A alfabetização vai muito além de dominar habilidades de leitura e escrita. Ao contrário, as possibilidades do processo de aquisição dessas aprendizagens nunca se esgotam: duram por toda a vida do sujeito. As práticas de letramento possibilitam aos indivíduos usar a leitura e a escrita, além de se envolver em práticas sociais de leitura e escrita.

Se alfabetizar significa orientar a própria criança para o domínio da tecnologia da escrita, letrar significa levá-la ao exercício das práticas sociais de leitura e escrita. Uma criança alfabetizada é uma criança que sabe ler e escrever, uma criança letrada [...] é uma criança que tem o hábito, as habilidades e até mesmo o prazer da leitura e da escrita de diferentes gêneros de textos, em diferentes suportes ou portadores, em diferentes contextos e circunstâncias. [...] Alfabetizar letrando significa orientar a criança para que aprenda a ler e a escrever levando-a a conviver com práticas reais de leitura e de escrita. (SOARES, 2004, p. 435).

Com relação à leitura, Manguel (1997) afirma que lemos a nós e ao mundo à nossa volta para compreender o que somos e onde estamos. Lemos para entender, ou para começar a entender. Não é possível que deixemos de ler, pois ler é quase como respirar, é uma das nossas funções essenciais para sobreviver. Nesse contexto, vemos a leitura do mundo, uma leitura que vem se transformando ao longo do tempo na história da humanidade e que se constitui como prática social.

Torna-se letrado o indivíduo ou grupo que não desenvolve somente as habilidades de ler e escrever, mas aqueles que utilizam da leitura e da escrita no dia a dia, nos desafios da sociedade. A atividade leitora, portanto, não se resume ao mero processo de decodificação. Todavia, é importante compreender o contexto da prática dentro de sala de aula, no que se refere ao processo de interpretação de textos. Ainda segundo as orientações dos Parâmetros Curriculares Nacionais:

Não se trata simplesmente de extrair informação da escrita, decodificando-a letra por letra, palavra por palavra. Trata-se de uma atividade que implica, necessariamente, compreensão na qual os sentidos começam a ser constituídos antes da leitura propriamente dita. Qualquer leitor experiente que conseguir analisar sua própria leitura constatará que a decodificação é apenas um dos procedimentos que utiliza quando lê: a leitura fluente envolve uma série de outras estratégias como seleção, antecipação, inferência e verificação, sem as quais não é possível rapidez e proficiência. É o uso desses procedimentos que permite controlar o que vai sendo lido, tomar decisões diante de dificuldades de compreensão, arriscar-se diante do desconhecido, buscar no texto a comprovação das suposições feitas, etc. (BRASIL, 1997, p. 41).

A tarefa do letramento diz respeito à condição de participar das mais diversas práticas sociais permeadas pela escrita. Essa atuação exige autonomia de leitura e, conseqüentemente, preparo do aluno para a produção de textos em diferentes modalidades e adequados às situações de comunicação em que os sujeitos estão:

[...] as práticas de compreensão e de produção de texto são constitutivas da experiência de aprender e, portanto, presentes em todas as áreas. Por isso, cabe à área de Linguagens assegurar o direito à formação de sujeitos leitores e produtores de textos que transitem com confiança pelas formas de registro dos diversos componentes curriculares, salvaguardando suas singularidades, e pelas práticas de linguagem que se dão no espaço escolar, tais como: participar de um debate sobre transgênicos, opinar criticamente sobre um documentário ou uma pintura, interagir com hipertextos da Web, buscar soluções para um problema ambiental no seu entorno, dentre outras e inúmeras possibilidades. (BRASIL, 2017, p. 30).

Nota-se, portanto, que a prática de leitura está diretamente atrelada ao letramento. Junto a isso, ressalte-se a importância da participação oral dos alunos durante o processo de ensino-aprendizagem, no sentido de fazer com que eles se posicionem, se envolvam e deem significado à sua realidade.

É importante frisar que a alfabetização não se resume a reduzir ao ensino da escrita de grafemas e fonemas. Tal como explicita Vygotsky (2000), o ensino da escrita que se reduz ao traçado de letras, sílabas, palavras esvaziadas de significados, aponta o caráter mecanicista desse comportamento externo, que tantas vezes repetido se torna um mero hábito psicofísico.

O domínio da linguagem escrita significa para a criança dominar um sistema de signos simbólicos extremamente complexo. [...] o domínio deste sistema complexo não pode realizar-se por uma via exclusivamente mecânica, desde fora, por meio de uma simples pronúncia, de uma aprendizagem artificial. [...] O domínio da linguagem escrita é, na realidade, o resultado de um largo desenvolvimento das funções psíquicas superiores do comportamento infantil (VYGOTSKY, 2000, p.184).

Não podemos tratar o processo de alfabetização como um comportamento condicionado ou até mesmo como uma técnica. A escrita é uma atividade criadora de atribuição de significado e sentido. Para Vygotsky, ela “deve organizar-se de forma que a leitura e a escrita sejam de algum modo necessárias para a criança” (2000, p. 201).

Vygotsky (2009, p. 246) direciona um eixo condutor da aprendizagem da escrita e o seu significado, explica que a criança não aprende algo por associações que se vinculam e são memorizadas: aprender a ler e a escrever “é mais do que um simples hábito mental; é um ato real e complexo de pensamento”. Escrever vai muito além do que uma habilidade cognitiva e motora de registrar grafemas relacionados aos fonemas.

Freire (1987, p. 7) aponta para o conceito de alfabetização numa perspectiva de letramento ao afirmar que “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”. A visão de Freire parece sugerir uma perspectiva de letramento como compreensão de mundo, percepção entre texto e o contexto (FREIRE, 1987). É perceptível a necessidade de compreender a alfabetização assim como suas especificidades, enquanto processo de aquisição da leitura e escrita, sendo preciso que ela seja planejada e desenvolvida no letramento. Além disso, essas práticas devem estar ligadas com as experiências diárias dos sujeitos e o seu contexto letrado.

O cenário educacional foi se moldando no decorrer da história conforme as especificidades de cada período histórico. Com efeito, a alfabetização e o letramento perpassam por uma variedade de mudanças e discussões que estão imbricadas no desenvolvimento das práticas pedagógicas atuais. Não basta que as crianças saibam ler e escrever, codificar e decodificar símbolos e letras, elas precisam compreender o que estão lendo e escrevendo e dar sentido à linguagem para a cidadania, participando da sociedade de forma crítica e autônoma, levando em conta que o mais importante é o saber ler e escrever com apreensão e compreensão de significados expressos na língua escrita e considerando as características culturais, econômicas e tecnológicas.

2.3 PRÁTICAS PEDAGÓGICAS DOS PROFESSORES

No Brasil, nas duas últimas décadas do século XX, por consequência da consolidação dos programas de pós-graduação em Educação, as pesquisas em história da educação passaram a ter maior destaque nas produções acadêmico-científicas, contribuindo para “consolidação, no Brasil, da história da educação como campo de conhecimento” (MORTATTI, 2011, p. 1). Concomitantemente ao processo de desenvolvimento de pesquisas em história da educação, também se ampliam e se diversificam perspectivas referentes aos processos e métodos de ensino e aprendizagem, bem como de leitura e escrita em língua materna, em especial, acerca da alfabetização.

Desde o ano de 1980, as dificuldades encontradas no processo de ensino e aprendizagem na Educação Básica têm sido estudadas por pesquisadores, segundo particularmente uma “abordagem histórica de diferentes aspectos (didáticos, linguísticos, psicológicos, sociológicos, antropológicos, culturais, políticos) do processo de ensino e aprendizagem iniciais da leitura e escrita” (MORTATTI, 2011, p. 2). Nos últimos anos, as discussões e planos relacionados a alfabetização e letramento no Brasil foram se intensificando e passaram a conquistar espaço no contexto educacional, acadêmico e político. A produção do conhecimento a respeito da alfabetização e do letramento, vem ganhando espaço a partir de práticas pedagógicas, de políticas públicas e de pesquisas. O objetivo das pesquisas em alfabetização e letramento é, em última instância, diminuir o fracasso escolar.

Para esta pesquisa serão utilizados dois critérios na escolha do *corpus*. O primeiro critério leva em consideração o ano de publicação dos trabalhos: serão analisadas as produções científicas dissertações e teses no portal da CAPES e artigos publicados no portal ANPED dos últimos dez anos, ou seja, aquelas que foram publicadas no período de janeiro de 2009 até dezembro de 2019. O segundo critério tem como referência o tema, que será rastreado nos títulos e nos resumos dos trabalhos. Após uma primeira leitura dos títulos dos trabalhos e dos resumos, serão descartados os trabalhos que não fazem alusão à prática pedagógica com a leitura e a escrita no início do processo de alfabetização.

Essa parte da pesquisa é composta por mapeamento a respeito dos trabalhos acadêmicos na área da Educação, com o foco na alfabetização (leitura e escrita), publicados no período de 2009 a 2019. Para a delimitação temporal, optou-se por estabelecer o período de corte de tal forma que coincidissem com o primeiro ano da implantação do ensino de 9 anos, e, também, com a implementação do ciclo de alfabetização.

Essa revisão integrativa de literatura busca apresentar a produção científica, baseada na análise de dissertações e teses, defendidas em programas de pós-graduação em educação brasileiros registrados na Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Ensino Superior (CAPES) e artigos publicados na Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPED).

É importante ressaltar que os trabalhos selecionados representam apenas um recorte de todas as teses, dissertações e artigos que existem sobre o tema das práticas de leitura. Alguns títulos importantes podem ter ficado fora desses quadros, porque o objeto de estudo em questão não apareceu nas primeiras páginas observadas, ou até mesmo, por não serem compatíveis com o período analisado, correspondente aos anos de 2009 a 2019.

2.4 REVISÃO SISTEMÁTICA DE TRABALHOS

Nesta seção, realizamos uma revisão sistemática de todos os trabalhos encontrados nas plataformas da CAPES (dissertações e teses) e da ANPED (trabalhos).

2.4.1 Dissertações e teses levantadas na CAPES

Para a busca dos trabalhos no banco de dados da CAPES, primeiramente, utilizou-se a expressão: “Práticas pedagógicas de leitura no 1º ciclo de alfabetização”. Foi refinada a busca para o período entre 2009 a 2019, considerando a educação como área de conhecimento e de concentração. A pesquisa resultou em 15.525 trabalhos, sendo 10.841 dissertações de mestrado, 285 dissertações de mestrado profissional e 4.399 teses de doutorado. Nessa primeira pesquisa, encontramos trabalhos desenvolvidos por professores de mestrado profissional, levando a considerar que os professores que trabalham com alfabetização começam a pesquisar questões voltadas a alfabetização e letramento.

Do total de 15.525 trabalhos no portal da CAPES, foram selecionados 120 trabalhos para leitura dos títulos e dos resumos. Foram excluídos 15.405 trabalhos por não tratarem, especificamente, de práticas de leitura no processo de alfabetização. Uma segunda seleção, rastreando o tema e explorando o texto para descobrir os núcleos de sentido, observando a relevância e importância do tema no estudo, resultou em um total de 10 trabalhos, sendo duas teses e 8 dissertações, conforme constam no Quadro 2.

QUADRO 2 - DISSERTAÇÕES E TESES LEVANTADAS NA CAPES

TÍTULO	AUTOR	INSTITUIÇÃO	TESE/ DISSERTAÇÃO	ANO
Concepções e <u>práticas do ensino de leitura</u> em turmas de alfabetização em São Luís do Maranhão	CORREIA, Joelma Reis.	Faculdade De Filosofia e Ciências da Universidade Estadual Paulista-UNESP	T	2011
O discurso e a prática pedagógica do professor alfabetizador em <u>aulas de leitura</u>	FARIAS, Andrea Torres Vilar de.	Universidade Federal da Paraíba.	D	2013
Ciclo alfabetização: as propostas e as <u>práticas pedagógicas</u>	ARNOSTI, Vanessa Bueno.	Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho	D	2013
Como ensinamos/aprendemos a ler?	BAFICA, Ana Paula Souza.	Universidade Estadual de Santa Cruz	D	2015

As propostas de formação para a <u>prática pedagógica da leitura</u>				
A <u>(res)significação da leitura</u> : uma proposta de ensino com as estratégias de leitura no 1º ano do ciclo de alfabetização	BRASIL, Adriana Cardoso da Silva.	Universidade Estadual de Santa Cruz	D	2016
Letramento e Ludicidade: superando dificuldades da <u>leitura</u> na alfabetização.	SANTOS, Juliana Maria Soares dos.	Universidade Estadual da Paraíba	D	2016
Tecendo os fios da <u>oralidade</u> : um estudo das práticas de ensino do professor alfabetizador	LISBOA, Camila Da Silva.	Universidade Estadual de Santa Cruz	D	2017
<u>Práticas pedagógicas</u> diferenciadas na alfabetização: promovendo oportunidades de aprendizagem para o 1º ano do ensino fundamental	FARIAS, Jessica Oliveira.	Colégio Pedro II	D	2017
Um estudo sobre a <u>leitura</u> e a escrita no ciclo de alfabetização de uma escola pública da cidade de Pelotas-RS	CLARINDO, Tania Tuchtenhagen.	Universidade Federal de Pelotas	T	2018
O letramento escolar na dinâmica das práticas de <u>leitura</u> e de escrita em uma sala de aula do 3º ano do 1º ciclo da Rede Municipal de Belo Horizonte	VIANNA, Viviane Maria Quintiliano.	Universidade Federal de Minas Gerais	D	2019

FONTE: adaptado de CAPES (2020).

No Quadro 2, pode-se observar que as dissertações e teses a respeito da prática pedagógica de leitura no 1º ciclo, produzidas na última década, estão situadas, mais precisamente, entre os anos de 2011 a 2019. Isso denota que as pesquisas na área de leitura vêm ganhando espaço, coincidindo também com o período em que a análise dos índices de proficiência em leitura, revelados por avaliações externas, se faz mais frequente no ambiente escolar.

Em uma segunda busca no portal da CAPES, foi utilizada a expressão “Práticas de Leitura”. Nessa pesquisa foram encontrados 153 trabalhos, sendo 110 dissertações de mestrado, uma dissertação de mestrado profissionalizante e 42 teses de doutorado. Após a leitura dos títulos e dos resumos, foram descartados 148 trabalhos, porque a ênfase não estava nas práticas de leitura no processo de alfabetização, ficando apenas 4 trabalhos (2 dissertações e 2 teses) compatíveis

com o tema pesquisado. No Quadro 3, estão os 4 trabalhos selecionados, a partir da expressão “Práticas de Leitura”.

QUADRO 3 - DISSERTAÇÕES E TESES INDEXADAS NA CAPES

TÍTULO	AUTOR	INSTITUIÇÃO	TESE/ DISSERTAÇÃO	ANO
Crianças leitoras entre <u>práticas de leitura</u> .	PLATZER, Maria Betanea.	Universidade Estadual de Campinas	T	2009
<u>Estratégias de leitura</u> para a formação da criança leitora	SOUZA, Silvana Ferreira de.	Universidade Estadual Paulista	D	2009
Representações, narrativas e <u>práticas de leitura</u> : um estudo com professores de uma escola pública	BOLDARINE, Rosária de Fátima.	Universidade Estadual Paulista Campus de Marília	D	2010
<u>Habilidades de leitura e práticas pedagógicas</u> associadas ao aumento do seu aprendizado	OLIVEIRA, Lúcia Helena Gazólis de.	Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro	T	2012

FONTE: adaptado de CAPES (2020).

No Quadro 3, observamos que os trabalhos encontrados no Portal da Capes, a partir da expressão “Práticas de leitura”, no período de 2009 a 2019, que tratam da leitura no processo de alfabetização, se encontram em um período mais restrito, ou seja, de 2009 e 2012.

Na terceira busca no portal da CAPES, foi utilizada a expressão “alfabetização e letramento”. Nesta busca, foram encontrados 192 trabalhos, sendo 136 dissertações de mestrado, 37 dissertações de mestrado profissional e 21 teses de doutorado. Após leitura dos títulos e dos resumos, foram descartados 188 trabalhos por não abordarem, mais especificamente, práticas de leitura no processo de alfabetização, ficando, assim, apenas 3 dos trabalhos compatíveis com o tema pesquisado, todos são dissertações.

No Quadro 4, apresentamos os trabalhos que abordam práticas de leitura no processo de alfabetização e que foram selecionados a partir da busca no Portal da Capes com a expressão “alfabetização e letramento”.

QUADRO 4 - DISSERTAÇÕES E TESES INDEXADAS NA CAPES

TÍTULO	AUTOR	INSTITUIÇÃO	TESE/ DISSERTAÇÃO	ANO
Softwares educativos no contexto da <u>alfabetização e do letramento</u> nos anos	LANDIN, Rita de Cassia de Souza.	Universidade Federal de São Carlos	D	2015

iniciais do ensino fundamental				
As <u>concepções pedagógicas</u> que norteiam a <u>prática docente</u> no programa pacto nacional da alfabetização na idade certa- PNAIC	SILVA, Jucinaria Tavares da.	Universidade Estadual de Roraima	D	2017
Pacto Nacional pela alfabetização na idade certa e a <u>prática pedagógica de professores alfabetizadores</u>	CORSI, Ana Celina Hesketh Rabuske.	Universidade Estadual do Paraná	D	2017

FONTE: adaptado de CAPES (2020).

No Quadro 4, observa-se que os trabalhos escolhidos, a partir da busca no Portal da Capes, no período de 2009 a 2019, utilizando-se as palavras-chave “alfabetização e letramento” são mais recentes, sendo produzidas na segunda metade da década pesquisada. Este pode ser um indicativo de que, o estudo dos aspectos que envolvem práticas de alfabetização e letramento, sejam relativamente recentes.

2.4.2 Trabalhos indexados na ANPED

O levantamento de produções científicas na plataforma da ANPED ocorreu em dois momentos: o primeiro foi realizado na Biblioteca e o segundo no portal da ANPED. No *link* Reuniões Nacionais, especificamente, no Grupo de Trabalho (GT) 10 Alfabetização, Leitura e Escrita.

Na primeira busca na biblioteca da ANPED, utilizando-se a expressão “A prática pedagógica de letramento no 1º ciclo de alfabetização”, não foi encontrado nenhum trabalho. Na segunda busca, utilizando-se a expressão: “Alfabetização e letramento” foram localizados 4 trabalhos, os quais constam no Quadro 5.

QUADRO 5 - TRABALHOS INDEXADOS NA ANPED

TÍTULO	AUTOR	DOCUMENTO	GT	ANO
O desempenho em <u>leitura</u> : uma investigação em escolas públicas	SOUZA, Osmar de.	Trabalho	10	2006
<u>Práticas</u> e eventos de <u>letramento</u> em meios populares: uma análise das redes sociais de crianças de uma comunidade da periferia da cidade do Recife	TAVARES, Ana Cláudia Ribeiro. FERREIRA, Andréa Tereza	Trabalho	10	2008

	Brito.			
Ampliação da escolaridade obrigatória: alfabetização e <u>letramento</u> com crianças de seis anos no ensino fundamental	ALMEIDA, Ana Caroline de.	Trabalho	10	2012
<u>Práticas</u> de alfabetização e <u>letramento</u> : o fazer pedagógico de uma alfabetizadora bem-sucedida	SOUZA, Ivânia Pereira Midon de. CARDOSO, Cancionila Janzkovski.	Trabalho	10	2012

FONTE: adaptado de ANPED (2020).

Do Quadro 5, destaca-se que foram localizados dois trabalhos, na biblioteca da ANPED, a partir da busca com a expressão “alfabetização e letramento”, que foram publicados em anos anteriores ao ano de 2009: um no ano de 2006, outro no ano de 2008 e dois trabalhos publicados em 2012. Ressalta-se que, no período de 2005 a 2010, foi implantado, a nível nacional, um programa de formação continuada de professores para a melhoria da qualidade de aprendizagem da leitura/escrita e matemática nos anos/séries iniciais do ensino fundamental, denominado Pró-Letramento - Mobilização pela Qualidade da Educação. Esse programa foi um marco para as primeiras discussões a respeito de alfabetização e letramento no âmbito escolar.

Em um segundo momento, foram feitas as buscas no portal da ANPED, no *link* das Reuniões Nacionais, e, mais especificamente, no GT 10 Alfabetização, Leitura e Escrita. Não foram utilizadas palavras-chave para essa busca. Os trabalhos foram selecionados a partir da leitura dos títulos dos trabalhos que foram publicados no período de 2009 a 2019. Na pesquisa foram encontrados 62 trabalhos, 44 foram descartados após a exploração do tema, sendo 18 os que mais se aproximavam do tema de pesquisa. Os 18 trabalhos estão relacionados no Quadro 6.

QUADRO 6 - TRABALHOS INDEXADOS NA ANPED

TÍTULO	AUTOR	DOCUMENTO	GT	ANO
Alfabetização e <u>letramento</u> – o que dizem as crianças	FRITZEN, Celdon SILVEIRA, Rosilene de F Koscianski da.	Trabalho	10	2009
As concepções de alfabetização e de <u>leitura</u> do programa de formação de professores alfabetizadores (PROFA)	BECALLI, Fernanda Zanetti.	Trabalho	10	2009

Função e estrutura em atos de <u>leitura</u>	ARENA, Dagoberto Buim.	Trabalho	10	2009
Linguagens, textos e <u>leituras</u> na escola: por entre as trilhas de uma pesquisa participante	GUIMARÃES, Glauca Campos. RAMOS, Bruna Sola BARRETO, Raquel Goulart.	Trabalho	10	2009
Reflexões sobre <u>leitura</u> : um diálogo necessário - uma análise do aluno e sua relação com a leitura na contemporaneidade	KIRK, Edilaine Vilar.	Trabalho	10	2009
Livro de imagem: um gênero textual presente na escola pública, uma nova perspectiva da <u>leitura</u> e de seu ensino aprendizagem	NUNES, Marília Forgearini.	Trabalho	10	2011
O <u>oral</u> como objeto de ensino na escola: o que sugerem os livros didáticos?	LEAL, Telma Ferraz. PERRUSI, Ana Carolina. BRANDÃO, Alves. LIMA, Juliana de Melo.	Trabalho	10	2011
Ampliação da escolaridade obrigatória: alfabetização e <u>letramento</u> com crianças de seis anos no ensino fundamental	ALMEIDA, Ana Caroline de.	Trabalho	10	2012
Aparência e essência no ensino da <u>leitura</u>	ARENA, Adriana Pastorello Buim.	Trabalho	10	2012
Práticas de <u>alfabetização e letramento</u> : o fazer pedagógico de uma alfabetizadora bem-sucedida	SOUZA, Ivânia Pereira Midon de. CARDOSO, Cancionila Ianzkovski.	Trabalho	10	2012
Provinha Brasil: uma análise da concepção de <u>leitura</u>	CORREIA, Joelma Reis.	Trabalho	10	2012
A concepção de <u>leitura</u> de professoras alfabetizadoras e a sua influência no ensino do ato de ler	CORREIA, Joelma Reis.	Trabalho	10	2013
<u>Leitura</u> , compreensão e produção textuais: progressão desses eixos de ensino de língua portuguesa no 1º ciclo	OLIVEIRA, Solange Alves de.	Trabalho	10	2013
<u>Ler</u> de novo ou ler o novo? Práticas de leitura de crianças na biblioteca pública	VILELA, Rafaela.	Trabalho	10	2015
O ensino da língua portuguesa na <u>alfabetização</u> inicial: tempos e contratempos	MAGALHÃES, Luciane Manera. MULLER, Analina Alves de Oliveira.	Trabalho	10	2015
(Sub)versões e (des)encontros de "dar a ler" na formação docente: a <u>leitura</u> como partilha sensível	OLIVEIRA, Luiza Alves de.	Trabalho	10	2015
<u>Alfabetização</u> emancipadora com	AIRES, Franciane	Trabalho	10	2017

crianças: “artesanar” <u>leituras</u> da palavra mundo	Sousa Ladeira.			
Práticas de ensino de <u>leitura</u> literária nos anos iniciais: interações opacas, sentidos dissipados	NASCIMENTO, Iracema Santos do.	Trabalho	10	2017

FONTE: adaptado de ANPED (2020).

No Quadro 6, observa-se que as palavras leitura ou alfabetização apareceram em quase todos os títulos, o que é indicativo de que o tema já está sendo abordado por outros pesquisadores. Os autores, ao apresentarem nos resumos dos trabalhos pistas a respeito de práticas pedagógicas de alfabetização e leitura, bem como, o referencial teórico utilizado, contribuem para a construção de vista panorâmica, mesmo que sem muitos detalhes. Ainda que os resumos apresentem limitações:

[...] ao assumirmos os resumos das dissertações e teses presentes nos catálogos como lugar de consulta e de pesquisa, é que sob aparente homogeneidade, há grande heterogeneidade entre eles (os resumos) explicável não só pelas representações diferentes que cada autor do resumo tem deste gênero discursivo, mas também por diferenças resultantes do confronto dessas representações com algumas características peculiares da situação comunicacional, como alterações no suporte material, regras das entidades responsáveis pela divulgação daquele resumo, entre outras várias. (FERREIRA, 2002, p. 264).

A partir da leitura dos títulos dos trabalhos e dos resumos foi possível verificar o movimento das pesquisas a respeito da temática leitura e alfabetização no período de 2009 a 2019. Foram selecionados no portal da CAPES 17 trabalhos dos anos de 2009 a 2019, sendo 4 teses, 13 dissertações; na plataforma da ANPED foram selecionados 22 artigos dos anos de 2006 a 2017, como pode se visualizar nos Quadros 7 ao 9.

QUADRO 7 – TOTAL DE TRABALHOS ANEXADOS NA CAPES

CAPES	DISSERTAÇÕES	TESES	TOTAL	ANOS
Quadro 1	8	2	10	2011- 2019
Quadro 2	2	2	4	2009- 2012
Quadro 3	3	-	3	2015- 2017

FONTE: adaptado de CAPES (2020).

QUADRO 8 – TOTAL DE TRABALHOS ANEXADOS NA ANPED

ANPED	TRABALHOS	ANOS
-------	-----------	------

Quadro 4	8	2006- 2012
Quadro 5	14	2009- 2017

FONTE: adaptado de CAPES (2020).

QUADRO 9 – TOTAL DE TRABALHOS ANEXADOS NA CAPES E ANPED

PORTAIS	TOTAL	ANOS
CAPES	17	2009- 2019
ANPED	22	2006- 2017

FONTE: adaptado de CAPES e ANPED (2020).

Em síntese, foram publicados, 1 trabalho no ano de 2006, sendo artigo, 1 trabalho no ano de 2008, sendo artigo, 7 trabalhos no ano de 2009, sendo 2 teses, 2 dissertações e 5 artigos; foi publicado 1 trabalho no ano de 2010, sendo 1 dissertação; foram publicados 3 trabalhos no ano de 2011, sendo 1 tese e 2 artigos; foram publicados 9 trabalhos no ano de 2012, sendo 1 tese e 2 dissertações e 6 artigos; foram publicados 2 trabalhos no ano de 2013, sendo 2 artigos; no ano de 2014 não tivemos nenhum trabalho, foram publicados 5 trabalhos no ano de 2015, sendo 2 dissertações e 3 artigos; foram publicados 2 trabalhos no ano de 2016, sendo 2 dissertações; foram publicados 6 trabalhos no ano de 2017, 4 dissertações e 2 artigos; foram publicados 1 trabalhos no ano de 2018, sendo 1 tese; foram publicados 1 trabalho no ano de 2009, sendo 1 dissertação.

2.4.3 Síntese da produção do conhecimento

Nesta seção, buscamos descrever a produção acadêmica a respeito da leitura no processo de alfabetização. Para tanto, serão apresentadas as discussões que se fazem presentes nos últimos 10 anos, descrevendo as contribuições e os resultados das pesquisas, detectando os limites, também avistando possibilidades de pesquisas que possam contribuir para o aprimoramento de políticas públicas e/ou práticas pedagógicas. Nesta perspectiva, as dissertações, as teses e os artigos selecionados neste momento passam por um olhar mais atento, no sentido buscar uma compreensão sobre o tema dessa pesquisa a ser analisado e estudado.

A descrição dos resumos das teses, dissertações e artigos, para a organização do *corpus* da presente pesquisa apresenta alguns limites e diferentes

possibilidades. De acordo com Ferreira (2002, p. 263), nos resumos, apesar de uma “aparente homogeneidade, há grande heterogeneidade entre eles”. Essa heterogeneidade não ocorre apenas pelas “representações diferentes que cada autor do resumo tem deste gênero discursivo, mas também por diferenças resultantes do confronto dessas representações com algumas características peculiares da situação comunicacional”, entre as peculiaridades da situação comunicacional, estão as “alterações no suporte material, regras das entidades responsáveis pela divulgação daquele resumo, entre outras” (FERREIRA, 2002, p. 264).

De acordo com Ferreira (2002), é necessário olhar para os resumos como objeto cultural, que proporcionam determinada compreensão sobre o tema a ser analisado e estudado.

[...] podemos ler cada resumo como um dos gêneros do discurso ligado à esfera acadêmica, com determinada finalidade e com certas condições específicas de produção. Cada resumo é lido como um enunciado estável delimitado pela alternância dos sujeitos produtores, pela noção de acabamento de todo e qualquer enunciado e pela relação dos parceiros envolvidos em sua produção e recepção. (FERREIRA, 2002, p. 264).

Os 39 trabalhos encontrados nas plataformas da CAPES e da ANPED, que foram apresentados anteriormente, serão analisados, tendo em vista o tema “As práticas pedagógicas de leitura na alfabetização”. Sendo assim, utilizamos a descrição interpretativa, a fim de rastrear o sentido ou sentidos do texto. De modo a organizar a nossa análise, construímos uma síntese da produção do conhecimento das plataformas supracitadas conforme o título, autor, objetivos, considerações e ano de publicação da pesquisa.

As teses, dissertações e artigos selecionados, além de irem ao encontro com o tema da pesquisa “As práticas pedagógicas de leitura”, se relacionam com os centros de interesse da pesquisadora, pois apresentam compreensões sobre a leitura e escrita, como ensinar e aprender a ler de maneira significativa, como se organizam as turmas de alfabetização, além de estratégias a serem desenvolvidas com o foco na leitura e práticas pedagógicas inovadoras.

2.4.3.1 Síntese da produção do conhecimento na plataforma da CAPES

Dos 17 trabalhos selecionados na plataforma da CAPES, após uma leitura cuidadosa, reduzimos para 5 que tratam da relação da prática pedagógica com a leitura, de uma concepção e de um conceito de leitura, durante o ciclo de alfabetização ou séries iniciais do Ensino Fundamental I. As pesquisas, selecionadas são de autoria de Correia (2011), Bafica (2015), Brasil (2016), Farias (2017) e Clarindo (2018).

No Quadro 10, apresentamos as produções relevantes para a presente pesquisa, bem como o objetivo e as considerações dos autores de cada um dos trabalhos.

QUADRO 10 – SISTEMATIZAÇÃO DAS PRODUÇÕES DA CAPES RELEVANTES PARA A PESQUISA

TÍTULO/ PRODUÇÃO	AUTOR	OBJETIVO	CONSIDERAÇÕES DOS AUTORES	ANO
Concepções e <u>práticas do ensino de leitura</u> em turmas de alfabetização em São Luís do Maranhão Tese	CORREIA, Joelma Reis.	Compreender as concepções de leitura e a sua influência na apropriação de leitura pelos alunos por meio da análise da prática pedagógica.	As conclusões revelam que as concepções de leitura das professoras exercem grande influência na formação do conceito de leitura como ato de pronúncia, em vez de aproximar os alunos de uma concepção de leitura como atribuição de sentido e como prática cultural. Autores de referência foram: Mikhail Bakhtin, Frank Smith, Jean Foucambert e Josette Jolibert.	2011
Como ensinamos/aprendemos a ler? As propostas de <u>formação para a prática pedagógica da leitura</u> Dissertação	BAFICA, Ana Paula Souza.	Analisar as propostas do Programa Pacto todos pela Educação e Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC), identificando as relações entre os processos formativos dos professores do 1º ano, no município de	A pesquisa construiu uma coletânea de jogos, tendo como referência a caixa de jogos didáticos do PNAIC, apresentando outras possibilidades de trabalhos com gêneros textuais variados, que contribuam para o processo de aquisição da leitura. Conclui que interligando o planejado (formação) ao realizado (sala de aula), percebemos que ora as professoras eram leitoras, ora modelos de leitoras, ora mediadoras de leitura, ações que movimentavam do ideal ao real com a finalidade de desenvolver a competência leitora. Não apresentou autores de referência no resumo.	2015

		Canavieiras, Bahia, e a sua prática pedagógica para a aquisição da leitura.		
A(res)significação da leitura: uma proposta de ensino com as <u>estratégias de leitura</u> no 1º ano do ciclo de alfabetização Dissertação	BRASIL, Adriana Cardoso da Silva.	Analisar as possibilidades que a leitura, como processo, oferece para a formação de crianças leitoras em uma classe do 1º ano do Ensino Fundamental.	A pesquisa indicou que os alunos se constituíram, como leitores, à medida que, na interlocução com os textos literários, construíram sentido e significado sobre a leitura, considerando a mediação da pesquisadora e o modelo interativo da leitura. Esse modelo proporcionou aos alunos e à pesquisadora a ampliação do conhecimento sobre o ensino da leitura na pesquisa. Não apresentou autores de referência no resumo.	2016
<u>Práticas pedagógicas diferenciadas</u> na alfabetização: promovendo oportunidades de aprendizagem para o 1º ano do ensino fundamental. Dissertação	FARIAS, Jessica Oliveira.	Analisar as contribuições do ensino diferenciado na apropriação da leitura e escrita de todos os alunos de uma turma de 1º ano do Ensino Fundamental de uma escola pública localizada no Rio de Janeiro/RJ.	Os resultados mostraram que o ensino diferenciado contribuiu para a evolução dos processos de conceitualização e apropriação da cultura escrita de crianças do 1º ano do Ensino Fundamental. Os principais referenciais teóricos utilizados foram os postulados de Soares (2017), Ferreiro (2013), Ferreiro e Teberosky (2007), Piccoli e Camini (2012), Perrenoud (2000, 2001, 2011), Poulin e Figueiredo (2016, 2015) e Zabala (2010).	2017
Um estudo sobre a <u>leitura e a escrita</u> no ciclo de alfabetização de uma escola pública da cidade de Pelotas – RS Tese	CLARINDO, Tania Tuchtenhagen.	Verificar a hipótese de que o desempenho da leitura e da escrita no ciclo de alfabetização está estreitamente relacionado às práticas observadas no cotidiano escolar.	As práticas pedagógicas de leitura e interpretação observadas, além de escassas, investiram em um trabalho no qual a estratégia de leitura mais recorrente foi a de localização de informação explícita no texto, o que também se refletiu nos resultados da avaliação nos testes de leitura. Os dados analisados foram coletados junto aos estudantes por meio de produções textuais, testagens psicogenéticas diagnósticas, para avaliar o grau de conceitualização da escrita (Ferreiro & Teberosky, 2007); e testes integrantes das Provas de Avaliação dos Processos de Leitura (PROLEC), Cuetos (2014).	2018

FONTE: adaptado de CAPES (2020).

A tese de Correia (2011), intitulada *Concepções e práticas do ensino de leitura em turmas de alfabetização em São Luís do Maranhão*, tem como objetivo compreender as concepções de leitura e sua influência na prática pedagógica. A autora traz, em sua pesquisa, a exploração do trabalho docente, e afirma que os professores exercem grande influência na formação do conceito de leitura, como ato de pronúncia, em vez de aproximar os alunos da concepção de leitura, como atribuição de sentido e como a prática social. Os autores utilizados foram: Mikhail Bakhtin e estudiosos da área da leitura, tais como: Frank Smith, Jean Foucambert, Josette Jolibert, dentre outros.

A autora problematiza a prática de leitura em sala de aula através da ação didática dos professores. Essa prática conduz as crianças a verem a leitura para aprender a estudar e se formar na escola. Além de compreender que no trabalho desenvolvido pelo professor em sala de aula subjaz uma concepção de linguagem, que promoverá ou não o desenvolvimento da criança. Diante disso, evidencia que a prática das professoras está fundamentada em uma concepção de linguagem que não valoriza o outro e nem o diálogo, pelo contrário, acaba valorizando a identificação do sinal, ou seja, as letras, sílabas, palavras soltas e registros em cartilhas; conclui, assim, que as crianças não se aproximam do ato de ler como atribuição de sentido.

Além disso, Correia (2011) afirma que faltava para as professoras uma compreensão acerca do processo de aquisição da leitura, pois davam mais atenção para as crianças que não dominavam o sistema linguístico, enquanto as demais, que já não demandavam sua atenção e atendimento, acabavam sendo deixadas de lado. As professoras confirmaram que não é possível ensinar e aprender a ler sem passar pelo treino ou pela repetição desconsiderando, desse modo, a realidade de cada criança.

Correia (2011) revela que as concepções de leitura das professoras exercem grande influência na formação do conceito de leitura como ato de pronúncia, quando poderiam aproximar os alunos de uma concepção de leitura, como atribuição de sentido e como prática social. Ao final da pesquisa, a professora alfabetizadora percebeu que a sua experiência anterior estava desgastada pela repetição contínua

e irreflexiva de situações que não favoreciam a aprendizagem dos alunos, dentre as quais, o ensino da língua escrita apenas com o uso da cartilha, desconsiderando o universo cultural das crianças nesse processo, o que conseqüentemente a levava a não perceber que os alunos eram capazes de ler e produzir textos.

A dissertação intitulada Como ensinamos/aprendemos a ler? As propostas de formação para a prática pedagógica da leitura, de Bafica (2015), tem por objetivo analisar o PNAIC dentro do processo formativo do 1º ano e a prática pedagógica para a aquisição da leitura dos alunos. Com base na leitura desta pesquisa, ficou evidente que o caderno de atividades do Pacto pela Educação apresenta uma variedade de gêneros literários e atividades, as quais visam à construção da leitura do aluno, e, ainda, os jogos deles colaboram para o desenvolvimento da consciência fonológica, para a decodificação e outros aspectos necessários à aprendizagem da leitura.

Bafica (2015) verifica possibilidades de trabalho que contribuem no processo de aquisição da leitura, tais como: a construção de uma coletânea de jogos como a caixa de jogos didáticos do PNAIC, além do trabalho com os gêneros textuais que contribuem no processo de aquisição da leitura. Em seguida, a autora socializa essas possibilidades com outros professores alfabetizadores da região. Pode-se observar que a pesquisa está relacionada à forma que os professores interligam o planejado com o que é realizado em sala de aula, em alguns momentos sendo a leitora, em outros, como modelo de leitora, e depois como mediadora de leitura, essas ações direcionam para o desenvolvimento da competência leitora.

Durante o trabalho de efetivação da prática leitora fica evidente que existem diversos tipos de leituras que podem ser realizadas durante o processo de ensino-aprendizagem, os quais estão relacionados aos objetivos de leitura, tanto do professor quanto do aluno. Apresentando os seguintes tipos de leitura:

- Leitura Deleite: é o momento de prazer e reflexão sobre o que é lido, sem se preocupar com a questão formal da leitura, para que os alunos leiam por prazer ou se deleitem em leituras de sua própria escolha, praticando a leitura deleite, o leitor desenvolverá seu senso crítico e avaliativo, desenvolvendo também o gosto.
- Leitura Compartilhada ou Colaborativa: é aquela hora em que o professor consegue um espaço para interferir nas habilidades que os seus alunos ainda não

desenvolveram ao passo que o leitor pode fazer previsões, formular perguntas, esclarecer dúvidas e resumir ideias.

- Leitura de Imagens: é um processo rico, que preserva as emoções, não possíveis no texto escrito. Ler imagens, seria ler por antecipação, seria tentar prever o que diz o texto, seguindo as pistas dadas pelas ilustrações.

- Leitura Silenciosa: permite uma velocidade na leitura, podendo, o leitor, parar e recuperar passagens não lidas. Ler visualmente favorece a reflexão sobre o texto, possibilita o conhecimento do que será lido e deveria anteceder todas as atividades de leitura em voz alta.

- Leitura em grupo: essa tem o objetivo de que os envolvidos compreendam uma mensagem.

- Leitura em voz alta: é aquela que propõem que tem o objetivo que o leitor leia com clareza, fluência e rapidez, entretanto não garante a compreensão do que é lido, desenvolvendo outros aspectos como postura, entonação de voz, pronúncia adequada das palavras, pode ser individual ou mediada pelo professor (SOLÉ, 1998).

Bafica (2015) apresentou concepções e perspectivas diferentes sobre o letramento, além das mudanças que ocorreram no processo de alfabetização. Os teóricos utilizados foram: Cagliari (1994), Kleiman (1995), Morais (2012), Mortatti (2004), Silva (2005) e Soares (1998, 2004).

Na dissertação de Brasil (2016), sob o título *A (res)significação da leitura: uma proposta de ensino com as estratégias de leitura no 1º ano do ciclo de alfabetização*, foi desenvolvida uma proposta de ensino sistemático para instruir os alunos, a qual preconizou o ato de ler além da decodificação. Para a autora, as atividades de leitura partem da premissa de que é necessário trabalhar as capacidades para desenvolver a competência leitora do educando, considerando os conhecimentos prévios socialmente adquiridos pelos alunos, para assim tornar as atividades mais significativas.

Com base nas suas análises, Brasil (2016) afirma que a leitura é construída numa relação dialógica entre o autor e o leitor por meio do texto. Durante a sua investigação, ficou perceptível que o desenvolvimento das aulas oportunizaram o letramento e o cultivo de práticas sociais de leitura e escrita em diferentes situações,

evidências indicaram que os alunos já estavam se constituindo como leitores, pois o ensino proporcionava a interlocução com textos literários, a construção de sentido e significado em uma relação de prazer com a leitura.

Aquela pesquisadora (BRASIL, 2016) conclui que a leitura para ser compreensiva, deve considerar os objetivos e principalmente o interesse do leitor em ler o texto, procurando direcionar o ensino para uma dimensão agradável, em que a escola proponha ações pedagógicas que incentivem o aluno a ser sujeito de suas leituras, trabalhando de maneira ampla e significativa. Os teóricos utilizados foram: Andrade (2014), Cafiero (2005), Faria e Freitas (2014), Ferreiro; Teberosky (1979), Kleiman (2008), Kanashiro e Franco (2014) e Silva (2014).

A dissertação de Farias (2017), denominada *Práticas pedagógicas diferenciadas na alfabetização*: promovendo oportunidades de aprendizagem para o 1º ano do ensino fundamental, propõe um ensino diferenciado na apropriação da leitura e da escrita em uma turma do 1º ano do ensino fundamental. A autora buscou construir uma ação educativa, a fim de promover avanços no processo de conceitualização de leitura e escrita no contexto da alfabetização, prezando por uma prática que considere as diferenças entre os sujeitos. Com isso, desenvolveu um Caderno de Atividades Diferenciadas para a Alfabetização. Os teóricos utilizados foram: Soares (2017), Ferreiro (2013), Ferreiro e Teberosky (2007), Piccoli e Camini (2012), Perrenoud (2000, 2001, 2011), Poulin e Figueiredo (2016, 2015) e Zabala (2010). Além da elaboração do Caderno de Atividades Diferenciadas, a pesquisadora apresenta um ensino diferenciado, que contribui para evolução dos processos de conceitualização e apropriação da cultura escrita.

A aprendizagem da leitura e da escrita traz descobertas sobre o mundo que nos rodeia, além de nos transportar para outros mundos e abrir portas para diferentes meios de comunicação. Ferreiro e Teberosky (2007) afirmam que a alfabetização continua sendo uma prática tipicamente escolar na maioria das sociedades, mesmo assim, as crianças fracassam no início do processo de aprendizagem da leitura e da escrita, o que acaba demonstrando que a escola tem falhado em uma das tarefas mais importantes: a alfabetização.

O último trabalho escolhido no portal da CAPES vai ao encontro do tema da presente pesquisa. A tese de Clarindo (2018), denominada *Um estudo sobre a*

leitura e a escrita no ciclo de alfabetização de uma escola pública da cidade de Pelotas – RS, evidencia a relação entre as práticas pedagógicas e o desempenho em leitura e escrita dos alunos do ciclo de alfabetização, vinculado ao PNAIC. Os autores utilizados foram: Ferreiro e Teberosky (2007) e Cuetos (2014). A pesquisadora cita que o 1º ano, no teste de leitura, apresentou uma inter-relação entre as hipóteses de leitura e escrita, e as práticas pedagógicas realizadas em sala, as quais privilegiaram o trabalho com letras. Já no 2º e 3º ano os alunos encontravam-se alfabetizados e o desempenho dos estudantes revelou preferência pela manutenção do padrão da sílaba canônica na leitura das palavras. Em relação à prática das professoras, as práticas de leitura e interpretação são escassas, além disso, a estratégia de leitura mais recorrente foi a localização de informação explícita no texto, o que refletiu nos resultados dos testes de leitura.

Clarindo (2018), em sua pesquisa, realiza uma análise dos mecanismos de avaliação externos instituídos como o IDEB ou a ANA, além dos índices de reprovação do 3º ano. E, por isso, ficou evidente que ainda se tem um número alto de crianças que não alcançaram o objetivo de aprendizagem esperado para elas. Muitas vezes, a maior preocupação dos professores é a de ministrar os conteúdos a tempo, sem o foco na aprendizagem de qualidade, sem conseguir compreender como os alunos aprendem.

Correia (2011), Brasil (2016) e Farias (2017) apresentaram alguns pontos em comum em relação a leitura, entre eles: a concepção, o conceito, o sentido, o significado e as inúmeras formas de se trabalhar a leitura no ciclo de alfabetização, podendo optar por um ensino sistemático ou diferenciado. Além disso, os autores Correia (2011), Báfica (2015), Brasil (2016), Farias (2017) e Clarindo (2018) tiveram a mesma compreensão em relação às práticas pedagógicas e à concepção da leitura e da escrita, que caminham em conjunto com a alfabetização. O que diferencia é como será utilizada essa prática pedagógica: pode ser para aprimorar o processo de aquisição da leitura ou para considerar as diferenças entre os sujeitos, e, até mesmo, para orientar a localização das informações explícitas no texto.

Com esse levantamento foi possível verificar que a consolidação da leitura e da escrita é possível, desde que exista um planejamento e práticas pedagógicas que considerem as diferenças na aprendizagem e que existam direcionamentos

adequados das políticas públicas a partir das avaliações externas. Assim, é possível um trabalho permanente de acompanhamento, mas não apenas em anos próximos as avaliações com propostas momentâneas. Portanto, são necessárias estratégias de intervenção pautadas no diálogo entre teoria e prática, garantindo a aprendizagem significativa das crianças na leitura e na escrita, e, conseqüentemente, refletindo nas relações sociais.

2.4.3.2 Síntese da produção do conhecimento na plataforma da ANPED

Em relação aos artigos encontrados na plataforma da ANPED, nas Reuniões Nacionais, mais especificamente no GT 10 'Alfabetização, Leitura e Escrita', foram encontrados, a partir da leitura dos títulos, 62 artigos. Após uma leitura mais criteriosa dos resumos, dos títulos e verificação do ano de publicação, foram selecionados quatro trabalhos que tratam diretamente das relações da leitura no processo de alfabetização. No Quadro 11, apresentamos os artigos selecionados, bem como, seus objetivos e considerações dos autores.

QUADRO 11 – PRODUÇÕES DA ANPED RELEVANTES PARA A PESQUISA

TÍTULO/ PRODUÇÃO	AUTOR	OBJETIVO	CONSIDERAÇÕES DOS AUTORES	ANO
Alfabetização e letramento – o que dizem as crianças Artigo	FRITZEN, Celdon. SILVEIRA, Rosilene de Fátima Koscianski.	Compreender como as crianças da primeira série do Ensino Fundamental percebem o processo de alfabetização e de letramento, como se posicionam e (re)agem frente ao desafio que lhes é proposto: aprender a ler e escrever.	Considerar que a criança da primeira série do Ensino Fundamental da Escola de Educação Básica é capaz de perceber, pensar e opinar sobre a temática foi uma das premissas não apenas deste artigo, mas de todo o estudo realizado. Como sujeito social, a criança traz experiências e conhecimentos, os quais utiliza como ponto de partida para a aprendizagem. Ela não pode ser despojada desse repertório para aprender outros conhecimentos,	2009

			precisa, sim, da oportunidade para estabelecer diálogos frutíferos entre a sua linguagem cotidiana e a linguagem padrão que organiza o espaço escolar.	
Reflexões sobre leitura: um diálogo necessário - uma análise do aluno e sua relação com a leitura na contemporaneidade Artigo	KIRT, Edilaine Vilar.	Identificar de que forma o ato de ler com frequência (ou não), a posse (ou não) de suportes textuais, a influência familiar ou outros fatores não presumidos inicialmente poderiam interferir (ou não) na relação dos alunos com a leitura.	Faz-se necessário um trabalho contínuo de incentivo à leitura para que o aluno tenha acesso diariamente ao livro e a qualquer outro suporte textual. <u>A escola não pode mais compartimentar a leitura</u> , direcioná-la para uma matéria ou professor específico, a leitura aparece em todas as matérias e a todos os professores, e principalmente à família. Porém, <u>não podemos esperar das famílias</u> , núcleos complexos e heterogêneos. Precisamos, orientar os alunos para se adaptarem e descobrirem o mundo da leitura.	2009
Ampliação da escolaridade obrigatória: alfabetização e letramento com crianças de seis anos no ensino fundamental Artigo	ALMEIDA, Ana Caroline de.	Compreender como tem se dado a alfabetização dessas crianças de seis anos no EF em turmas, nas quais, subentende-se, já se consolidou o ordenamento legal que trata da ampliação do EF?	Foi possível compreender que a alfabetização precisa acontecer na perspectiva do letramento, não é suficiente que os alunos dominem o sistema da escrita, eles estão em desenvolvimento motor, além de ser necessário garantir a eles que se alfabetizem e se letrem. Segundo Piaget as crianças passam por níveis de desenvolvimento e elas precisam inicialmente desenvolver habilidades mentais e motoras para que eles possam passar para as funções cognitivas superiores. Piaget (1980). Mas o que foi verificado no artigo foram atividades de: cópia, repetição de	2012

			<p>palavras soltas, decodificação de sílabas por sílabas, e leitura de textos curtos, que muitas vezes já sabem de memória.</p> <p>Autor citado: Street (1984)</p>	
<p>Aparência e essência no ensino da leitura</p> <p>Artigo</p>	<p>ARENA, Adriana Pastorello Buim.</p>	<p>Discutir o movimento do pensamento humano nos processos de ler e de escrever, suas implicações em relação ao homem em processo de transformação, e os próprios suportes de escrita por ele criados.</p>	<p>Existem dúvidas e incertezas sobre o processo de leitura, aparentemente linear e estável, podendo encontrar estados inconclusos do homem no que se refere a suas criações histórico-culturais, vinculadas à instabilidade dos modos de ler e aos suportes de leitura ininterruptamente reconstruídos.</p> <p>O destaque dado à essência do ato de ler, em vez da aparência, anuncia o envelhecimento dos atos insistentemente lineares tomados como objeto de ensino, de um lado, e de outro, promove a explosão das possibilidades de conexões infinitas, apenas limitadas pelas intenções e conhecimentos inconclusos dos homens. O foco do ato de ler é referido pela autora a tecnologias reinventadas ao estado inacabado e a natureza inacabada do <u>homem</u> e de suas criações histórico-culturais. Não citando uma determinada faixa etária. Ler, na essência é encontrar-se com o outro pelos <i>links</i> infundáveis pelos enunciados ambíguos, porosos e de inimaginável plasticidade nas redes da mente humana.</p> <p>Richaudeau (1999) e Bakhtin (1995)</p>	<p>2012</p>

--	--	--	--	--

FONTE: adaptado de ANPED (2020).

O artigo de Fritzen e Silveira (2009) buscou compreender a forma como a criança participa do processo de aprender a ler e escrever. Apontou para o fato de que os espaços, as narrativas e a linguagem são essenciais na constituição do sujeito. Nos ambientes escolares, as crianças trazem experiências e conhecimentos prévios, que acabam sendo utilizados como ponto de partida para a aprendizagem, para então buscar dominar as letras, palavras, o uso de signos linguísticos, além de exercitar a escrita, utilizando principalmente os seus nomes próprios e dos seus familiares, criando conhecimento a partir das relações feitas, dentro e fora da escola.

Os autores afirmam que a alfabetização mais o letramento são um processo dinâmico, complexo e multifacetado que não pode ser tratado de forma reducionista. Um processo que cobra sentido, mas que tem como uma das tarefas mais importantes trabalhar a competência técnica da escrita e da leitura, o que exige da criança o desenvolvimento de habilidades específicas. Fritzen; Silveira (2009) afirmam que não podemos esquecer da competência técnica, ou da constituição da linguagem escrita pela criança, que é parte da constituição geral da linguagem e é adquirida por meio da contínua interação com o código escrito, na qual as duas modalidades, oral e escrita, se inter-relacionam promovendo a ampliação de ambas (FRITZEN; SILVEIRA, 2009).

Kirt (2009) apresenta uma importante constatação: é no trabalho com a leitura no ensino fundamental que se pode contribuir para a constituição de alunos leitores eficazes, críticos e agentes transformadores. Entretanto, são inúmeras dimensões que influenciam na qualidade do ensino, tais como: as condições de funcionamento das escolas, a capacitação e a valorização profissional, as políticas educacionais, práticas educacionais eficientes e a cultura escolar. Essa pesquisadora concluiu que os alunos e suas famílias têm contato com diferentes suportes textuais, mas poucos deles sabem lidar com a leitura de maneira autônoma e crítica. Além de que o interesse e o desejo pessoal são importantes formas para que os alunos passem a participar do mundo letrado, influenciando nas oportunidades futuras, conseguindo ocorrer uma reflexão sobre aquilo que lê.

Almeida (2012) apresenta os conceitos de prática pedagógica, alfabetização e letramento. Conforme a autora, a escola tenta reduzir as diferenças sociais através de práticas reais de leitura de diversos textos. Entretanto, o que ocorria na escola observada era a cópia, repetição, decodificação ou leitura de textos que já estavam na memória dos alunos, sem que eles participassem da cultura letrada.

Sobretudo a política de ampliação da escolaridade obrigatória para nove anos, representa a tentativa de melhorar a qualidade da alfabetização no Brasil. Almeida apresenta o exemplo de uma escola em que a professora do 1º ano desenvolvia a alfabetização a partir de cópias de textos da lousa, aumentando a quantidade com o passar das semanas. Entretanto, essas práticas não eram efetivas, não estavam conectadas com o contexto social real, mas um trabalho abstrato com a linguagem escrita. Em alguns casos, o aluno passava todo o tempo de aula, somente tentando fazer o registro (ALMEIDA, 2012).

Almeida (2012) conclui que a leitura possibilitada aos alunos era bastante limitada: o objetivo da professora era sempre trabalhar um determinado conteúdo, por exemplo “tipos de moradia”, em que introduzia o trabalho com uma determinada letra, indicada por ela. Depois dessa explicação, os alunos deveriam ler silenciosamente e tentar identificar a letra trabalhada, a educadora acaba vinculando as atividades a aquisição do código, e não as utiliza para uma aproximação com práticas reais de uso de leitura e de escrita. Constatou-se que seria necessária uma ampliação das práticas reais de leitura e produção de textos diversificados, o que não foi o observado em sala de aula.

Arena (2012) propõe uma reflexão sobre o movimento do pensamento humano durante os processos de ler e escrever, e de que forma esses processos podem influenciar na transformação e evolução para os próprios suportes de escrita, criados por eles. A autora apresenta questões interessantes a serem pensadas, associadas as novas formas de ler livros sendo eles de papel ou livros digitais, o que muda é a forma de imaginar a história, além de ler. Quando a criança lê um livro de papel, ela vai imaginar todos os barulhos e as imagens que a obra apresenta, entretanto, os livros digitais fazem tudo isso pelo leitor, simulando barulhos ou ações do personagem, sem o leitor se esforçar. Em alguns casos, as crianças têm uma

maior compreensão quando ouvem uma história contada pelo seu professor, pelos seus pais ou colegas.

A pesquisadora questionou a real essência do ato de ler e de escrever. Ao ler no papel, o homem usa a tecnologia da escrita; ao ler nas múltiplas telas, em múltiplos aparelhos, o homem continua a usar a escrita; tanto no papel quanto nas telas, a linearidade das palavras não impõe, na essência, a linearidade do modo de ler (ARENA, 2012).

A disseminação das tecnologias digitais, nas diversas esferas da sociedade e, principalmente, na esfera escolar, trouxe mudanças significativas na forma como o homem lê utilizando as tecnologias e de como participa de um mundo da leitura digital. Esse indivíduo não pode dispor apenas de habilidade de codificação e decodificação, mas precisa utilizar das diferentes estratégias tecnológicas para dar conta do letramento para agir e interagir na vida contemporânea. Alguns livros já mudaram para o formato digital, mas o que não muda, segundo Wolf, é que “[...] a leitura se tornou o fator catalisador de transformação do desenvolvimento nos indivíduos e nas culturas letradas” (WOLF, 2019, p.10). Alguns autores, como Souza e Cardoso (2012), Correia (2012, 2013) e Oliveira (2013), apareceram mais de uma vez na pesquisa, além de terem mais de um estudo sobre o tema alfabetização e letramento. Os que se repetiram não foram apresentados novamente no Quadro 5, ficando somente no Quadro 3.

Fritzen e Silveira (2009), Kirt (2009), Almeida (2012), Arena (2012) apresentam questões que se assemelham quando tratam da leitura ou do letramento. Os autores acima citados afirmam que o processo de ler e de escrever deve ser eficaz nos anos iniciais do ensino fundamental para reduzir as dificuldades sociais, e tornando os leitores críticos. Muitas vezes os alunos e as famílias têm contato com diferentes suportes textuais, mas não sabem lidar com a leitura crítica. É necessário fazer com que aquilo que se lê faça sentido e seja aproveitado em práticas cotidianas, dialogar após a leitura, ler oralmente, buscar recursos de entonação de voz, fazer gestos, fazer o ouvinte participar da história, imaginar as cenas, perguntar e anunciar, entre outras práticas.

Em síntese, estes artigos tratam da relação entre alfabetização e letramento e o nível de alfabetização dos alunos no 1º ciclo, levando em conta os resultados das

avaliações em larga escala para elevar os níveis de desempenho dos estudantes em turmas de alfabetização. Eles mostraram situações-problema evoluções e proposições para a melhoria dos resultados da alfabetização. As pesquisas giraram em torno de responder como estão ocorrendo as práticas de leitura, a relação do planejamento de formação com aquilo que é realizado em sala e como ocorrem as mediações de leitura para a construção de sentido. Uma das principais congruências entre estes estudos é a constatação de que as práticas pedagógicas de leitura em classe de alfabetização nas escolas no Brasil passam por dificuldades para se tornarem práticas efetivas.

Percebe-se que o que lemos, como lemos e por que lemos são fatores que influenciam no modo como pensamos. A leitura que é implantada nas classes de alfabetização no Brasil direciona os indivíduos para culturas letradas e a aquisição do letramento. Wolf (2019) questiona a aquisição do letramento e se o ser humano nasceu para ler.

A aquisição do letramento é uma das façanhas epigenéticas mais importantes do *Homo sapiens*. Até onde sabemos é uma característica única dessa espécie, que implicou mudanças no circuito do nosso cérebro, transformando as estruturas das conexões e do próprio cérebro, com a consequência de transformar a natureza do pensamento humano. O que lemos, como lemos e por que lemos são fatores de mudanças do modo como pensamos, mudanças essas que prosseguem em um ritmo acelerado. (WOLF, 2019, p. 9-10).

Existe um novo olhar para o desenvolvimento dessas sucessivas evoluções em ritmo acelerado da leitura no mundo digital, sendo necessário um novo direcionamento para a formação dos professores alfabetizadores que ensinam as crianças e adolescentes imersos na cultura digital. Entretanto, precisamos pensar na leitura para as crianças e adolescentes que não têm acesso ao mundo digital, e de fato são marginalizados, apresentando novas formas de desenvolver o gosto pela leitura, que os docentes encontrem métodos para incentivar e desenvolver práticas de leituras significativas.

De acordo com pesquisas voltadas para o ensino e a aprendizagem do ato de ler de Jolibert, (1994, e 2006); Bajard (2006, e 2007); Foucambert (1998); Smith (1999, 2003), percebe-se que essa realidade tem sido comum em muitas outras localidades e que, apesar de todas as experiências divulgadas, originadas destas

pesquisas e de muitos outros estudos, o mundo ocidental segue enfrentando problemas nessa área, que, de certa forma, tem contribuído significativamente para que muitos alunos terminem a sua escolarização sem se constituírem leitores.

Ao discutir sobre “o que é ler”, Foucambert (1998) considera, assim como Jolibert (1994, 2006), que esse aprendizado está longe de ser uma questão técnica, mas “[...] o ingresso numa nova maneira de ser, a conquista de um modo de pensar mais abstrato, mais distanciado, mais teórico” (FOUCAMBERT, 1998, p.110).

Correia (2011) concorda com Foucambert (1998), afirmando que tais ideias tentam disseminar que para aprender a ler é preciso considerar, inicialmente, o processo de identificação para, somente depois, se atingir a compreensão do texto, além de a autora concluir que o ato de ler precisa ser pautado nas várias situações de leitura vivenciadas na sociedade. Um dos problemas verificados pela autora é que ler sem um objetivo real pode fazer sentido para quem ensina, entretanto, para a criança esse sentido não será percebido.

Correia (2011) fala sobre o papel do professor em sala de aula para o ensino da leitura: ele é o responsável em fomentar práticas de leitura que contemplem a sua dimensão dialógica, fazendo com que a criança penetre no mundo da leitura, transformando a aula em um espaço interativo e criando situações para que o aluno perceba a necessidade de ler. Além disso, podemos citar várias motivações que precedem a leitura, sendo o professor o responsável por auxiliar o aluno na adaptação de estratégias, fortalecendo a relação entre aluno e livro, auxiliando na construção do percurso inculcando o hábito da leitura, e, por fim, progredindo e se tornando um leitor crítico, autônomo e capaz de realizar a leitura com significado.

O professor precisa se colocar na posição de interlocutor das crianças, especialmente daquelas que se encontram no processo inicial de aprender a ler, e perceber que não se trata apenas de ensinar a dominar o sistema linguístico, especificamente a relação grafo-fonêmica, mas de praticar a leitura, tornar sua aprendizagem possível, fazê-la funcionar como interação e interlocução na sala de aula, experienciando nas suas várias possibilidades (CORREIA, 2011).

Após os levantamentos iniciais na CAPES e ANPED, foi possível perceber que o tema necessita ser estudado, principalmente, no que diz respeito à concepção de práticas pedagógicas de leitura para o desenvolvimento de letramento, a fim de

elucidar algumas questões, tais como: qual a prática pedagógica necessária para uma criança aprender a ler e interpretar? Se a leitura é uma atividade com a qual as crianças têm contato diariamente, por que elas não se apropriam ou por que apresentam tanta dificuldade? O que é necessário para a criança não apenas decodificar, mas ir além, fazendo relações sociais com a sua realidade? Quais os desafios enfrentados pelos professores alfabetizadores durante as práticas de leitura?

O capítulo três, que discorrerá sobre os desafios da prática pedagógica para a aprendizagem da leitura, mais especificamente, no que se refere à escola pública no Município de Ponta Grossa.

3 OS DESAFIOS DA PRÁTICA PEDAGÓGICA PARA A APRENDIZAGEM DA LEITURA

Para ilustrar esse capítulo apresentamos dois exemplos de práticas de letramento, que foram construídos a partir da fala, vivência e compreensão das professoras que participaram do GD sobre os desafios da prática pedagógica para a aprendizagem da leitura, as quais comentaram sobre as práticas de letramento que utilizam com as suas turmas. Quando ocorreu o GD, foi possível ouvir a perspectiva e os desafios de cada participante a respeito dos desafios. Esse capítulo seguirá o embasamento teórico dos principais autores: Brasil (1996, 2001, 2015, 2017 e 2019), Kleiman (2005) e Rojo (2009).

O primeiro exemplo didático será com uma personagem, a "professora Joana". Ela entra na sala de aula, acolhe os seus alunos, faz a chamada e em seguida pede para o "aluno Miguel" (outro personagem) abrir o livro na página 57 e ler o texto em voz alta. Esse exemplo descreve um tipo de prática de leitura.

No segundo exemplo ilustrativo, uma pessoa que está dirigindo para o carro no semáforo e um menino, que aparenta ter entre 9 e 10 anos, se aproxima e pendura um saquinho com balas em que há grampeado um bilhete com os seguintes dizeres: "Vendo balas para ajudar a minha família a ter comida em casa. Compre um saquinho, somente \$2,00". A motorista abre o vidro e gentilmente pede para o menino ler o bilhete para então comprar as balas. E aqui está outra prática de leitura.

Os dois exemplos acima, ilustram duas práticas de leitura que ocorreram em locais, pessoas e situações diferentes. As professoras que participaram do GD, relataram algumas das suas práticas de leitura, que envolvem a imersão da criança, do jovem, do adulto no mundo da escrita e da leitura, e nesse sentido, o professor pode:

- a) Adotar práticas diárias de leitura de livros, jornais e revistas em sala de aula;
- b) Arranjar paredes, chão e mobília da sala de tal modo que textos, ilustrações, alfabeto, calendário, livros, jornais e revistas penetrassem todos os sentidos do aluno-leitor em formação;

- c) Fazer um passeio-leitura com os alunos pela escola e pelo bairro. (KLEIMAN, 2005, p. 9).

Além disso, o letramento envolve participar de práticas sociais em que se usa a escrita, na escola podem ser atividades como escrever uma carta ou um bilhete, registrar informações, comentar sobre um assunto, recomendar, resumir oralmente e criticar livros. O letramento compreende o sentido, além de saber usar o código da escrita, constituindo-se como ferramenta adequada para aprender a ler o mundo, que permite o aprendiz adquirir conhecimento necessário para agir em uma situação específica.

Letramento não é alfabetização, mas a inclui. Estão associados. Como explica Kleiman (2005), a alfabetização é uma prática. E, assim como toda prática que é específica a uma instituição, envolve diversos saberes, diversos tipos de participantes e também elementos que permitem concretizar essa prática em situações de aula, como quadro de giz, ilustrações, livros didáticos e quaisquer outros recursos pedagógicos. Professor e aluno são protagonistas da aprendizagem da leitura e escrita, organizando, avaliando, dialogando, interagindo durante as atividades propostas.

Rojo (2009, p. 97) discorre sobre o conceito de alfabetismo para designar o “conjunto de competências e habilidades ou de capacidades envolvidas nos atos de leitura ou de escrita dos indivíduos, conjunto que se diferencia de acordo com sua história de práticas sociais”. A escola terá uma função fundamental de assegurar um ensino de qualidade, bem como alfabetização e letramento significativos, promovendo a democracia e a cidadania, além de criar condições e meios de ensinar e intervir para que se alcancem os objetivos do processo de ensino-aprendizagem, e que esse processo seja uma construção interativa e ativa, que esteja comprometida com a formação da cidadania.

A formação do sujeito, desde a Educação Básica, exige um aprendizado que inclua a formação ética, a autonomia e a compreensão dos fundamentos científicos e tecnológicos dos processos produtivos na sociedade. Esse objetivo está previsto na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional 9.394/96, bem como nos Parâmetros Curriculares Nacionais.

Aliada à LDB e definida como meta pelo Plano Nacional de Educação (PNE) foi elaborada a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), que preconiza a orientação por competência, isto é, a mobilização de conhecimentos, habilidades, atitudes e valores para resolução de questões do cotidiano, do mundo do trabalho e para exercício da cidadania (BRASIL, 2017). A BNCC consiste no documento que define as competências (gerais e específicas), as habilidades e as aprendizagens fundamentais que todos os educandos devem desenvolver durante cada etapa da educação básica: Educação Infantil, Ensino Fundamental e Ensino Médio.

Nesta direção, buscamos, neste capítulo, discorrer sobre os desafios da prática pedagógica para a aprendizagem da leitura, com base na fundamentação legal e nas diretrizes fundamentais que as políticas educacionais estabelecem para a organização da estrutura escolar - enfatizando em particular a proposta pedagógica da Secretaria Municipal de Educação do município de Ponta Grossa.

3.1 OS DESAFIOS PEDAGÓGICOS NAS POLÍTICAS EDUCACIONAIS

Para compreender o processo de alfabetização e letramento no Brasil no século XXI faz-se necessário entender a prática pedagógica do professor alfabetizador. Para isso, buscaremos apresentar as modificações de métodos de ensino da leitura e da escrita no contexto das políticas educacionais.

As políticas públicas que influenciaram as reformas educacionais passaram por modificações no decorrer dos anos. Um importante marco foi a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) 9394/96, concebida com o intuito de estabelecer metas e parâmetros de organização da educação a serem seguidos em todo o Brasil. Em seu parágrafo primeiro, artigo 87, a LDB institui a Década da Educação, que se refere à obrigação da União em elaborar o Plano Nacional da Educação, com diretrizes e metas para os dez anos seguintes, em sintonia com a Declaração Mundial sobre a Educação para Todos (BRASIL, 1996).

No ano de 2001, com a Lei nº 10.172, o art. 1º aprovou o Plano Nacional de Educação (PNE) que vigorou durante os anos de 2001 a 2010. O plano teve como diretrizes assegurar a todas as crianças, jovens e adultos melhores condições de acesso e de permanência nas escolas públicas, a elevação global do nível de escolaridade, a redução das desigualdades sociais e regionais, visando uma

melhoria na qualidade do ensino, além de propiciar uma formação para o trabalho e erradicação do analfabetismo no país (BRASIL, 2001).

O PNE especificou cinco prioridades: garantia do ensino fundamental, obrigatoriedade de oito anos; garantia do ensino fundamental a todos que não tiveram acesso na idade própria, ampliação do atendimento aos demais níveis; valorização dos profissionais da educação e desenvolvimento do sistema de informação e avaliação em todos os níveis e modalidades de ensino (BRASIL, 2001, p. 20). O atual PNE entrou em vigor em 2014 e tem validade até o ano de 2024. Uma das suas metas, a de número cinco, propõe alfabetizar todas as crianças, no máximo, até o final do terceiro ano do ensino fundamental.

Para acompanhar e monitorar essa meta buscou-se construir um indicador que mensurasse, além das capacidades de codificação e decodificação, as habilidades de leitura e escrita, bem como as habilidades matemáticas, no desenvolvimento dessas atividades. Nesse sentido, o Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC) entende que aos 8 anos de idade, final do terceiro ano do Ensino Fundamental, as crianças precisam ter a compreensão do sistema de escrita, o domínio das correspondências grafofônicas, mesmo sem grande domínio das convenções ortográficas irregulares e poucas regulares, além de terem fluência de leitura e domínio de estratégias de compreensão e produção de textos escritos. É importante que as crianças se vejam como protagonistas de suas histórias, se tornando capazes de ouvir, falar, ler, escrever sobre temas diversos e agir na sociedade para um processo de ensino e aprendizagem significativo (BRASIL, 2015).

A Base Nacional Comum Curricular (BNCC) considera que, no processo de alfabetização, os estudantes participem de diferentes práticas de letramento, durante o 1º e 2º anos do Ensino Fundamental, momento que se espera que o aluno se alfabetize. Nesse processo, é necessário que os estudantes conheçam o alfabeto e a mecânica da escrita/leitura, ou seja, que consigam “codificar e decodificar” os sons da língua (fonemas) em material gráfico (grafemas ou letras), envolvendo o desenvolvimento da consciência fonológica, o conhecimento do alfabeto do português do Brasil em seus vários formatos, além do estabelecimento de relações

grafofônicas entre esses dois sistemas de materialização da língua (BRASIL, p. 89, 2017).

A BNCC apresenta pesquisas a respeito da construção da língua escrita pela criança. Nesse processo, faz-se necessário:

- diferenciar desenhos/grafismos (símbolos) de grafemas/letras (signos);
- desenvolver a capacidade de reconhecimento global de palavras (que chamamos de leitura “incidental”, como é o caso da leitura de logomarcas em rótulos), que será depois responsável pela fluência na leitura;
- construir o conhecimento do alfabeto da língua em questão;
- perceber quais sons se deve representar na escrita e como;
- construir a relação fonema-grafema: a percepção de que as letras estão representando certos sons da fala em contextos precisos;
- perceber a sílaba em sua variedade como contexto fonológico desta representação;
- até, finalmente, compreender o modo de relação entre fonemas e grafemas, em uma língua específica. (BRASIL, 2017, p. 91).

Em síntese, podemos definir as capacidades/habilidades envolvidas na alfabetização como sendo capacidades de (de)codificação. Elas envolvem:

- Compreender diferenças entre escrita e outras formas gráficas (outros sistemas de representação);
- Dominar as convenções gráficas (letras maiúsculas e minúsculas, cursiva e *script*);
- Conhecer o alfabeto;
- Compreender a natureza alfabética do nosso sistema de escrita;
- Dominar as relações entre grafemas e fonemas;
- Saber decodificar palavras e textos escritos;
- Saber ler, reconhecendo globalmente as palavras;
- Ampliar a sacada do olhar para porções maiores de texto que meras palavras, desenvolvendo assim fluência e rapidez de leitura (fatiamento). (BRASIL, 2017, p. 93).

A educação é uma das principais preocupações do século XXI, como afirma o ex-Ministro da Educação Abrahan Weintraud (2019), em nota escrita na PNA. Os resultados obtidos em avaliações externas revelam um grave problema no ensino e na aprendizagem da leitura, da escrita e de matemática. Diante disso, a Política Nacional da Alfabetização (PNA), instituída pelo Decreto nº 9.765, de 11 de abril de 2019, tem como objetivo oferecer uma maneira eficaz de alfabetização com qualidade para todo o sistema educacional do país, além de combater o analfabetismo (BRASIL, 2019).

A PNA, com base na ciência cognitiva da leitura, define alfabetização como o ensino das habilidades de leitura e de escrita em um sistema alfabético. Também

afirma que o sistema alfabético é aquele que representa os caracteres do alfabeto (letras) e os sons da fala (BRASIL, 2019). Quando se ensina a ler e a escrever em um sistema alfabético, o que se ensina é um modo de representação gráfica, que se constitui de sons, por meio de letras (MORAIS, 2014).

Ser alfabetizado significa ser capaz de decodificar e codificar qualquer palavra em sua língua. Porém, a aquisição dessa técnica não é um fim em si. O objetivo é fazer com que o estudante se torne capaz de ler e escrever palavras e textos com autonomia e compreensão, para que desenvolva a habilidade de aprender, transmitir e produzir novos conhecimentos. Saber ler e escrever com autonomia é conhecer o código alfabético e as correspondências grafofonêmicas, a ponto de conseguir ler e escrever apropriadamente, sem a intervenção, antes necessária, de um mediador (BRASIL, 2019).

O decreto nº 9.765 de 2019, que instituiu a PNA como uma política de Estado, visa fomentar programas e ações voltados à alfabetização, com base nas mais recentes evidências científicas, com intuito de melhorar a qualidade da alfabetização e combater o analfabetismo absoluto e funcional no território brasileiro.

A PNA tem como um dos objetivos contribuir para a consecução das metas 5 e 9 do Plano Nacional de Educação (art. 4º, II), como prevê:

META 5: alfabetizar todas as crianças, no máximo, até o final do 3º (terceiro) ano do ensino fundamental.

META 9: elevar a taxa de alfabetização da população com 15 (quinze) anos ou mais para 93,5% (noventa e três inteiros e cinco décimos por cento) até 2015 e, até o final da vigência deste PNE, erradicar o analfabetismo absoluto e reduzir em 50% (cinquenta por cento) a taxa de analfabetismo funcional. (BRASIL, p. 40, 2019).

Define-se o analfabetismo funcional como a condição daquele que possui habilidades limitadas de leitura e compreensão de texto. O termo “funcional” o distingue do analfabetismo absoluto, que é o analfabetismo em sentido estrito ou a condição daquele que não sabe ler nem escreve (BRASIL, 2019).

A PNA está fundamentada em evidências das ciências cognitivas e ênfase no ensino de seis componentes essenciais para a alfabetização, sendo eles: consciência fonêmica, instrução fônica sistemática, fluência em leitura oral, desenvolvimento de vocabulário, compreensão de textos e produção de escrita (BRASIL, 2019).

A leitura é vista pela PNA como um meio poderoso no processo de alfabetização. Ela pode ser introduzida bem cedo na vida da criança, com histórias lidas em voz alta pelos pais ou professores. Com o passar do tempo, a criança passa a ter uma independência. Já alfabetizada e em fase de aquisição da fluência, a criança passa à leitura autônoma de textos mais complexos, além de começar a escrever suas impressões. O hábito de leitura é fundamental para que a criança venha a se tornar um leitor hábil, ampliar o vocabulário, enriquecer a expressão oral e escrita, despertar a curiosidade e o gosto por livros, além de contribuir para a formação do imaginário da criança e da visão de mundo (BRASIL, 2019).

Com a implementação da PNA, o documento afirma beneficiar as crianças de nível socioeconômico menos favorecidas, propondo um ensino sistemático e explícito das habilidades da alfabetização, para superar as dificuldades das condições socioeconômicas. Logo após o documento entrar em vigor, surgiram vários questionamentos e dúvidas: a PNA dará conta de tudo o que ela propõe? O texto não explica abertamente se existe um modelo específico de alfabetização, mas apresenta os termos de consciência fonêmica, a instrução fônica sistemática, relacionados ao método fônico. A PNA se tornou polêmica, porque acaba impondo um único método pedagógico, sendo que esse método não está agradando os especialistas da área: Magda Soares e Maria do Rosário (BRASIL, 2019).

Abaixo, tem-se alguns termos importantes para esta pesquisa com seus respectivos significados, os quais são utilizados na PNA:

- Alfabetização - 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;
- Analfabetismo absoluto - condição daquele que não sabe ler nem escrever;
- Analfabetismo funcional - condição daquele que possui habilidades limitadas de leitura e de compreensão de texto;
- Consciência fonêmica - conhecimento consciente das menores unidades fonológicas da fala e a habilidade de manipulá-las intencionalmente;
- Instrução fônica sistêmica - ensino explícito e organizado das relações entre os grafemas da linguagem escrita e os fonemas da linguagem falada;

- Fluência em leitura oral - capacidade de ler com precisão, velocidade e prosódia;
- Literacia - conjunto de conhecimentos, habilidades e atitudes relacionadas com a leitura e a escrita e sua prática produtiva;
- Literacia familiar - conjunto de práticas e experiências relacionadas com a linguagem, a leitura e a escrita, as quais a criança vivencia com seus pais ou cuidadores;
- Literacia emergente - conjunto de conhecimentos, habilidades e atitudes relacionadas com a leitura e a escrita, desenvolvidos antes da alfabetização;
- Numeracia - conjunto de conhecimentos, habilidades e atitudes relacionadas com a matemática;
- Educação não formal - designação dos processos de ensino e aprendizagem que ocorrem fora dos sistemas regulares de ensino (BRASIL, 2019).

A PNA tem em seu público-alvo crianças na primeira infância, alunos dos anos iniciais do Ensino Fundamental, alunos da educação básica regular que apresentam níveis insatisfatórios de alfabetização, alunos da educação de jovens e adultos, jovens e adultos sem matrícula no ensino formal e alunos das modalidades especializadas de educação (BRASIL, 2019).

Considerando que a base da alfabetização está no Ensino Fundamental dos Anos Iniciais, faz-se necessário investigar os documentos que estruturam a educação do município de Ponta Grossa: o *Plano Nacional de Educação*, Lei Nº 12.213 de 23/06/2015 válido até 2025; também o documento mais recente denominado *Referenciais Curriculares para os anos iniciais do Ensino Fundamental*, aprovado pelo Conselho Municipal de Educação de Ponta Grossa, no ano de 2019.

3.2 PLANO MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO DE PONTA GROSSA

A execução do Plano Municipal de Educação ocorre em regime de colaboração entre a União, o Estado, o Município e a sociedade civil organizada, sob a coordenação da Secretaria Municipal de Educação. A proposta pedagógica da Secretaria de Educação de Ponta Grossa tem como base os seguintes aspectos legais: Constituição da República Federativa do Brasil de 05 de outubro de 1988;

Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA) - Lei Federal 8.069 de 13 de julho de 1990; Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDBEN 9394 de 20 de dezembro de 1996; Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica – Parecer 07/2010 de 07 de abril de 2010; Plano Nacional de Educação – Lei 13.005 de 25 de junho de 2014; Plano Estadual de Educação - Lei 18.492 de 24 de junho de 2015; Plano Municipal de Educação – Lei 12.213 de 23 de junho de 2015; Base Nacional Comum Curricular (BNCC, 2018); Sistema Municipal de Ensino – Lei 13.135 de 30 de abril de 2018.

A partir da vigência da Lei Nº 12.213 de 23/06/2015, as Instituições Públicas e Privadas de Ensino Fundamental, Médio e Superior, em suas diferentes etapas e modalidades, em funcionamento no território do Município de Ponta Grossa, devem organizar seus planejamentos e desenvolver suas ações educativas, com base no Plano Municipal de Educação, que entrou em vigor em 23 de junho de 2015.

O Plano Nacional da Educação foi aprovado em 26 de junho de 2014 e terá 10 anos de vigência, esse plano estabelece diretrizes, metas e estratégias que devem reger as iniciativas na área da educação. O PNE é composto por 20 metas que abrangem todos os níveis de formação garantindo uma educação inclusiva, aumento da taxa de escolaridade média dos brasileiros, a capacitação e o plano de carreira dos professores, além de aspectos que envolvem a gestão e o financiamento desse projeto.

A meta 2 (dois) do PNE é direcionada ao Ensino Fundamental, que propõe a Universalização do Ensino Fundamental de 9 (nove) anos para toda a população de 6 (seis) a 14 (quatorze) anos de idade, com a garantia de que pelo menos 95 % (noventa e cinco por cento) dos alunos, concluam essa etapa na idade recomendada, até o último ano de vigência do PNE-2025.

Possui também como objetivos: implementar políticas públicas para a correção da distorção idade-ano no Ensino Fundamental; orientar e subsidiar a construção das Propostas Político-Pedagógicas das instituições de ensino, considerando a diversidade e as legislações vigentes; implantar o Sistema da Rede de Bibliotecas Escolares, ampliando o acervo bibliográfico e estimulando a formação de leitores por meio da pesquisa e da produção de textos.

A meta 5 (cinco) do PNE, refere-se a Alfabetização Infantil e tem como objetivo alfabetizar todas as crianças até, no máximo, ao final do 3º (terceiro) ano do Ensino Fundamental.

Além disso, foi proposta na Lei Nº 12.213 a estruturação dos processos pedagógicos de alfabetização articulando com a antiga pré-escola e atual Educação Infantil; qualificação e valorização dos professores alfabetizadores; utilização dos instrumentos de avaliação nacional e municipal para verificar a alfabetização das crianças, além de estimular as escolas a criarem os seus próprios instrumentos de avaliação monitoramento; desenvolvimento de tecnologias educacionais e de práticas inovadoras que asseguram a alfabetização, melhorando o fluxo escolar e aprendizagem dos alunos; estimular os profissionais a terem a formação inicial e continuada nessa área da alfabetização, com conhecimento nas novas tecnologias educacionais e práticas pedagógicas diferenciadas e inovadoras, além de considerar as especificidades do público atendido, proporcionando a alfabetização para as pessoas com deficiências (PONTA GROSSA, 2015).

O documento do ano de 2019, que embasa o Ensino Municipal de Ponta Grossa, é denominado de *Referenciais Curriculares Para os Anos Iniciais do Ensino Fundamental*, aprovado pelo Conselho Municipal de Educação de Ponta Grossa em 04/12/2019, deliberação: 002/2019 - CME/PG - DOM 05/12/2019. Os Referenciais Curriculares de Ponta Grossa seguem as orientações da BNCC, os professores participação da sua elaboração, o documento contempla as demandas sociais, culturais e políticas, amplia as possibilidades da construção de uma escola que supera as desigualdades.

Os Referenciais Curriculares Municipais para os Anos Iniciais do Ensino Fundamental buscam:

Nortear as escolas na organização, no desenvolvimento, na consolidação e na avaliação das práticas pedagógicas atreladas ao desenvolvimento de competências gerais explicitadas nos pareceres avaliativos. O documento enfatiza que a aprendizagem dos conteúdos nas diferentes áreas do conhecimento, é direito do aluno e está articulada a três princípios (éticos, estéticos e políticos) que devem perpassar por todos os procedimentos relativos aos conteúdos explicitados nas áreas curriculares, nos temas transversais e/ou nos eixos norteadores do trabalho pedagógico, tanto nas escolas de Tempo Parcial como nas de Tempo Integral. (PONTA GROSSA, 2019, p.11).

O documento foi elaborado pela Rede Municipal de Ensino, entretanto, só será efetivo se houver o comprometimento de todos os envolvidos no processo educativo, assegurando o acesso, a permanência, e o sucesso de todos os alunos; evitando a exclusão; respeitando e valorizando as características socioculturais; garantindo um trabalho com os conteúdos necessários, assegurando o desenvolvimento de competências e habilidades dentro de cada área de ensino, respeitando a história social e individual do sujeito, desenvolvendo autonomia, priorizando a qualidade do ensino e da aprendizagem.

De acordo com o Plano Municipal de Educação, Lei Nº 12.213, é de responsabilidade do Sistema Municipal de Educação organizar os componentes curriculares, em forma de áreas de conhecimento, disciplinas, eixos temáticos, preservando as especificidades dos diferentes campos do conhecimento, por meio dos quais se desenvolvem as habilidades indispensáveis ao exercício da cidadania, em ritmo compatível com as etapas do desenvolvimento integral do cidadão (BRASIL, 2013).

De acordo com a BNCC, nos dois primeiros anos do Ensino Fundamental, a ação pedagógica deve ter como foco a alfabetização a fim de garantir amplas oportunidades para que os alunos se apropriem do sistema de escrita alfabética de modo articulado ao desenvolvimento de outras habilidades de leitura e de escrita e ao seu desenvolvimento em práticas diversificadas de letramento. O Parecer CNE/CEB nº 11/2010 aponta que “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, p. 28).

A Secretaria Municipal de Educação, nos Referenciais Curriculares para os Anos Iniciais do Ensino Fundamental (2019), afirma que os alunos devem ser “alfabetizados até o final do 2º ano do Ensino Fundamental, e que, no 3º ano deve acontecer a qualificação dessa alfabetização” (PONTA GROSSA, 2019, p.27). Também, compreende-se que no decorrer dos anos iniciais do Ensino Fundamental, até o 5º ano, ocorre uma progressão dos conhecimentos e a consolidação de aprendizagens anteriores, além da ampliação das práticas de linguagem e da

experiência estética e intercultural das crianças, considerando tanto os seus interesses e suas expectativas quanto o que ainda precisam aprender.

A proposta da Secretaria Municipal de Educação considera que a função principal da escola que atende alunos na 1ª fase do Ensino Fundamental é possibilitar-lhes, o desenvolvimento de habilidades e competências para a compreensão da leitura e da escrita, superando o entendimento de que alfabetizar é apenas ensinar a decodificação de textos. (PONTA GROSSA, 2019, p. 26).

Nos Referenciais Curriculares para os Anos Iniciais do Ensino Fundamental (2019), a Secretaria elenca alguns elementos importantes no momento do planejamento da aula, sendo eles: os objetos de conhecimento (conteúdos), os objetivos de aprendizagem, o desenvolvimento da aula/estratégias, além da metodologia, de como colocará o objeto de conhecimento em jogo, o tempo, a organização do ambiente, os recursos didáticos, a atividade avaliativa e a reflexão da aula.

Ressalta-se ainda que os Referenciais Curriculares para os Anos Iniciais do Ensino Fundamental (2019) contemplam uma proposta de Formação Continuada, onde os temas selecionados são oriundos das necessidades apresentadas no processo de ensino e aprendizagem das escolas e das dificuldades encontradas pela equipe gestora ou detectadas pelos assessores pedagógicos. Atendendo a essa demanda, na Rede Municipal de Ensino de Ponta Grossa são propostas formações específicas na disciplina de Língua Portuguesa, com foco na alfabetização e no letramento. Essas formações acontecem no interior das escolas coordenados pela equipe pedagógica na modalidade presencial ou são ofertadas pela equipe central da Secretaria, nas modalidades híbrida e presencial.

O trabalho com o componente curricular da Língua Portuguesa no Ensino Fundamental está organizado nas seguintes práticas de linguagem:

- Oralidade: aprofundam-se o conhecimento e o uso da língua oral, as características de interações discursivas e as estratégias de fala e escuta em intercâmbios orais.

- Análise linguística/ semiótica: sistematiza-se a alfabetização, particularmente nos dois primeiros anos, e desenvolve-se ao longo dos anos seguintes a observação

das regularidades/irregularidades do sistema de escrita e a análise do funcionamento da língua e de outras linguagens e seus efeitos nos discursos.

- Leitura/escuta: amplia-se o letramento, por meio da progressiva incorporação de estratégias de leitura de textos em níveis de complexidade crescente.

- Produção de texto: progressiva incorporação de estratégias de produção de textos de diferentes gêneros textuais (BRASIL, 2017).

Além dos componentes curriculares descritos sobre o trabalho pedagógico com as práticas de linguagem, a SME determina as competências específicas de língua portuguesa para o Ensino Fundamental. No que se refere as questões ligadas à leitura e escrita, tema desse trabalho, as competências elencadas são:

- Ler, escutar e produzir textos orais, escritos e multissemióticos que circulem em diferentes campos de atuação e mídias, com compreensão, autonomia, fluência e criticidade, de modo a se expressar e partilhar informações, experiências, ideias e sentimentos, e continuar aprendendo
- Selecionar textos e livros para leitura integral, de acordo com objetivos, interesses e projetos pessoais (estudo, formação pessoal, entretenimento, pesquisa, trabalho etc.).
- Envolver-se em práticas de leitura literária que possibilitem o desenvolvimento do senso estético para fruição, valorizando a literatura e outras manifestações artístico-culturais como formas de acesso às dimensões lúdicas, de imaginário e encantamento, reconhecendo o potencial transformador e humanizador da experiência com a literatura. (PONTA GROSSA, 2019, p. 59).

Compreende-se que no decorrer da Educação Infantil, Anos Iniciais e Finais do Ensino Fundamental a progressão do conhecimento ocorre pela consolidação das aprendizagens anteriores e pela ampliação das práticas de linguagem e da experiência intercultural das crianças, considerando tanto seus interesses e suas expectativas quanto o que ainda precisam aprender. Ampliam-se a autonomia intelectual, a compreensão de normas e os interesses pela vida social, o que lhes possibilita lidar com sistemas mais amplos, que dizem respeito às relações dos sujeitos entre si, com a natureza, com a história, com a cultura, com as tecnologias e com o ambiente. Essa concepção indica que é necessário começar mais cedo, a fim de ancorar profundamente o querer aprender a ler. Sem esquecer que a estrutura da escola precisa estar assentada numa proposta pedagógica coerente, que venha atender ao bom desenvolvimento do educando em todos os níveis de aprendizagem.

3.2.1 Alfabetização e Letramento: Aspectos teóricos e prática pedagógica

Os Referenciais Curriculares para os Anos Iniciais do Ensino Fundamental (2019) apresentam, dentro do capítulo de Língua Portuguesa, uma parte específica que se refere a alfabetização e o letramento, onde afirma que a criança inicia esse processo antes de seu ingresso na escola, por isso, é tão importante e necessário considerar as experiências vivenciadas pelos alunos.

A proposta do referencial curricular considera que alfabetização e letramento são processos diferentes, cada um com suas especificidades, mas complementares e inseparáveis, ambos indispensáveis. Assim, não se trata de escolher entre alfabetizar ou letrar: trata-se de alfabetizar letrando. Também não se trata de pensar os dois processos como sequenciais, isto é, vindo um depois do outro, como se o letramento fosse uma espécie de preparação para a alfabetização, ou, então, como se a alfabetização fosse condição indispensável para o início do letramento. (PONTA GROSSA, 2019, p. 62).

Durante os primeiros anos do Ensino Fundamental é importante unir simultaneamente a alfabetização e o letramento, para possibilitar o uso da língua em práticas sociais de leitura e escrita, desenvolvendo alunos críticos, que incorporem a leitura e a escrita em seu cotidiano. Para isso, é importante que os estudantes tenham contato e interajam com textos reais e significativos, sendo estimulados a ler e escrever.

Analisando os Referenciais Curriculares para os Anos Iniciais do Ensino Fundamental (2019), a PNA e a BNCC, percebemos que os resultados serão mais satisfatórios na leitura e escrita, se os conteúdos selecionados para os anos iniciais do Ensino Fundamental estiverem relacionados com as estratégias de ensino, com um sistema de avaliação adequado, com uma boa interação professor/alunos, professor/aluno e alunos/alunos em um ambiente que transmita segurança.

Nesta perspectiva, a Secretaria Municipal de Educação de Ponta Grossa (SME), em suas orientações, dá ênfase a um ambiente favorável ao desenvolvimento dos alunos, estando presentes os procedimentos:

- Leitura de textos dos mais diversos gêneros;
- Produções coletivas e individuais de textos;
- Apresentação do alfabeto;
- Traçado das letras;

- Atividades que possibilitem o desenvolvimento da ideia de representação, a diferenciação entre desenho e escrita, a compreensão da função social da escrita, a percepção das relações entre sons e letras e a escrita espontânea;
- Atividades epilinguísticas;
- Atividades lúdicas e jogos. (PONTA GROSSA, 2019, p. 62-63).

Além do Referencial Curricular, a SME de Ponta Grossa, propõe um Roteiro de Alfabetização (2018), estruturado na perspectiva de letramento, trabalhando de forma que a criança seja letrada e alfabetizada ao mesmo tempo, além de atingir resultados mais significativos. O roteiro sugere que o professor, nos primeiros dias de aula, faça uma avaliação diagnóstica, através de um trabalho sistematizado em etapas, para descobrir o que os seus alunos já sabem e trazem de bagagem sobre a leitura e a escrita, se diferencia letras de outros símbolos, se reconhece o seu nome, se escreve o seu nome, se compreende o que são letras, e que elas representam sons.

O roteiro propõe ainda atividades, apresenta exemplos de tarefas que podem oportunizar, aos estudantes, a alfabetização e o letramento. Entre elas, está o trabalho com:

- Nomes das crianças: é uma ótima forma de começar, pois é uma referência, por serem palavras que eles veem cotidianamente, sugerindo ter a listagem de nomes da turma impressa, ou nos crachás, podendo realizar a identificação da letra inicial ou o som final, comparação de número de letras, reconhecimento do próprio nome, entre outras.

- Identificação do alfabeto: a partir do reconhecimento do próprio nome e dos colegas, o trabalho será enfatizado no sentido de que as letras servem para representação dos sons da fala, e unindo algumas letras, formando palavras. A partir disso, podem ser realizadas atividades de nomear as letras do alfabeto, apresentação do alfabeto, traçado das letras, alfabetário com os quatro formatos de letras, diferença entre letras maiúscula e minúscula, organizar em ordem alfabética, diferenciação das vogais e consoantes.

- Desenvolvimento de habilidades metafonológicas: para adquirir e desenvolver a consciência fonológica, propor atividades de percepção de sílabas, por exemplo: palavras que iniciam com as mesmas sílabas, identificar rimas,

palavras com as mesmas sílabas em posições diferentes, retirar sílabas e formar ou não novas palavras, acrescentar sílabas e formar novas palavras.

- Aquisição do sistema alfabético de escrita: acontece a partir de um contexto significativo, o qual será explorado na oralidade, esse processo pode ocorrer pelos fonemas vocálicos ou fonemas consonantais; além de levar o aluno a compreender as vogais nasais, que são formas alternativas de representar os sons nasais.

Em suma, o roteiro de alfabetização tem o objetivo de desenvolver a capacidade de compreensão e produção textual, sendo essencial a utilização de gêneros textuais como contextos significativos, conduzindo o aluno a consciência fonológica, elemento importante da alfabetização. As atividades sugeridas devem ser realizadas diariamente, sendo elas: leituras diárias dos gêneros textuais realizadas pelo professor, leitura oral realizada pelos alunos, produção escrita pelos alunos (palavras, frases ou textos), produção coletiva de textos, cópia dirigida de pequenos textos, ditado de diferentes formas, conversa dirigida entre outras. É importante relacionar as atividades desenvolvidas com situações do uso da língua e as funções sociais da escrita.

Além das atividades, se faz necessário que a sala seja um ambiente alfabetizador, onde as crianças interajam com o ambiente e com os materiais, cantinho da leitura com livros de literatura adequados para a faixa etária, jogos de alfabetização, entre outros materiais. Os jogos são instrumentos enriquecedores no processo de ensino-aprendizagem. É por meio deles que as crianças levantam hipóteses, solucionam problemas e conflitos, interagindo consigo mesmo e com os outros. Eles devem ser planejados, contextualizados, com objetivos claros. Eles se caracterizam por serem divertidos e prazerosos, mas podem ser utilizados como recursos para elaboração/sistematização de conhecimentos, para o desenvolvimento motor, da linguagem, da percepção, da memória, do equilíbrio afetivo.

De acordo com Campos (2005), o jogo ativa e desenvolve esquemas de conhecimento, que contribuem para a aprendizagem de um novo conhecimento, como observar e identificar, comparar e classificar, conceituar, relacionar e inferir. Os procedimentos utilizados no jogo também são esquemas de conhecimento, tais

como o planejamento, a previsão, a antecipação, o método de registro e a contagem de pontos.

Através de jogos é possível que os professores observem e aprendam sobre aspectos importantes da constituição psíquica de uma criança, bem como a respeito de seu nível de desenvolvimento social e cognitivo. Além disso, com o uso de jogos os alunos podem desenvolver capacidades e habilidades importantes que estão envolvidas na alfabetização, tais como:

- Compreender diferenças entre escrita e outras formas gráficas;
- Dominar as convenções gráficas (letras maiúsculas e minúsculas, de imprensa e cursiva);
- Conhecer o alfabeto;
- Compreender a natureza alfabética do nosso sistema de escrita;
- Dominar as relações entre grafemas e fonemas;
- Saber decodificar palavras e textos escritos;
- Saber ler, reconhecendo globalmente as palavras;
- Ampliar o olhar para porções maiores de texto que meras palavras, desenvolvendo assim fluência e rapidez de leitura. (BRASIL, 2017).

O professor, durante a sua prática, precisa oportunizar constantemente o processo de alfabetização e letramento. Um bom mediador é aquele profissional que utiliza metodologias lúdica e um planejamento adequado para a faixa etária do grupo, olhando para as singularidades dos alunos que está trabalhando, ativando no grupo o sentimento de que eles são capazes, por fim, possibilitando uma aprendizagem significativa e satisfatória.

Cabe ao professor possibilitar oportunidades para a promoção da efetiva aprendizagem do aluno, respeitando sua individualidade e incentivando suas potencialidades, encorajando o aluno a criar suas próprias hipóteses em relação ao objeto do conhecimento. É importante ressaltar o estabelecimento de regras para as atividades, sendo estas provindas da negociação entre os sujeitos do processo, necessitando estarem claros os limites e possibilidades para ambas as partes (SMOLKA, 1996).

As escolas de Ensino Fundamental no Brasil utilizam alguns documentos básicos que norteiam as práticas pedagógicas e os processos de reflexão e planejamento. Dentre os principais documentos destacam-se: o Projeto Político Pedagógico e o Regimento Escolar.

3.3 PROJETO POLÍTICO PEDAGÓGICO

O Projeto Político Pedagógico (PPP) é o documento que expressa como a escola pensa a sua ação educativa. Ele apresenta o modo da escola organizar e sistematizar o trabalho pedagógico. Conforme Saviani (1992, p. 79), “o projeto político-pedagógico é uma ação intencional, com um sentido explícito, com um compromisso definido coletivamente”. Por isso, todo projeto pedagógico da escola é, também, um projeto político, por estar relacionado ao compromisso sociopolítico e com os interesses coletivos da maioria, na formação do cidadão participativo, responsável, comprometido, crítico e criativo. Ele é "pedagógico" porque é com ele que se busca articular as ações educativas e as características necessárias às escolas para o cumprimento de suas metas.

A construção do PPP visa promover a convivência democrática e uma educação que busca contribuir na construção de uma vida social mais digna e justa, partindo da realidade em que se situam os educandos. Ele é um referencial para organizar a escola de modo que sejam favorecidos espaços para aprendizagem significativa, na qual alunos e professores entendam os problemas que os rodeiam e utilizem o conhecimento para encontrar soluções e caminhos novos. Assim, a escola passa a ser o local de diálogo, de aprender a conviver na própria cultura, respeitando as diferenças.

O PPP trata da conquista coletiva de um espaço para o exercício da autonomia e da cidadania, além da concretização dos objetivos propostos. E habilidade pode ser percebida na capacidade de construir relações e estabelecer um clima de confiança mútua com a equipe da escola e com a comunidade. O documento favorece a construção de um ambiente de solidariedade e de coletividade, permitindo uma formação mais ampla, desafiando o grupo a construir uma escola que venha ao encontro das expectativas da comunidade (DANTAS, 2016).

O Projeto é um canal de participação efetiva e se justifica pela interação dos diferentes segmentos na elaboração, implementação e avaliação, favorecendo o fortalecimento do enfrentamento dos conflitos e contradições da prática pedagógica, bem como a definição de ações concretas, pensadas por todos para a sociedade que se deseja construir.

Dessa maneira, o projeto é o fundamento de toda a ação a ser desencadeada ao longo do ano letivo, devendo possibilitar a execução de um plano bem definido conforme as necessidades da realidade a qual se destina e dos princípios de educação inclusiva bem como a realidade contemporânea em que se insere, tendo como finalidade definir a função social da escola no espaço e no tempo.

As questões pertinentes à escolaridade básica, conforme previsto na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, estão subordinadas ao poder de decisão no Governo Federal, que atribui aos Estados e Municípios várias tarefas importantes, tais como:

- A coordenação da política nacional em educação;
- A elaboração do Plano Nacional de Educação (PNE), em colaboração com os Estados e Municípios;
- Estabelecimento de diretrizes e competências para a educação básica;
- A disseminação de informações sobre a educação;
- A avaliação de rendimento escolar de todos os níveis de ensino.

O papel das escolas está subordinado às diretrizes estabelecidas pela LDB e às normas do sistema de ensino (Federal Estadual e Municipal). A escola, visando tais diretrizes pode:

- Elaborar e executar sua proposta;
- Administrar seus recursos humanos, materiais e financeiros;
- Assegurar o cumprimento do ano letivo;
- Assegurar o trabalho docente com qualidade;
- Estabelecer meios de recuperação dos alunos com menor rendimento;
- Promover a integração da sociedade com a escola;
- Informar aos pais sobre o rendimento de seus filhos e as propostas pedagógicas.

Visando atender ao princípio da qualidade, cabe à Escola elaborar e executar o projeto, buscando garantir uma educação inclusiva e que atenda a todos os alunos, pois é o projeto que assegura a flexibilização dos tempos e espaços na lógica da diversidade, da pluralidade, da autonomia, da criatividade, dos agrupamentos e reagrupamentos dos alunos, com vistas a uma efetiva aprendizagem em todas as dimensões curriculares.

3.4 REGIMENTO ESCOLAR

O Regimento Escolar (RE) é a lei maior da escola. Representa um pacto educativo que se firma entre escola e família, devendo, por conseguinte, ser do conhecimento de toda a comunidade escolar. Devem compor nesse documento: a estrutura organizacional da instituição, regime escolar, regime didático, normas de convivência social, aí incluídos os direitos, deveres e as penalidades. O Regimento é um documento aberto que pode ser reformulado quando necessário, elaborado por representantes de todos os segmentos da escola.

3.4.1 O papel do Professor no processo de ensino-aprendizagem

O professor tem papel essencial no processo ensino e aprendizagem, ele é o mediador e gerenciador do conhecimento, não somente, no papel de transmissor de informações. Os conteúdos devem ser selecionados e trabalhados de maneira contextualizada, levando em conta as experiências do aluno e o seu conhecimento de mundo. Conhecer o seu grupo é importante para conhecer os limites e as diferenças de cada criança. A prática do professor deve direcionar o educando a refletir sobre os conteúdos, gerando dúvidas para, por fim, produzir conhecimento. A parceria família e escola deve ser fortalecida para a formação da identidade do educando como um cidadão de convívio social.

Nessa direção, poderá exercer o cargo de Professor(a) do Ensino Fundamental – Anos Iniciais – (1º ao 5º Ano) um profissional com formação mínima de Ensino Médio na modalidade Normal ou Magistério ou formação Superior em Normal Superior ou Licenciatura em Pedagogia, conforme normas vigentes (BRASIL, 1996).

São atribuições do(a) Professor(a) do Ensino Fundamental – Anos Iniciais (do 1º ao 5º Ano): planejar e ministrar aulas e as atividades pedagógicas, cumprindo as leis e os regulamentos da SME, nos dias letivos estabelecidos, além de elaborar e cumprir o plano de trabalho de acordo com o PPP. É necessário que esse profissional zele pela aprendizagem dos alunos, além de avaliar e registrar o seu rendimento, assim como informar a equipe gestora e pais sobre frequência e

rendimento, participar de atividades cívicas, sociais, culturais e esportivas, da elaboração do PPP e Regimento Escolar e Propostas Curriculares, auxiliar na escolha dos livros didáticos, participar de palestras, seminários, congressos, encontros pedagógicos, capacitações, cursos, reuniões e outros eventos da área educacional e correlatos que contribuam com a sua formação continuada.

É também dever do professor acompanhar e orientar estagiários; realizar atividades extraclasse; confeccionar os materiais didáticos para o bom desenvolvimento do processo de ensino-aprendizagem; participar de reuniões interdisciplinares; avaliar e participar do encaminhamento dos alunos com deficiências para os setores específicos de atendimento; selecionar; apresentar e revisar conteúdos e estratégias pedagógicas.

É função do professor realizar atividades de articulação da Unidade Escolar com a família do aluno e a comunidade, orientar e incentivar o aluno para a pesquisa, participar do Conselho de Classe, preparar o aluno para o exercício da cidadania, incentivar o gosto pela leitura, desenvolver a autoestima do aluno, orientar os alunos em relação a conservação da Unidade Escolar e dos seus materiais e equipamentos, participar de estudos e pesquisas em sua área de atuação, apresentar propostas que visem à melhoria da qualidade do ensino, participar da gestão democrática da Unidade Escolar.

O professor tem a responsabilidade de estabelecer o processo de ensino-aprendizagem respeitando os direitos individuais da criança, garantindo segurança, liberdade, dignidade, convivência e a aquisição de novos conhecimentos. Além de cuidar do seu desenvolvimento integral, em seus aspectos físico, psicológico, intelectual e social, completando a ação da família e da comunidade; zelar pela integridade física e moral das crianças, observando casos de maus tratos, situações humilhantes ou degradantes ocorrida com as crianças, comunicando a direção, para as devidas providências.

Percebe-se a necessidade de o professor valorizar de maneira efetiva as funções executivas, as quais servem para coordenar o pensamento, a emoção e a ação, para que se possa traçar metas na busca dos objetivos para a leitura. As funções executivas envolvem a atenção, a memória de trabalho, o planejamento, a flexibilidade cognitiva e o controle inibitório, que são funções essenciais para o

processo de aprendizagem. Estamos o tempo todo realizando diversas coisas ao mesmo tempo, escrevendo, prestando atenção no que as pessoas da família estão fazendo, enviando uma mensagem para a irmã, tomando água, mexendo as pernas, ajudando o sobrinho a fazer a tarefa da escola.

O controle inibitório é primordial, pois ensina os alunos a controlarem impulsos, pensamentos respeitando as organizações das atividades em um determinado horário. Para Diamond (2013) é a capacidade do aluno de autorregular frente as diversas situações do cotidiano sendo elas esperadas ou não, controlar respostas impulsivas ou automáticas, fazendo o que é mais adequado e necessário, por exemplo: no momento da leitura.

Percebe-se uma necessidade de ensinar desde cedo o controle inibitório para os alunos, para que as crianças consigam manter o foco na leitura, mesmo que no início não tenha vontade de fazer aquilo no momento, mas o aluno sabe que é o correto a ser feito, inibindo a vontade de sair da sala para dar uma volta no pátio, deixando para conversar com o colega depois de terminar de ler um livro, possibilitando uma atenção seletiva.

Se não forem bem trabalhados os conceitos das funções executivas e propor uma rotina de horários, as crianças podem vir desenvolver uma Síndrome do Pensamento Acelerado, onde o aluno fica pensando o tempo todo, dificultando a concentração, aumenta a ansiedade, dificultando o processo da aprendizagem da leitura.

3.4.2 Ciclos de Aprendizagem

As propostas do Ciclo de Aprendizagem vêm para se distinguir das políticas de progressão continuada, com o objetivo de reduzir a prática de retenção, para assim regularizar o fluxo escolar, organizado de forma que há reprovação apenas no final do ciclo no caso final do 3º ano e no final do 5º ano. Por outro lado, os ciclos de aprendizagem propõem também mudanças no trabalho escolar, ocorrendo mudanças curriculares, nas avaliações, na organização das escolas, tornando a escola mais democrática e menos excludente, além de tentar combater o fracasso escolar.

Perrenoud (2004) destaca cinco argumentos para a introdução dos ciclos de aprendizagem:

1) Etapas mais compatíveis com as unidades de progressão de aprendizagem: oferecer aos alunos um maior e mais contínuo tempo de aprendizagem. Perrenoud afirma que o ensino deva ser menos focado em conteúdos particulares ou no ensino tradicional e seriado e mais voltado para a construção de competências direcionadas a aprender a aprender, direcionando para uma formação cidadã. Sendo assim, o ciclo oferece mais tempo para o desenvolvimento na aquisição e domínio dos objetivos e das competências.

2) Um planejamento flexível das progressões, diversificação das trajetórias de formação: é necessário levar em conta que os alunos aprendem em ritmos e velocidade diferentes, possibilitando um trabalho diferenciado de forma mais individualizada para os diferentes alunos.

3) Maior flexibilidade quanto ao atendimento diferenciado dos alunos, em diversos tipos de grupos e dispositivos didáticos.

4) Maior continuidade e coerência durante vários anos, sob a responsabilidade de uma equipe: alunos que apresentam maior dificuldade de aprendizagem se beneficiarão de uma maior estabilidade durante maior tempo da equipe e das práticas pedagógicas.

5) Objetivos de aprendizagem relativos a vários anos, constituindo referenciais essenciais para todos e orientando o trabalho docente: distinção entre conteúdos, objetivos e métodos.

A Secretaria Municipal de Educação de Ponta Grossa propõe uma organização da estrutura escolar do Ensino Fundamental em dois ciclos, denominados Ciclos de Aprendizagem. Essa organização tem respaldo legal nos princípios da Lei de Diretrizes e Bases (LDBEN, 9.394/96), em seu capítulo II da Educação Básica, no Art.23, que dispõe sobre a organização da estrutura escolar (BRASIL, 1996).

A educação básica poderá organizar-se em séries anuais, períodos semestrais, ciclos, alternância regular de períodos de estudo, grupos não seriados, com base na idade, na competência e em outros critérios, ou por formas diversas de organização sempre que o interesse do processo de aprendizagem assim o recomendar. (BRASIL, 1996, p. 2).

Com base na LDBEN e levando em consideração os preceitos legais para a Organização do Ensino Fundamental de Nove Anos (Res.03/CNE/CEB/ 2005), a Rede Municipal de Ensino de Ponta Grossa está organizada como representado no Quadro 12.

QUADRO 12 - ENSINO FUNDAMENTAL ANOS INICIAIS

1° CICLO Ciclo de alfabetização	1° ANO
	2° ANO
	3° ANO
2° CICLO	4° ANO
	5° ANO

FONTE: Adaptado de Resolução 03/CNE/CEB/ 2005 (BRASIL, 2005).

A proposta da Secretaria Municipal de Educação considera que a função principal da escola que atende alunos na 1ª fase do Ensino Fundamental é possibilitar-lhes o desenvolvimento de habilidades e competências para a compreensão da leitura e da escrita, superando o entendimento de que alfabetizar é apenas ensinar a decodificação de textos (PONTA GROSSA, 2019).

De acordo com a BNCC, nos dois primeiros anos do Ensino Fundamental, a ação pedagógica deve ter como foco a alfabetização a fim de garantir amplas oportunidades para que os alunos se apropriem do sistema de escrita alfabética de modo articulado ao desenvolvimento de outras habilidades de leitura e de escrita e ao seu desenvolvimento em práticas diversificadas de letramento. O Parecer CNE/CEB nº 11/2010 aponta que “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, p. 28).

Seguindo os pressupostos estabelecidos na Lei das Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB Nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que determina que a educação tem por finalidade o pleno desenvolvimento do educando, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho, a escola é o local que oportunizará ao aluno o desenvolvimento integral, tornando-o cidadão integrante

efetivo na sociedade, aprimorando-o nos âmbitos cognitivo, afetivo, psicomotor e social.

Segundo Perrenoud (2004), a organização da escolaridade em Ciclos de Aprendizagem é uma alternativa para enfrentar a falha escolar que vinha se sucedendo, pois visa garantir um bom desempenho por meio da progressão das suas aprendizagens. Assim constituiu-se uma oportunidade de construir um novo tipo de escola, a qual atenda por completo às necessidades dos alunos.

No que se refere às avaliações, as propostas de ciclos não expressam que a avaliação somativa deva ser eliminada. No entanto, como Mainardes (2006) procura tirar a ênfase de provas e notas, e os critérios de avaliação tornam-se mais implícitos. Com isso, pretende-se que a avaliação apresente uma averiguação não só dos conhecimentos dos alunos, mas também do seu modo de aprender, de sua relação com o saber e de seus recursos, para que se possa intervir de forma mais eficaz e individualizada no processo de aprendizagem de cada aluno.

A ideia é precisamente que não se utilize a avaliação apenas para medir a quantidade de conhecimento absorvida após a exposição a um determinado conteúdo, sem alterar a prática pedagógica independentemente do resultado, mas que se use a avaliação para detectar as necessidades e falhas de cada aluno e que isso influencie no modo que cada aluno é tratado.

Nota-se que o estímulo ao pensamento criativo, lógico e crítico, por meio da construção e do fortalecimento da capacidade de fazer perguntas e de avaliar respostas, de argumentar, de interagir com diversas produções culturais, de fazer uso de tecnologias de informação e comunicação, possibilita aos alunos ampliar sua compreensão de si mesmos, do mundo natural e social, das relações dos seres humanos entre si e com a natureza. O currículo das unidades escolares de ensino municipal de Ponta Grossa é organizado em escolas de jornada de tempo parcial e de jornada de tempo integral, ambas as organizações buscam atender às competências dispostas na BNCC.

Nota	4,4	4,3	5,1	5,2	5,5	5,8	6,0
------	-----	-----	-----	-----	-----	-----	-----

FONTE: adaptado de INEP (2020).

3.5.2 Avalia Ponta Grossa

Avalia Ponta Grossa (PG), é um outro instrumento para Avaliação Padronizada, em grande escala, organizada pela Secretaria Municipal de Educação, e encaminhada às escolas da rede municipal para realização nos 2º anos, 3º anos, 4º anos e 5º anos, os alunos são avaliados nas disciplinas de Português e Matemática. Avalia PG, se configura como uma ferramenta para o professor, para a equipe gestora da escola e para a secretaria municipal de educação, a fim de elaborar a partir dos resultados, ações de melhoria para a aprendizagem. O Quadro 14 apresenta o resultado da Avalia PG referente a disciplina de Português do ano de 2019, referente ao resultado da escola “Z”, não foi realizada essa avaliação no ano de 2020, por conta do contexto atípico motivado pela pandemia do novo coronavírus.

QUADRO 14 – RESULTADOS DA AVALIA PG PORTUGUÊS

AVALIAÇÃO INTERNA DA PREFEITURA MUNICIPAL DE PONTA GROSSA/2019 PORTUGUÊS			
Turmas	Básico	Proficiente	Avançado
2º anos	21%	39%	40%
3º anos	13%	50%	37%
4º anos	65%	28%	7%

FONTE: adaptado de Secretaria Municipal da Educação de Ponta Grossa (2020).

Na disciplina de Português, são contempladas no 2º ano, questões relacionadas identificação do nome, escrita de palavras, questões de interpretação de texto e escrita de frases. No 3º ano e 4º ano questões relacionadas identificação do nome, escrita de palavras, ortografia, questões de interpretação de texto, escrita de frases e produção de texto, em níveis de dificuldade diferentes para cada ano. O

5º ano não apareceu no Quadro 14, pois eles são avaliados pela Prova Paraná, três vezes ao ano.

Os resultados apresentados no Quadro 14 demonstram um grande ponto de atenção para os 4º anos da escola “Z”, uma vez que 65% dos alunos estão no nível básico, uma porcentagem alta nesse nível, se comparado aos 2º anos e 3º anos, que apresentaram respectivamente 21% e 13 %. O Quadro 15 apresenta o resultado da Avalia PG referente a disciplina de Matemática do ano de 2019, referente ao resultado da escola “Z”, não foi realizada essa avaliação no ano de 2020, por conta do contexto atípico motivado pela pandemia do novo coronavírus.

QUADRO 15 – RESULTADOS DA AVALIA PG MATEMÁTICA

AVALIAÇÃO INTERNA DA PREFEITURA MUNICIPAL DE PONTA GROSSA/2019			
MATEMÁTICA			
Turmas	Básico	Proficiente	Avançado
2º anos	46%	38%	16%
3º anos	22%	30%	48%
4º anos	60%	27%	13%

FONTE: adaptado de Secretaria Municipal da Educação de Ponta Grossa (2020).

Na disciplina de Matemática, são avaliadas questões relacionadas a resolução de problemas, geometria, operações básicas, estatística, em níveis de dificuldade diferentes para cada ano.

Observando os resultados das avaliações internas da Prefeitura Municipal de Ponta Grossa, percebe-se que o principal objetivo é aumentar a porcentagem de alunos avançados nas disciplinas de Português e Matemática no 2º, 3º e 4º ano. Estão em alerta os 4º anos com 7% no Português e 2º anos com 16% e 4º anos com 13% na Matemática.

3.5.3 Prova Paraná

A Prova Paraná é uma avaliação diagnóstica que tem como objetivo identificar as dificuldades apresentadas por cada um dos estudantes e apontará as habilidades já desenvolvidas no processo de ensino e aprendizagem, nas disciplinas de Língua Portuguesa e Matemática.

A Secretaria da Educação do Paraná oferece os instrumentos de avaliação impressos para o 5º, 6º, 7º, 8º, 9º anos do Ensino Fundamental e também um aplicativo de celular para correção dessas provas, que gera relatórios para professores, gestores, escolas e secretarias municipais. Esta avaliação é realizada também na rede estadual para os 6º, 7º, 8º e 9º anos do Ensino Fundamental e 1º, 2º e 3º ano do Ensino Médio. O quadro 16 apresenta os resultados da Prova Paraná, do ano de 2019, nas disciplinas de Português e Matemática do 5º ano A, B e C na 1º, 2º e 3º edição:

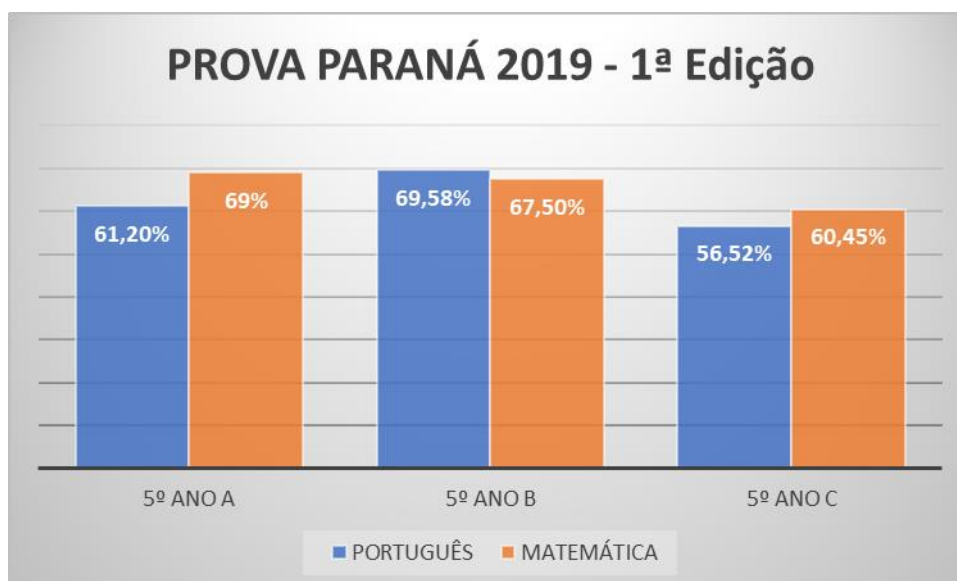
QUADRO 16 – RESULTADOS DA PROVA PARANÁ

PROVA PARANÁ 2019		
	<i>Português</i>	<i>Matemática</i>
1º edição	5º ano A – 61,20% 5º ano B – 69,58% 5º ano C – 56,52%	5º ano A – 69,0% 5º ano B – 67,50% 5º ano C – 60,45%
2º edição	5º ano A – 78,70% 5º ano B – 83,60% 5º ano C – 81,46%	5º ano A – 84,13 % 5º ano B – 80,60% 5º ano C – 89,79%
3º edição	5º ano A – 85,0% 5º ano B – 90,0% 5º ano C – 85,0%	5º ano A – 82,0% 5º ano B – 86,0% 5º ano C – 84,0%

FONTE: adaptado de Prova Paraná (2020).

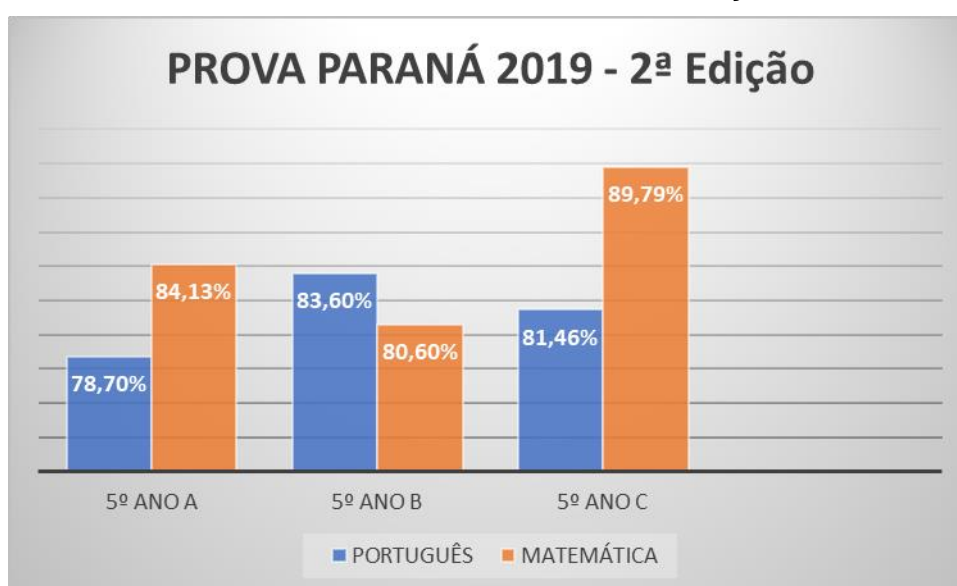
O Quadro 16 apresenta os resultados da Prova Paraná, do ano de 2019, que os alunos do 5º ano, da escola pesquisada, obtiveram nas disciplinas de Português e Matemática. Para uma melhor visualização desses resultados, organizamos as informações nos gráficos 1, 2 e 3 abaixo:

GRÁFICO 1 - PROVA PARANÁ 2019 - 1ª EDIÇÃO



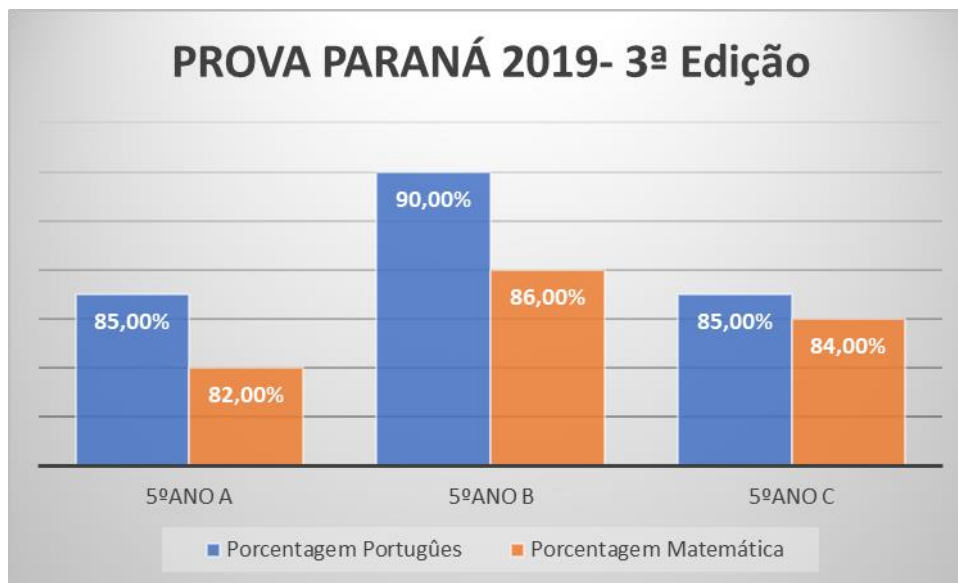
FONTE: a autora, a partir dos dados disponibilizados na Prova Paraná (1ª ed.)

GRÁFICO 2- PROVA PARANÁ 2019- 2ª EDIÇÃO



FONTE: a autora, a partir dos dados disponibilizados na Prova Paraná (2ª ed.)

GRÁFICO 3- PROVA PARANÁ 2019- 3ª EDIÇÃO



Fonte: a autora, a partir dos dados disponibilizados na Prova Paraná (3ª ed.)

Podemos observar nos gráficos 1, 2 e 3 que todas as turmas obtiveram um índice de aproveitamento acima de 50% na 1ª, 2ª e 3ª edição da prova. A porcentagem foi calculada a partir do número de acertos das turmas que tiveram em cada disciplina. A porcentagem mais baixa em português foi do 5º ano C – 56,52%, sendo que todas as outras porcentagens ficaram acima de 60%. E isso é indício de que as turmas estão conseguindo aprendizagens significativas nos conteúdos relacionados a leitura e escrita.

3.5.4 Avaliação Mais Alfabetização

O Programa Mais Alfabetização, instituído pelo Ministério da Educação (MEC) pela Portaria Nº 142/2018, tem como objetivo fortalecer e apoiar técnica e financeiramente as unidades escolares no processo de alfabetização de estudantes regularmente matriculados nos dois primeiros anos do Ensino Fundamental. Possui avaliações diagnósticas, disponibilizadas no sistema de monitoramento, a serem aplicadas aos estudantes em períodos específicos, com o objetivo de monitorar o desenvolvimento da aprendizagem nos dois primeiros anos do Ensino Fundamental, produzindo informações frequentes que permitem o acompanhamento em cada

escola e rede de ensino em tempo real, além de subsidiar a tomada de decisão pelos gestores da educação.

Após essa observação das principais avaliações utilizadas nas escolas do Município de Ponta Grossa, ficou perceptível que no SAEB a média da escola “Z” aumentou com o passar dos anos, tendo uma nota de 4,4 no ano de 2005 e aumentando para 6,0 no ano de 2017. Essa evolução do SAEB e as metas projetadas estão disponíveis para acesso do ano de 2005 a 2019 na plataforma do IDEB.⁴

É importante salientar que as avaliações externas não são o único meio de avaliação dos alunos da escola pesquisada: há ainda uma atividade avaliativa realizada às sextas-feiras que pode ser feita pelo aluno em seu próprio caderno, ou outra metodologia escolhida pelo professor, mais as atividades avaliativas trimestrais, em formato de prova.

⁴ Os resultados do IDEB das escolas podem ser consultados no seguinte endereço eletrônico: <<http://ideb.inep.gov.br/>>.

4 AS EXPRESSÕES DOS PROFESSORES SOBRE AS PRÁTICAS PEDAGÓGICAS DE LEITURA

Esta pesquisa tem por objeto de interesse as práticas de leitura, a fim de compreender como elas são desenvolvidas no início do ciclo de alfabetização. Para tanto, na primeira parte desta dissertação exploramos teoricamente um conjunto de questões relacionadas essa temática. Para isso, fizemos uma revisão da literatura pertinente. Neste capítulo, apresentamos as características da abordagem metodológica que utilizamos nesta investigação.

Levando em consideração os diferentes aspectos que se apresentam aos professores, quando atuam junto a crianças no cotidiano da sala de aula, o que se coloca em questão são seus planejamentos, modos de suas compreensões e seu trabalho didático, nos dedicamos a investigar os desafios observados por um grupo de professores, quando desenvolvem práticas pedagógicas de leitura nos anos iniciais do Ensino Fundamental, em uma escola pública de Ponta Grossa.

Trata-se de uma pesquisa qualitativa utilizando a metodologia exploratória, que tem como instrumentos de levantamento de dados, um questionário e um grupo de discussão. Com esses dois instrumentos, que são descritos no decorrer deste capítulo, foi possível ouvir dos professores quais desafios se apresentam em suas práticas de leitura.

4.1 A NATUREZA DA PESQUISA

A pesquisa realizada seguiu uma abordagem qualitativa do tipo exploratória. Essa abordagem foi escolhida devido à intenção de investigar aspectos mais subjetivos e profundos das relações humanas. Bodgan e Biklen (1994, p. 67) explicitam a viabilidade proporcionada pela pesquisa qualitativa no estudo dos aspectos subjetivos dos seus sujeitos.

A pesquisa qualitativa possibilita a interpretação e entendimento das realidades, além de utilizar estratégias e técnicas para o registro e a análise de informações. Segundo Bortoni-Ricardo (2008, p. 49): “O objetivo da pesquisa

qualitativa [...] é o desvelamento do que está dentro da caixa-preta no dia a dia dos ambientes escolares, identificando processos que, por serem rotineiros, tornam-se, 'invisíveis' para os atores que deles participam”.

No que se refere à pesquisa exploratória, esta se caracteriza por permitir maior aproximação do investigador a um determinado problema. O pesquisador parte de uma hipótese e seu contato com o campo de pesquisa ou objeto é ampliado, aprofundando os seus estudos e experiências. Dessa forma, “o pesquisador planeja um estudo exploratório para encontrar os elementos necessários que lhe permitam, em contato com determinada população, obter os resultados que deseja” (TRIVIÑOS; SILVA, 2007, p. 109).

Na etapa inicial do processo de pesquisa, foi realizado um levantamento bibliográfico e desenvolvida uma revisão integrativa de literatura a respeito das práticas pedagógicas que envolvem a leitura e a escrita. Esta segunda etapa foi importante para identificar as pesquisas já realizadas sobre esse tema e avançar na compreensão sobre ele, bem como conhecer as abordagens para seu estudo e seus principais teóricos.

Em seguida, apresentamos os instrumentos para a coleta de dados, que incluem um grupo de discussão (GD) e um questionário. Este último teve o objetivo de mapear e identificar melhores participantes para esta pesquisa, além de obter informações para definir a montagem dos dois grupos de discussão (GD).

O GD passou a ser visto como uma prática grupal de pesquisa qualitativa, pois ele não é considerado um conjunto de técnicas e procedimentos, mas uma prática de pesquisa. Gutiérrez (2009) explica essa distinção ao salientar que as técnicas são práticas grupais porque sua formulação e colocação em funcionamento dependem da situação concreta onde se aplicam e dos propósitos concretos. O pesquisador, portanto, "ocupa a técnica" e reflete sobre ela (CANALES; PEINADO, 1994).

Além do questionário optou-se pelo GD, porque ele é um instrumento capaz de estabelecer o diálogo com o grupo de professores. A escolha do GD como método para a coleta de dados justifica-se diante da oportunidade de ouvir as pessoas de forma coletiva. Assim, os sujeitos da pesquisa têm oportunidade de dialogar entre si, produzindo discursos coletivos, em que as diferentes vozes se

relacionam (WIVIAN; PFAFF, 2010). Podemos afirmar que o GD é uma ferramenta de cunho qualitativo, que se efetiva com a reunião de um grupo de pessoas que possuem características comuns. É guiado por um moderador e sua organização tem por objetivo obter informações sobre um tema específico (CALLEJO, 2001; GUTIÉRREZ 2001).

O GD tem uma dinâmica mais espontânea, mas, organizada, em que os participantes seguem uma orientação do mediador, além de ser utilizado um roteiro de discussões temáticas, com os objetivos bem determinados. Essa organização não se configura como um tipo de técnica, mas como uma prática de pesquisa baseada em situações concretas. O GD como procedimento metodológico de levantamento de dados oportunizará a participação do professor alfabetizador em expressar e se posicionar a respeito da prática pedagógica de alfabetização e letramento, a partir de um roteiro inicial com temas direcionados as habilidades de leitura nesse processo, e também possibilitará o diálogo entre eles a fim de promover reflexões sobre novos encaminhamentos da prática de alfabetização e letramento.

Durante o GD ocorre um fornecimento de informações compatíveis para se conseguir construir sínteses. Os professores foram divididos em dois grupos compatíveis e comparáveis, organizando-os a partir da observação dos perfis e definidos: pelo tempo de serviço, pelas experiências parecidas, pelas diferentes práticas e pelo seu desempenho. Finalizando, os profissionais mais homogêneos foram reunidos no mesmo grupo, para que as informações pesquisadas ficassem mais organizadas.

A utilização do método de GD foi algo indispensável para o desenvolvimento da pesquisa, em especial, para analisar os desafios vivenciados pelos professores, durante as práticas pedagógicas de leitura no processo inicial da alfabetização – neste caso, em uma escola da Rede Municipal de Ensino de Ponta Grossa.

4.2 DELINEANDO O TRABALHO DE CAMPO

Após a elaboração dos capítulos teóricos foi solicitada autorização à equipe gestora de uma escola municipal de Ponta Grossa para o levantamento de dados.

Para isso, as 9 professoras que atuavam nos anos iniciais do Ensino Fundamental foram convidadas a participar da pesquisa durante uma visita a escola. Seis se dispuseram voluntariamente a participar do encontro. Em seguida, foi aplicado o questionário online, buscando caracterizar o perfil delas em relação aos seguintes aspectos: formação, tempo de experiência, prática pedagógica, desafios da alfabetização e leitura e escrita.

Na sequência, foi agendado o GD. O GD ocorreu durante uma manhã e teve a duração de uma hora, divididos em 30 minutos, pausa de 5 a 10 minutos e mais 30 minutos. O GD não contou com a participação das pedagogas e nem da diretora, para que as professoras ficassem livres e despreocupadas para falar sobre os temas abordados.

O GD foi dividido em dois grupos de discussão, composto por três professores. Ocorreu no dia 28 de setembro de 2020, às 8 horas, no saguão da escola municipal. Ele objetivava aprofundar o debate sobre os desafios para a prática pedagógica da leitura no processo inicial de alfabetização, através de um roteiro estabelecido previamente. O GD aconteceu durante a horário em que as professoras estavam na escola para planejamento e trocas de atividades, por conta da quarentena motivada pela pandemia do novo Coronavírus.

Para tanto, foi organizado um roteiro prévio, cuja questão principal girou em torno dos desafios enfrentados pelos professores durante as práticas de leitura junto aos seus alunos.

O roteiro para o GD, destacamos, deve servir como um mapa de navegação, mantendo uma ordem sequencial de temáticas a serem tratadas. Em nenhum momento, porém, deve-se impor as temáticas, ou apresentar perguntas fechadas, o que poderia fazer perder-se a espontaneidade do processo e ritmo de discurso. Deve-se, assim, propor sempre perguntas com sentidos bem abertos.

Além disso, o moderador tem um papel importante, que é o de conduzir o grupo apresentando o tema da pesquisa, que deve ser feito logo no início da discussão, além de provocar o discurso dos sujeitos, constituindo um processo de reagrupamentos de ideias. Esse movimento de reagrupamento consiste na produção de sentidos coletivos e incorporados no cotidiano dos sujeitos que compõem o GD.

Concluimos que o GD é uma forma de proporcionar representatividade social através da produção de sentidos coletivos.

4.3 O CAMPO DA PESQUISA

Na intenção de apresentar o campo da pesquisa, compreendemos que o campo corresponde a um espaço de posições que os agentes ocupam na sociedade, por isso, necessitam de um olhar aguçado do pesquisador para analisar o campo de pesquisa, já que o espaço reflete as diferenças e os conflitos presentes no contexto social. Assim, o campo onde a pesquisa foi desenvolvida foi uma escola da Rede Municipal de Ensino de Ponta Grossa, com 6 professores dos 1º anos, ou 2º ano ou 3º ano do Ensino Fundamental.

4.3.1 Caracterização da escola

A Escola Municipal “Z” está localizada no bairro Contorno, atende as vilas: Jardim Dom Bosco, Campos Elísios, Panorama, San Marino. Possui Ensino Fundamental do 1º ao 5º ano. Ao lado da quadra da escola há um Centro Municipal de Educação Infantil (CMEI). Alguns moradores se mobilizam através de um grupo, criado por eles próprios, do qual também participa o presidente do bairro – grupo não formalizado como sendo uma associação de moradores.

Na parte de lazer, possui uma única área, conquistada através de reivindicações dos moradores. Esta área vem de uma parceria com a Escola “Z”, a qual abriu espaço dando acesso à quadra de esportes nos horários em que não são utilizados pelos alunos, e também nos finais de semana, possibilitando à comunidade uma alternativa de lazer. Nesse espaço, há um parque (provindo de um projeto da escola junto à comunidade) com uma academia ao ar livre, um pequeno campo de futebol de grama sintética, um espaço com rede para jogar voleibol e, nas suas laterais, dois pequenos estacionamentos que, durante a semana, em horário de aula, são utilizados pelos funcionários da escola e do CMEI.

A estrutura urbana oferece água encanada, eletricidade e rede de esgoto. Apenas as ruas em que passa o ônibus de transporte público possui asfalto. Para a locomoção dos moradores do bairro, o meio do transporte urbano, é o ônibus

público, que possui intervalos de 50 minutos para passar entre um horário e outro, o que acaba dificultando esta locomoção das pessoas e, principalmente, dos trabalhadores. As outras opções são veículos particulares, transporte por aplicativo e até mesmo, bicicleta para chegar até os lugares mais próximos.

A escola conta, no ano letivo de 2020, com um total de 417 alunos matriculados em tempo integral. A clientela escolar deste estabelecimento está na faixa etária entre 6 e 14 anos, incluindo alguns casos de alunos com mais idade. Os alunos da escola são oriundos do bairro em que residem e da área periférica deste bairro. O nível socioeconômico e cultural é variável. As famílias têm em média 6 (seis) filhos, muitas vezes, essas famílias contam com uma renda salarial inferior ao salário-mínimo.

A escola tem uma boa credibilidade junto à comunidade escolar, sendo bastante valorizada por ela. Considerando e avaliando os anseios dos pais, pode-se observar que eles também desejam um ensino de qualidade para os seus filhos.

4.3.2 Tempos, espaços e modalidades de ensino

A organização da escola refere-se ao conjunto de normas, diretrizes, estrutura organizacional, ações, procedimentos e condições concretas que garantem o funcionamento da escola e da sala de aula, tendo em vista a aprendizagem e o desenvolvimento do aluno. Por isso a organização escolar necessária é aquela que oferece os meios mais seguros e eficazes para atender aos objetivos e funções da escola. A instituição escolar possui finalidades e determina papéis e responsabilidades entre seus segmentos. Para garantir a gestão democrática, faz-se necessário organizar uma estrutura de ordem interna, no sentido de definir e dispor de funções que assegurem o funcionamento da escola (PONTA GROSSA, 2020).

A escola em que foi feita a pesquisa, atende o Ensino Fundamental do 1º ao 5º ano, e não tem atendimento Educacional Especializado em sala de Recursos Multifuncionais e Educação de Jovens e adultos. A demanda dos alunos que necessitam atendimento da Sala de Recursos Multifuncionais são assistidos na escola polo da região.

A Escola funciona em tempo integral, iniciando suas atividades às 7h45min e encerrando às 16h45min. Os horários de lanche são distribuídos em duas etapas. No primeiro horário os 1º anos lancham no refeitório, os 3º anos no saguão e os 2º anos nas salas. No segundo horário os 4º anos lancham no refeitório e os 5º anos no saguão, sendo cada lanche com 15 minutos de duração nos períodos da manhã e da tarde. Para melhor atender aos alunos o horário de almoço é realizado em três etapas de 30 minutos cada: às 11h30 vem o primeiro grupo, no saguão, almoçam 1ºA, 2ºA e 3ºA e no refeitório o 4ºA e 5ºA, às 12h vem o segundo grupo, no saguão, almoçam 1ºB, 2ºB e 3ºB e no refeitório o 4ºB e 5ºB e às 12h30 vem o terceiro grupo, no saguão, almoçam 1ºC, 2ºC e 3ºC e no refeitório o 4ºC e 5ºC, e o restante dos alunos, durante essa hora, ficam nos lugares destinados para o descanso.

Os horários dos componentes curriculares estão organizados em blocos, cada turma precisa ter todos os componentes curriculares durante a semana. Cada professor organiza seus blocos no início do ano tendo que cumprir semanalmente essa carga horária. O professor regente trabalha todos os componentes com exceção de arte e educação física. Quando os professores de área estão na sala é o momento da hora atividade do professor regente.

O primeiro bloco inicia-se às 8h e termina as 9h30 quando começa o lanche, enquanto um grupo de alunos está no lanche os outros estão o momento de recreio (uma atividade lúdica realizada pela professora regente da sala) nos espaços ao ar livre, disponíveis na escola seguindo o quadro de horário, às 9h45 os alunos que estavam no lanche vão para o recreio e os que estavam no recreio vão para o lanche. O segundo bloco inicia-se as 10h e termina 11h30 seguindo para o horário do almoço. O terceiro bloco inicia-se às 13h e termina às 14h30 seguindo a mesma organização do lanche e o recreio da manhã. Às 15h inicia-se o quarto bloco e termina as 16h30 com a organização da saída.

A escola não possui sala de jogos, biblioteca e laboratório pois, devido à grande demanda de alunos, esses espaços se tornaram salas de aula. Sendo assim, em todas as salas têm um cantinho da leitura e jogos. Os alunos podem utilizar esses recursos a qualquer momento do dia.

A escola tem uma grande procura de vagas devido ao grande crescimento das áreas habitacionais no entorno da escola. O fluxo de crianças da rede é

considerado normal e o índice de evasão é zero. A taxa de aprovação é 99.5% e, conseqüentemente, o de reprovação é de 0.5%.

4.4 OS SUJEITOS DA PESQUISA

A escolha dos participantes da pesquisa seguiu o seguinte critério: professores que estivessem atuando, no ano de 2020, no 1º ano, 2º ou 3º anos do Ensino Fundamental e, portanto, no processo de alfabetização. Solicitamos à equipe gestora da escola a liberação dos professores para a pesquisa, assim como o acesso ao Projeto Político Pedagógico. Houve um contato e diálogo presencial inicial com as professoras para explicar um pouco mais sobre o tema da pesquisa, em seguida as educadoras responderam ao questionário no *Google Forms*, e, por último, ocorreu o GD no saguão da escola.

Todas as participantes da pesquisa eram do sexo feminino. Elas foram então divididas em dois grupos, segundo o tempo de experiência no magistério. O primeiro grupo as professoras que tinham mais tempo de experiência havendo 4 professores com 6 a 15 anos de experiência e 2 professores iniciantes, com 1 ou 5 anos de experiência. Abaixo segue um quadro com as informações importantes sobre o grupo pesquisado:

QUADRO 17- CARACTERIZAÇÃO DOCENTE

PROF	ESCOLARIDADE	FORMAÇÃO	ESPECIALIZAÇÃO	ANOS DE DOCÊNCIA	EXPERIÊNCIA NO CICLO DE ALFABETIZAÇÃO
P1	Superior Completo	Educação Física	Não tem	6 a 10 anos	6 anos
P2	Superior Completo	Licenciatura em Pedagogia	Não tem	11 a 15 anos	5 anos
P3	Superior Completo	Licenciatura em Pedagogia	Não tem	1 a 5 anos	5 anos
P4	Superior Completo	Licenciatura em	Não tem	1 a 5 anos	1 ano - 2020

		Pedagogia			
P5	Superior Completo	Licenciatura em Pedagogia	Educação Musical	11 a 15 anos	1 ano - 2020
P6	Superior Completo	Licenciatura em Matemática	Educação Inclusiva	6 a 10 anos	1 ano- 2020

FONTE: Autora adaptado de acordo com os dados das professoras pesquisadas (2020).

A escola foi selecionada por apresentar boas práticas pedagógicas diferenciadas de leitura. Segundo Freire (1987), as práticas pedagógicas de leitura são realizadas em conjunto pelo professor e pelo aluno, na direção de uma leitura crítica e significativa da realidade. Assim como expressa Fernandes (1999, p. 159):

[...] prática intencional de ensino e aprendizagem não reduzida à questão didática ou às metodologias de estudar e de aprender, mas articulada à educação como prática social e ao conhecimento como produção histórica e social, datada e situada, numa relação dialética entre prática-teoria, conteúdo-forma e perspectivas interdisciplinares.

Além da escola se destacar pelas boas práticas pedagógicas de leitura, o IDEB dessa instituição cresceu consideravelmente com o passar dos anos, alcançando no ano de 2019 a pontuação de 6,5, ficando acima da média do município de Ponta Grossa.

No dia 21 de setembro de 2020, no primeiro contato presencial com a escola e com as respectivas professoras que iriam participar da pesquisa, apresentamos a elas o Termo de Consentimento Livre (APÊNDICE A), informamos qual era o objeto e o objetivo da pesquisa e esclarecemos as dúvidas sobre esta, além de discutir as questões do Questionário (APÊNDICE B). Enfatizamos a cada uma das professoras que as suas participações na pesquisa seria no intuito de ampliar as informações sobre os desafios das práticas pedagógicas de leitura no processo inicial de alfabetização. Além disso, esclarecemos que a privacidade das suas participações seria respeitada em todos os sentidos, mantendo-se em sigilo as suas identidades. Para isso, os seus nomes e endereços, bem como qualquer outro dado que as identificasse, seriam mantidos em sigilo. Também informamos que elas teriam livre acesso futuro à pesquisa e aos seus resultados.

4.5 ANÁLISE DE CONTEÚDO

Para a identificação das respostas fornecidas pelas professoras participantes adotamos como critério atribuir uma numeração corresponde a cada uma delas, utilizando as siglas “P” quando estivermos falando sobre a professora; para nos referirmos ao Questionário da professora e o número, utilizaremos QP1 a QP6; para identificação das professoras no GD usamos a sigla GDP1 a GDP6.

A análise de conteúdo Bardin (2016, p.14) é um conjunto de instrumentos metodológicos em constante aperfeiçoamento que se aplicam a discursos diversificados. O fator comum é o cálculo de frequência, até a exploração de estruturas traduzíveis em modelos. As diferentes fases da análise de conteúdo (BARDIN, 2016), organizam-se em torno de três polos cronológicos: a pré-análise, a exploração do material e o tratamento dos resultados, a inferência e a interpretação.

Para Bardin (2016, p. 108), a análise qualitativa corresponde a um processo intuitivo e maleável, ou seja, adaptável a questões não previstas. A análise qualitativa permitiu a divisão dos “componentes das mensagens” (BARDIN, 2016, p. 111), que a autora chama de categorização.

Tendo como base a Análise de Conteúdo de Bardin (2016), utilizamos as respostas das professoras às perguntas do questionário, bem como suas falas pronunciadas no Grupo de Discussão, para elaborar um conjunto de categorias interpretativas e analisar os desafios apresentados pelas participantes da pesquisa quando desenvolvem práticas de leitura junto aos seus alunos. Inicialmente classificamos as respostas obtidas por meio do Questionário Professor nomeado como: QP1 a QP6. Já para identificação das transcrições do GD, usamos a sigla GDP1 a GDP6, já que foram 6 professoras que participaram respondendo o Questionário e do GD.

Inicialmente, os dados foram organizados, ou seja, o conteúdo das respostas ao questionário e das falas dos professores nos grupos foram reunidos para fins de análise inicial, que envolveu uma *leitura flutuante*. A etapa seguinte envolveu a codificação daqueles conteúdos, a partir da qual foi elaborado um conjunto de categorias de análise. A última etapa do método envolveu a utilização

dessas categorias para a análise dos conteúdos fornecidos pelos professores, a respeito dos desafios da leitura.

A abordagem de Bardin (2016) consiste em um conjunto de técnicas que objetiva analisar as mensagens, o seu contexto e o seu significado, assim como a influência social expressa na fala dos sujeitos que participaram. Para a análise final do conteúdo dos questionários e das falas registradas no grupo de discussão, utilizamos categorias que não foram construídas *a priori*, mas que emergiram de uma análise sistemática dos dados coletados. Escolhemos a abordagem de Análise de Conteúdo, proposta por Bardin (2016), já que esse método proporciona um tipo de análise sistemática e rigorosa necessária para esta pesquisa. Bardin define o instrumento metodológico como:

[...] um conjunto de técnicas de análise das comunicações visando obter, por procedimentos sistemáticos e objetivos de descrição do conteúdo das mensagens, indicadores (quantitativos ou não) que permitam a inferência de conhecimentos relativos a condições de produção/ recepção (variáveis inferidas) destas mensagens. (BARDIN, 2016, p. 37).

Com essa abordagem de investigação textual foi possível analisar o conteúdo das respostas fornecidas pelos professores. O processo de análise foi dividido em três etapas, conforme Bardin (2016, p. 89): pré-análise; exploração do material e tratamento dos dados; interpretação final.

Na primeira fase, a pré-análise, organizamos em um quadro para estudo da pesquisadora com informações importantes para a pesquisa, a partir dos dados coletados com o questionário (Q) e das transcrições do GD. Esse material constitui o que denominamos de "texto", cujo conteúdo foi analisado pelo método anunciado acima. Após essa elaboração, realizamos a leitura flutuante, que permitiu explorar o texto em busca de conteúdos relevantes. Com essa pré-análise foi possível perceber nas respostas dos professores, elementos iniciais de resposta à nossa questão de pesquisa, bem como ligações entre elas (BARDIN, 2016, p. 93).

A aplicação da segunda etapa do método envolveu um processo de codificação dos conteúdos do "texto". Essa codificação é uma transformação dos dados do texto "por recorte, agregação e enumeração" (BARDIN, 2016, p. 97), que permitem uma representação do conteúdo. Essa organização dos conteúdos, em unidades de significado, permitiu uma percepção mais próxima sobre as mensagens

e significados encontrados naquele "texto". Nessa etapa emergiram, como unidade de codificação, as seguintes palavras: alfabetização, prática pedagógica, leitura, dificuldade, práticas de leitura, equipe multidisciplinar, leituração. Um dos fatores preponderantes para obtenção dessas palavras-chave foi a frequência com que elas apareciam no texto. Apoiamo-nos no argumento de Bardin (2016, p. 102) sobre a importância de considerar, para a etapa de codificação, a frequência com que certos termos se apresentam no texto.

Na última etapa ocorreu o processo de codificação do material e a elaboração de categorias. É um processo de tipo estruturalista e comporta duas etapas: o inventário: isolar os elementos; a classificação: repartir os elementos e, portanto, procurar certa organização das mensagens (BARDIN, 2016). Bardin (2016) afirma que a categorização tem como objetivo fornecer por condensação uma representação simplificada dos dados brutos para dados organizados, determinando boas e más categorias. O conjunto de boas qualidades deve possuir a exclusão mútua, a homogeneidade, a pertinência, a objetividade e a fidelidade e a produtividade.

Em seguida, iniciamos o processo de análise qualitativa dos dados obtidos. Sendo assim, as categorias de análise "são rubricas ou classes, que reúnem um grupo de elementos (unidades de registro) sob um título genérico, agrupamento esse efetuado em razão dos caracteres comuns" (BARDIN, 2016, p. 111) dos elementos que emergem dos dados coletados.

4.6 RESULTADOS E DISCUSSÕES

Apresentaremos agora os resultados da nossa investigação a partir das categorias referentes aos desafios encontrados pelos professores quando desenvolvem práticas pedagógicas de leitura, no processo inicial de alfabetização. O método de pesquisa escolhida para esta investigação possibilitou uma análise do conteúdo das falas das professoras da escola de Ponta Grossa, a respeito dessa questão.

Por meio do método de análise do conteúdo das falas das professoras que participaram da pesquisa, no GD, foram elaboradas quatro categorias. São elas:

seguir a organização dos blocos de horários das disciplinas; falta da participação da família na aprendizagem da leitura; capacidade dos professores tornarem os momentos e espaços favoráveis para a leitura; procurar várias formas de leitura. Com base na abordagem proposta por Bardin (2016), esse conjunto de categorias passa a ser interpretado e analisado a seguir.

4.6.1 Categoria 1: Seguir a organização dos blocos de horários das disciplinas

Nessa primeira categoria de análise explorou-se o conteúdo das falas das professoras durante o GD. Em um primeiro momento, as 6 professoras concordaram que essa organização dificulta o processo de aprendizagem da leitura. Naquela escola as docentes já estavam acostumadas com uma organização de horários e, quando ocorreu essa mudança com a implantação de uma nova organização, automaticamente rejeitaram a ideia, sentindo-se inseguras em relação ao desconhecido, sem ao menos refletirem sobre as possibilidades da mudança. Como foi expressado pelas professoras:

O primeiro problema é a divisão dos blocos, se tornou um desafio, seguir ele é complicado, eu furo o bloco (GDP1).

É difícil, por conta dos blocos, porque às vezes você tá ali engrenado, aí vem a troca de disciplina (GDP6).

Na simbologia, o tempo (CHEVALIER e GHEERBRANT, 2006) é representado pela roda, e seu movimento giratório reproduz o ciclo do eterno recomeço. No século XXI, os seres humanos vivem em função da execução de tarefas diariamente respeitando uma organização de horários, vivemos dentro de um imenso relógio que é o mundo. Baudelaire (1985, p. 313) nos mostra a relação que as pessoas têm com o tempo: “Recorda que o tempo é sempre um jogador atento. Que ganha, sem furtar, cada jogada! É a lei”.

A adequação dos modelos organizacionais dos horários em relação aos conteúdos e organização curricular, entretanto é necessário criarmos um bom ambiente de aprendizagem, respeitando os diferentes contextos dos alunos, para construção de uma aprendizagem com qualidade:

o tempo escolar é um bem escasso e limitado que por isso exige uma gestão rigorosa e uma intencionalidade pedagógica que consagre o princípio da qualidade da aprendizagem enquanto objetivo central da escola (RODRIGUES, 2017, p. 6).

Essa organização dos horários em blocos nas escolas municipais de Ponta Grossa Ensino Fundamental I preparará os alunos para enfrentarem os desafios da sociedade atual, que respeita os horários, que exige rotinas. Essas crianças vão crescer com o conhecimento dessa organização, e terão consciência da importância cumprir prazos, bem como de respeitar a organização de funções e horários nos seus trabalhos. As professoras problematizaram e evidenciaram durante o GD uma forte resistência a essa nova organização de horários como apresentamos abaixo:

O primeiro problema para organizar a leitura no planejamento é a divisão dos blocos, porque eu ainda tentei organizar a manhã toda para a disciplina de português e para a de matemática (GDP1).

Eu sempre estou mudando, reinventando a organização da sala, o nosso problema é a falta de tempo. Sempre coloco eles todos espalhados pela sala para lerem os seus livros, o bloco complica (GDP3).

[...] é difícil, por conta dos blocos, às vezes acontece, de você estar ali engrenado em determinado assunto, aí vem a troca de disciplina (GDP6).

Segundo Silva (2007), o tempo escolar é composto por quatro “tipos” diferentes de tempo, tempo escolar atribuído, o tempo de aula atribuído, o tempo instrucional de ensino e o tempo de aprendizagem acadêmica. O tempo atribuído para a escola e em contexto sala de aula são as horas que os alunos devem estar na escola e na aula, mas incluem o recreio, os avisos e comunicados e outras atividades não-instrucionais.

Nesse caso, os blocos de horários servem para organizar todo o tempo atribuído, sendo um método utilizado para reunir atividades do mesmo contexto para serem realizadas em conjunto, otimizando a realização das tarefas. No material do Pró-Letramento Alfabetização e Linguagem (2005) foram propostas estratégias de intervenção na aprendizagem dos alunos, com agrupamento em dias e horários específicos para a realização de atividades com foco na alfabetização e no letramento, demonstrando a importância para a organização das atividades em horários específicos para uma melhor eficiência.

A Secretária Municipal da Educação procurou reorganizar as disciplinas e os horários de forma que o professor aperfeiçoasse os planejamentos e as práticas pedagógicas de leitura. Os seres humanos sempre estão buscando novos estímulos, ou seja, somos facilmente distraídos, sem falar que nessa nova era digital paramos para ver algo nas redes sociais e levamos minutos, ou até horas para voltar para àquela mesma função.

Os alunos durante os dias nas escolas fazem inúmeras atividades que demandam concentração. É importante que os estudantes tenham pausas, para se tornarem mais produtivos e terem uma aprendizagem mais significativa, que no caso da escola seria o recreio ou o lanche. E, em 2020, por conta da pandemia, seria parar para tomar um copo de suco, fazer um lanche, caminhar pela casa, andar descanso na grama, entre outras. Em seguida dessa pausa os alunos iniciarão o novo bloco menos sobrecarregados e isso possibilitará a realização das atividades de forma mais efetiva, significativa até o final do dia.

Segundo a neurocientista Carla Tieppo, professora adjunta da Faculdade de Ciências Médicas da Santa Casa de São Paulo, as distrações só são vencidas pelo esforço e autodisciplina. A pesquisadora recomenda que os conteúdos e tarefas sejam divididos em fatias, já que a atenção diminui depois de um período de 60 a 90 minutos. Assim, o ideal é trabalhar sem parar durante esse tempo e então parar para descansar as áreas ativas do cérebro. Outros fatores importantes são a alimentação, pois o organismo exige energia para manter o foco; a organização do ambiente, já que o sistema nervoso se espelha no ambiente externo; e a postura corporal do aluno, que deve ser correta e confortável, para que o cérebro se concentre na atividade e não no corpo⁵.

Os blocos de horários ajudaram os professores e os alunos a se organizar em relação às tarefas a serem cumpridas, respeitando o tempo. No início pode ter sido um pouco assustador. Mas, depois que foram instituídas as rotinas, surgiram resultados positivos para as práticas das professoras. Além disso, as professoras têm liberdade para organizar da melhor maneira os quatro blocos. É importante compreender que alguns blocos podem ser mais longos e outros mais curtos. Em

⁵ A reportagem, de autoria de Claudia Gasparini, traz orientações da neurocientista Carla Tieppo para melhorar a concentração. A reportagem está disponível em <<https://exame.com/ciencia/4-dicas-da-neurociencia-para-melhorar-a-sua-concentracao/>>.

caso de conteúdos mais complexos, que demandem mais tempo, os professores não devem se sentir frustrados por não conseguirem concluir tudo o que foi projetado no momento do planejamento. Devem, sim, reconhecer que fizeram o possível para trabalhar da melhor forma aquele conteúdo. É importante que essa ansiedade não seja transmitida para os alunos, principalmente na fase da alfabetização. Colocar muita pressão sobre os alunos para que aprendam rapidamente a ler e escrever pode ser prejudicial para o trabalho como um todo. Não podemos esquecer que as crianças não são todas iguais e, por isso, não aprendem da mesma forma. É necessário, portanto, encontrar um ponto de equilíbrio.

Ademais, não podemos fechar os olhos e imaginar que os blocos vão funcionar bem nos 365 dias do ano. Os professores podem refletir sobre outras formas de organização dos blocos, como, por exemplo, seguir as disciplinas que estão elencadas para aquele determinado horário, mas realizando uma atividade mais curta, com uma certa flexibilidade na duração de cada matéria. Além dessa questão da flexibilidade é importante propor atividades diversificadas e significativas que devem ser planejadas de acordo com as vivências do grupo de alunos.

A análise da primeira categoria, referente ao desafio de seguir os horários organizados em blocos, revelou a importância da flexibilidade nas atividades, além dos professores proporem atividades diversificadas e significativas que devem ser planejadas de acordo com o grupo de alunos. A seguir, apresentaremos a segunda categoria, que é a falta da participação familiar na aprendizagem da leitura.

4.6.2 Categoria 2: Falta da participação da família na aprendizagem da leitura

Para o processo de aprendizagem da leitura se tornar significativo é necessário um trabalho conjunto da escola e da família. Assim, o aluno vai progredir com fluência e, conseqüentemente, terá facilitada a compreensão e a resolução de atividades de leitura, exercícios de interpretação, e terá prazer em fazer uso dessa nova aquisição.

Em relação à criança que está sendo alfabetizada, esse momento precisa ser significativo. Segundo Gabriel Chalita (2001, p.27) “a alfabetização tem de ser acompanhada pela família [...]”. A criança precisa receber incentivo de ambas as

partes para evoluir com sucesso, para querer aprender mais sobre a língua portuguesa e adquirir mais conhecimentos, o que conseqüentemente facilitará o processo de alfabetização e de letramento, possibilitando ao educando os momentos com a leitura, interpretação e compreensão de texto, além de demonstrar prazer em fazer uso desta nova aquisição.

Durante suas falas no GD, as professoras relataram que os alunos que recebem mais incentivos em casa, que têm famílias mais participativas, apresentam uma facilidade maior para aprender a ler e a escrever. Dentre as respostas obtidas, as professoras descrevem o papel essencial da família na motivação da aprendizagem e, principalmente, no processo de alfabetização e letramento, além de indicarem que procuram fortalecer uma boa relação com a família e a equipe gestora para um trabalho mais efetivo.

Eu percebo que o processo de alfabetização também é uma dificuldade da família, a mãe lê e não entende, e bem nesse momento precisaria, por conta da pandemia do coronavírus, está bem complicado de alfabetizar assim. Já é complicado presencialmente, agora piorou (GDP1).

O meu aluno é muito inteligente, mas não quer aprender, ele fala que o pai e a mãe não aprenderam a ler e nem escrever, porque eu vou aprender, se eles estão trabalhando, eu também vou trabalhar (GDP3).

Atualmente, vivemos em uma sociedade em que se mudaram as relações, em que as famílias se dedicam quase exclusivamente a questões materiais, como garantir uma boa escola, bens de consumo, moradia, conforto e mais dinheiro. Entretanto, acabam esquecendo o principal, que é ser presente na educação dos filhos, dar atenção verdadeiramente, além de amor, carinho e afeto.

Percebe-se então, que experiências familiares aliadas ao trabalho escolar resultam numa melhora eficaz em relação ao nível de aprendizagem e conseqüentemente do rendimento escolar, pois, fica claro no discurso diário dos professores que os alunos que recebem atenção significativa por parte da família, tendem a apresentar um melhor rendimento escolar, ao passo que aqueles que não recebem atenção adequada apresentam quase sempre desempenho escolar abaixo do esperado (SOUZA, 2009, p.11).

Existem situações em que as crianças se sentem desmotivadas em apresentar o que conseguem ler aos pais ou à escola, por não se sentirem valorizadas. O ambiente familiar também influencia negativamente no processo de

aprendizado da leitura: pais ausentes, em busca de ganhar mais dinheiro, em outros casos alcoólatras, sem vontade e interesse em participar da educação dos filhos, outras famílias se encontram totalmente em desarmonia são elementos que impactam na aprendizagem dos filhos. Todo o processo de aprendizagem da leitura se torna mais significativo quando a criança percebe um sentido para a sua vida e constrói um significado real. Antes mesmo de inserir-se na escola, a criança já participa de um grupo social, que é a família. Se, dentro de sua casa ela vivencia práticas de leitura, é incentivada a ler e escrever, o processo será mais significativo, pois “os hábitos e costumes das crianças são influenciados pelo meio em que eles vivem, o hábito de leitura e escrita no contexto familiar possibilitará maior estímulo para que a criança compreenda o valor desse ato” (JONSSON, 2012, p. 9). A família precisa estar engajada no processo de ensino e aprendizagem, visto que o convívio da criança com a família ainda é maior que com a escola.

Se as famílias transferem a maior parte das responsabilidades para a escola, cabe às instituições de ensino elaborarem formas de trazer essas famílias não participativas para o ambiente escolar, tendo como resultado que esses pais percebam que a sua participação no processo de aprendizagem é essencial, principalmente no âmbito da leitura. A percepção da família sobre o processo educacional dos filhos fica evidente na fala da professora P2 e P3:

A família delega tudo para a escola, a professora ensina na escola, chega em casa, e a família não contribui, muitas vezes nem perguntam para os filhos o que eles aprenderam na escola, tornando mais difícil fazer os alunos sentirem interesse em aprender a ler e escrever (GDP2).

[...] A mãe sempre relata que o menino só quer fazer a tarefa com a professora, eles não têm incentivo em casa (GDP3).

Os pais podem contribuir para a aprendizagem da leitura, lendo livros de histórias, revistas, jornais, pedindo para os filhos auxiliarem na lista de compras, na leitura de rótulos, de placas, além de escreverem bilhetes, sugerindo palavras para serem escritas em cadernos, panfletos de mercado. Outros inúmeros materiais ainda podem ser explorados. As docentes QP5 e QP6 afirmaram que:

Uma das dificuldades enfrentadas no ciclo de alfabetização é a falta de apoio e ajuda dos pais para praticar a leitura com os alunos (QP5).

A falta de comprometimento dos pais ou responsáveis é enorme, sabemos que juntos pais-escola (*sic*) podemos perceber e observar constantemente, o que limita o nosso aluno a não ser alfabetizado (QP6).

A análise do conteúdo das falas dos professores, com base nessa segunda categoria, deixa evidente que eles consideram a falta de apoio das famílias, na formação em leitura dos seus filhos, como um dos desafios do seu trabalho de formação dentro da escola. A visão dos professores sugere que as famílias parecem não atribuir o valor adequado ao ato de ler, afetando a formação dos filhos. A terceira categoria foi elaborada para descrever como os professores se tornaram catalisadores de transformações do desenvolvimento dos alunos em indivíduos letrados, desenvolvendo espaços e momentos para a leitura.

4.6.3 Categoria 3: A capacidade dos professores tornarem os momentos e espaços favoráveis para a leitura

Esta categoria refere-se ao desafio que os professores encontram para criar momentos e espaços significativos para a leitura nas aulas, bem como para pensar na qualidade da leitura como um meio de evolução social, levando em conta as mudanças e a evolução da cultura digital ou a falta de acesso à cultura. A ausência de uma resposta pedagógica apropriada a esse desafio pode afetar o desenvolvimento da criatividade e inventividade dos alunos, afetando sob diferentes formas a experiência de ler e como esta se torna uma aquisição significativa dos alunos.

A leitura é uma experiência formativa ampla e complexa, que proporciona aos alunos acesso a uma gama ampla de sentimentos e emoções, além de diferentes tipos de conteúdos. Wolf (2019, p. 13) afirma que os alunos “nunca teriam noção das infinitas possibilidades no interior de seus próprios pensamentos, que emergem completas de cada novo encontro com mundos diferentes dos delas”. Percebe-se a necessidade de direcionar os alunos a irem além da memorização das letras, das sílabas, das palavras e até das normas gramaticais.

Os professores podem direcionar esses educandos a alcançarem um pleno potencial como seres humanos através do ato de ler. Aprender a ler é uma atividade cognitiva do ser humano, que vai se construindo a partir das relações das crianças

com as coisas que a cercam, lendo escritos reais, que vão desde o nome de uma rua, uma placa, um livro, um cartaz, uma embalagem, um jornal, é um processo contínuo. É lendo de verdade, desde o início, que alguém se torna leitor.

Jolibert (1994) afirma que o professor ajuda os alunos em seus próprios processos de aprendizado, além de proporcionar situações com a leitura efetiva e diversificada. Ajuda os alunos a interrogarem o que está escrito, a procurarem sentido, além de elucidar suas estratégias de leitura. O autor conceitua o ato de ler como “atribuir diretamente um sentido a algo escrito, questionar algo escrito a partir de uma expectativa real numa verdadeira situação de vida” (JOILBERT, 1994, p. 15). A leitura de mundo precede a leitura do próprio texto, das palavras, ou das letras, significa um ato de ler particular, buscando uma qualidade da leitura.

Durante a rotina da sala de aula os professores proporcionam momentos que evidenciam práticas de leitura: a leitura ocorre o tempo todo dentro das salas de aula. Não estamos falando da leitura para aprender a ler, mas ler por um interesse imediato. Como afirmam as professoras que participaram do GD:

Quando a gente coloca o pé para dentro da sala, a gente está lendo, em todos os lugares na verdade, a gente está fazendo diferentes tipos de leitura, normalmente em grupos, até para os alunos se tranqüilizarem, e prestarem mais atenção na (*sic*) leitura. (GDP3).

Os alunos podem ler o que trouxeram de casa, pode ser uma frase, uma letra de uma música, um texto, um aluno lê para o outro, e em alguns momentos eles leem para a professora. (GDP1).

Conforme Ferreiro (1987), para ensinar a ler precisamos aprender técnicas e desenvolver situações para compor o desenvolvimento da leitura. A concepção de leitura adotada pelo professor interfere nos objetivos a serem alcançados. A criança estabelece um contato com a leitura segundo a criação de uma nova realidade e em seguida aprende a ler e desenvolve o gosto por tal atividade. As professoras que participaram do GD relataram que exploraram a leitura dentro das próprias salas de aula, aproveitando os elementos que compõem esse ambiente, podendo ser através da rotina da leitura de alguns cartazes ou painéis com diferentes temáticas como: calendário, os gêneros textuais, as regras de convivência, leituração, elementos da produção de texto, nomes, entre outros, todos os materiais estão dentro das salas de aula.

Fora da sala esses mesmos alunos vão continuar lendo em diferentes meios, como embalagens de alimentos, placas nas ruas e, com o tempo, adquirem percepção e leitura de mundo. De acordo com Ferreiro (1987, p. 21) "... aprender a ler começa com o desenvolvimento do sentido das funções da linguagem escrita. Ler é buscar significado, e o leitor deve ter um propósito para buscar significado no texto". Esses indivíduos vão passando a compreender as palavras lidas e escritas em proveito do seu próprio desenvolvimento intelectual e do desenvolvimento intelectual das gerações futuras.

A partir do diálogo com o grupo das seis professoras alfabetizadoras durante o GD, foram por elas apresentados diferentes exemplos de práticas de leitura utilizadas com as turmas de alfabetização da escola "Z", sendo elas: carta dos alunos para a professora com algumas letras e um desenho; carta da escola para os pais sobre piolho; a P4 contou sobre uma prática em que tinha que responder às cartas e bilhetes que os alunos enviavam para ela. Segundo o relato, eles se esforçavam muito para conseguir realizar a leitura da mensagem. Isso gera diálogos contínuos, sem dúvida. Era significativo principalmente para aqueles alunos que apresentavam mais dificuldade para aprender a ler. Alguns mostravam-se envergonhados por não conseguirem acompanhar o mesmo nível do restante da turma.

Wolf (2019, p. 14) explica que existem várias razões para que algumas crianças e adultos apresentem uma dificuldade maior do que os outros em aprender a ler, "as razões podem ser desde causas externas como o ambiente empobrecido das crianças, até razões mais biológicas do cérebro para a linguagem na dislexia (um fenômeno sobre o qual pesa uma incompreensão brutal)". É necessário compreender que esses indivíduos cujo os cérebros têm uma organização diferente para aprendizagem da leitura, devem ser direcionados para práticas pedagógicas de leitura diferenciadas.

As professoras participantes do GD descreveram mais práticas de leituras significativas orientadas por elas e executadas pelos alunos, como a leitura de bilhetes informativos para as suas famílias, escrita e leitura de receita de bolo, leitura do cardápio da semana no mural do refeitório, os elogios das professoras nas atividades realizadas nos cadernos ou provas. Além de culturalmente as crianças

precisarem ler para brincar, ou durante jogos que trabalham o letramento, como por exemplo: jogo da memória com letra inicial ou com palavras, bingo das letras, batalha dos nomes, bicho malucos, rimas, nomes escondidos entre outros.

Durante o GD, a P2 afirmou que o professor alfabetizador deve criar momentos de leitura, sendo importante disponibilizar um tempo para que os alunos exerçam espontaneamente tentativas de leitura, utilizando para isso vários recursos e atividades prazerosas como: leitura diária, leituração, fichas de leitura, leitura das produções de texto em voz alta para a turma, para a professora, no momento da reestruturação, ou individualmente em voz baixa durante a produção ou reestruturação, jogos que trabalham a leitura, leitura com compreensão e construção de inferências.

Um dos projetos citados pela GDP3 é o projeto “Sacola Viajante”, que consiste em uma sacola enviada toda sexta-feira, com diferentes livros de histórias, selecionados de acordo com a idade e interesse dos alunos. O aluno escolherá o seu livro preferido dentre os que estão na sacola, levava para casa para ler com a família e em seguida fazer o registro sobre a história, ou podendo ser feito através da escrita, desenhos, montagem, cópia, atividades, colagem ou alguma outra forma criativa de sua preferência. Na sala de aula, o aluno poderia apresentar para os colegas o livro que leu. Segundo Sandroni e Machado (1991, p. 12) “a criança percebe desde muito cedo, que livro é uma coisa boa, que dá prazer”. A professora ainda relatou que sempre faz essa atividade no 3º ano, e que no dia das crianças sempre dá um livro de presente para cada aluno.

Os professores começaram a compreender a importância da leitura, mais projetos realizados sobre o tema, bem como mais atividades e propostas relacionadas a leitura têm sido implementadas. Entretanto, essa prática ainda precisa ser mais valorizada, para que o tema seja discutido e apareça nas práticas pedagógicas nas salas de aula:

A leitura feita pelo professor alcançou o "horário nobre" em muitas salas de aula e hoje não é mais vista como uma atividade sem grande importância, que é realizada se sobrar um tempinho no final do dia, ou ainda para que seja feita outra atividade com base nela. A leitura está se tornando uma atividade central da aula, ocorre diariamente e, com isso, os professores tem mostrado aos alunos sua importância. As crianças podem conhecer diversos gêneros textuais, escritores e suas obras, valorizar diferentes estilos e apreciar textos de qualidade, previamente selecionados pelo

professor, que compartilha com elas os critérios de sua escolha. (PEREIRA, 2014, p. 1).

Para orientar o trabalho dos professores alfabetizadores sobre a importância da leitura, a Secretária Municipal de Educação de Ponta Grossa (SME) propôs um Roteiro de Alfabetização, disponibilizado pela SME somente para as professoras das escolas municipais. O roteiro organiza a alfabetização de forma progressiva, estruturada e sequencial, sendo algumas das atividades sob perspectiva do letramento.

O roteiro propõe primeiramente que deve ser realizada uma sondagem inicial, para verificar se o aluno consegue diferenciar as letras de outros símbolos, reconhecer o seu nome, escrever o seu próprio nome e compreende que as letras representam os sons da fala.

Organização do trabalho sistematizado em etapas pelo roteiro de alfabetização:

1- Nome da criança: Exemplo: Pinte no alfabeto a primeira letra do nome e os dos seus amigos;

2- Conhecendo o Alfabeto: Nomear as letras do alfabeto, diferenciar vogais e consoantes, pintar de azul as vogais e de vermelho as consoantes, traçar as letras do alfabeto em caixa alta, organizar as letras em ordem alfabética;

3- Desenvolvimento de habilidades metafonológicas: atividades com sílabas. Exemplo: Identificar palavras que iniciam com as mesmas sílabas: Cavalo – Cadeira.

4- Aquisição do sistema alfabético de leitura: se dá a partir de um contexto significativo, em seguida seleciona uma palavra-chave, para a sistematização das relações fonemas e grafemas. Fonemas vocálicos e fonemas consonantais. (CANAVEZ; RODRIGUES, 2018, p. 1- 4).

É possível uma organização dos espaços para as práticas de leitura dentro das próprias salas de aula: os conhecidos Cantinhos da Leitura (CL) que são montados com materiais como: livros de histórias, gibis da Turma da Mônica, jogos de alfabetização, atenção, concentração, com foco na língua portuguesa. A fala de uma das professoras esclarece sobre os materiais para os cantinhos da leitura:

As escolas municipais têm uma infinidade de livros, as professoras só precisam usar a criatividade para usá-los, a nossa escola não tem biblioteca, mas montamos nas salas os espaços da leitura com vários livros diferentes. (GDP2).

A leitura é capaz de tornar o aluno consciente de si e do mundo. Além disso, gera prazer. Durante o processo de valorização da leitura, emergiu na década de

1980 o CL, designado na época como Biblioteca de Classe. Antes do surgimento do conceito do CL, já existiam pequenos acervos de livros dentro das salas. No entanto, o CL se destacou por ser um processo escolar de levar as crianças a ler, participando do processo de transformação dos alunos em leitores, introduzindo o comportamento e valores acerca da leitura, de literatura, instigando o potencial cognitivo do leitor. Segundo Britto (2012) o objetivo de promover a leitura nos cantinhos da leitura ou em outros ambientes da escola é:

[...] promover o senso crítico e os conhecimentos que ultrapassam a esfera do imediato e produzem as indagações da condição da existência; não é desenvolver o “gosto pela leitura” ou o “prazer”, ainda que possa desenvolvê-los, mas sim desenvolver o próprio conhecimento. (BRITTO, 2012, p. 53-54).

A promoção da leitura deve servir como mecanismo de formação. Segundo Adorno (2002, p. 79), a leitura consiste em “pensar problematicamente conceitos que são assumidos meramente em sua positividade, possibilitando adquirir um juízo independente e autônomo a respeito”. Nesse sentido, os CL vêm para auxiliar nessa promoção da leitura, e existem diversas formas de se organizar um espaço agradável para leitura com materiais recicláveis e poucos recursos, tornando os ambientes aconchegantes para a prática da leitura e reflexões sobre o que lemos, preservando os diferentes papéis. Como afirma Wolf (2019, p. 21), “a leitura desempenha em sua formação intelectual, socioemocional e ética”, com práticas que valorizem e aceitem o letramento global.

A análise dessa categoria revela que um dos principais desafios dos professores refere-se a sua capacidade para transformar espaços e momentos adequados para as práticas de leitura. Além disso, devem saber preparar seus alunos, onde quer que estes vivam, para que leiam em profundidade, descobrindo e elaborando suas próprias visões, para que se tornem bons leitores. A quarta categoria refere-se ao desafio de encontrar várias formas de leitura, a partir da utilização de atividades diversificadas e conhecimento do grupo para escolha de um método ou vários métodos de alfabetização.

4.6.4 Categoria 4: Procurar várias formas de leitura

A quarta categoria refere-se ao desafio de oferecer aos alunos atividades diversificadas de leitura. Ficou perceptível na fala das professoras durante o GD que elas sabem que é necessário conhecer a turma para definir um método, ou métodos de alfabetização, apresentando uma consciência sobre o que estão fazendo. Essa consciência é importante para planejar atividades que atinjam os alunos e os ajude a aprender a ler:

[...] tem algumas crianças que só são atingidas com os métodos básicos. (GDP3).

Eu tenho uma cartilha *Caminho Suave*, que vamos tentando utilizar com alguns alunos. (GDP1).

A análise de conteúdo revelou a necessidade, segundo as professoras, de se pensar essa questão dos novos “métodos” para se trabalhar com a leitura. Essa questão apareceu na fala das 6 professoras que participaram do GD. Elas evidenciaram a importância planejar e utilizar diferentes métodos de leitura em suas práticas pedagógicas, ou os alunos não são contemplados em sua diversidade e capacidades. Soares (2018, p. 23) faz uma reflexão importante ao apontar que “na história da alfabetização no Brasil, o principal propulsor das periódicas mudanças de paradigma e de concepção de métodos tem sido o persistente fracasso da escola em levar as crianças ao domínio da alfabetização”. Podemos trabalhar o mesmo tema da aula, de diferentes maneiras, para que o processo de aprendizagem da leitura torne-se significativo.

Tradicionalmente, o problema da aprendizagem da leitura, está relacionado aos métodos. Os professores acabam se preocupando intensamente em buscar o melhor método, refletindo sobre o método sintético, que partem de elementos menores que a palavra, e métodos analíticos, que partem da palavra ou de unidades maiores. Segundo Ferreiro e Teberosky:

O método sintético insiste, na correspondência entre o oral e o escrito, entre o som e a grafia. Outro ponto chave para esse método é estabelecer a correspondência a partir dos elementos mínimos, num processo que consiste em ir das partes ao todo. Posteriormente, sob influência da linguística, desenvolveu-se o método fonético, propondo que se parta do oral. A unidade mínima de som da fala é o fonema, [...] é preciso que o sujeito seja capaz de isolar e de reconhecer os diferentes fonemas do seu idioma, para relacioná-los aos sinais gráficos. (FERREIRO E TEBEROSKY, 2007, p. 21).

Entretanto, não podemos somente culpar ou focar os métodos. Conforme afirmam Ferreiro e Teberosky (2007, p. 21) as aptidões ou habilidades para aprender a ler são: “lateralização espacial, discriminação visual, discriminação auditiva, coordenação viso-motora, boa articulação”. Ferreiro e Teberosky (2007) explicam que se os alunos estão bem lateralizados, têm um equilíbrio emocional adequado, uma boa discriminação visual e auditiva, seu quociente intelectual é normal, e sua articulação é adequada, então esses alunos vão aprender a ler sem dificuldade.

Para que as práticas de leitura se tornem efetivas, é necessário que os alunos procurem compreender o mundo que os rodeia e resolvam as interrogações que o mundo provoca. Ferreiro e Teberosky (2007) afirmam que os professores vão ter um papel importante de estimular durante as práticas de leitura, para que os alunos criem os seus esquemas de assimilação como afirma Piaget (2006). Os processos de aprendizagem não dependam dos métodos, mas sim dos resultados da própria atividade do sujeito. O que gostaríamos é que os alunos assimilassem os novos conteúdos, com os antigos, que eles consigam comparar, excluir, ordenar, categorizar, reformular, comprovar, formular hipóteses, reorganizar, interpretar, entre outros, no pensamento ou segundo o seu nível de desenvolvimento. Sobre essas práticas de leitura que estimulam a assimilação, citamos algumas realizadas na escola pesquisada:

Nos anos anteriores a 2020, nós trabalhávamos um autor por mês, escolhíamos a autora Rute Rocha, aí trabalhava todos os livros dela, depois era produzido um desenho, uma interpretação de texto. Os autores eram selecionados de acordo com as datas comemorativas daquele mês, depois, teve um período que ficou livre, cada professora escolhia o autor. (GDP1).

Eu sempre leio para os alunos um capítulo de um livro com mais páginas, um livro inteiro com menos páginas, além de não privar os alunos de pegarem livros. Temos o projeto da maleta viajante, que vai junto para casa dos alunos e a criança realiza com a família uma atividade sobre a história que pode ser reescrever a história do livro, realizar um desenho, entre outras. Inventamos os projetos para que os alunos aprendam a gostar de ler. (GDP2).

As práticas de leitura devem privilegiar as situações em que o aluno tenha acesso às diferentes modalidades textuais, tais como: textos informativos, poéticos,

publicitários, lúdicos, instrucionais, compreendendo a função a que se destina e o que o constitui. Portanto o texto deve ser explorado nas suas diversas finalidades para o prazer de ler, para a busca de informações e para sistematização dos aspectos estruturais da língua. Segundo Kato (1986), os atos de leitura estão em dois elementos observáveis, a pessoa que lê e o objeto que está sendo lido, entretanto os dois não bastam para assegurar uma leitura efetiva. É necessário que a pessoa atue sobre o objeto e assim sinais externos de realização do ato sejam intensificados no processo de leitura, utilizando como instrumento algo que pode ser lido ou que serve para ler. Por isso a prática de leitura deve ser explorada com prazer e alegria e não como uma forma obrigatória se se cumprir com os conteúdos de maneira fria e distante da realidade e do contexto dos alunos.

Para favorecer as práticas de leitura, algumas condições são consideradas essenciais. Freire (1996, p. 5-6) apresenta exemplos do cotidiano em que lemos o mundo o tempo todo. Desde que nascemos aprendemos a ler o mundo em que vivemos. Lemos no céu observando as nuvens para verificar se vai chover, lemos no semáforo se podemos atravessar a rua. E quando os alunos aprendem a ler livros, essa leitura das letras no papel ou em tecnologias é uma forma de leitura do mesmo mundo que eles já liam, antes mesmo de serem alfabetizados.

Para Freire (1996), as práticas de leitura são compostas de: dispor de um acervo em sala com livros e outros materiais, como histórias em quadrinhos, revistas, enciclopédias, jornais etc., classificados e organizados com a ajuda das crianças; organizar momentos de leitura livre nos quais o professor também leia para si, já que, para as crianças, é fundamental ter o professor como um bom modelo: o professor que lê histórias, que tem boa e prazerosa relação com a leitura e gosta verdadeiramente de ler, tem um papel fundamental de modelo para as crianças; possibilitar às crianças a escolha de suas leituras e o contato com os livros, de forma a que possam manuseá-los, por exemplo, nos momentos de atividades diversificadas; possibilitar regularmente às crianças o empréstimo de livros para levarem para casa. Bons textos podem ter o poder de provocar momentos de leitura em casa, junto com os familiares.

A leitura deve estar introduzida no contexto de sala de aula, para que os professores e os alunos compreendam o papel importante que ela ocupa nas

práticas pedagógicas. A presença de letras por si só não é condição suficiente para algo possa ser lido. É necessário que durante as práticas pedagógicas os professores trabalhem a leitura como atividade central nas aulas, além de compreenderem a sua função em suas diferentes modalidades, pois assim os alunos vão se constituindo como leitores fluentes. Dessa forma, os docentes vão criando um novo jeito de olhar sobre as atividades que envolvem a leitura, vinculados ao contexto social da turma e com a leitura com sentido para os alunos, levando o professor a compreender a natureza dos processos de aquisição de conhecimentos sobre a leitura, e parar de produzir alunos analfabetos.

O leitor, neste caso o aluno, deve ser visto como sujeito ativo no processo de aprendizagem da leitura. Nesse processo é importante avaliar a maturidade da criança, as suas experiências com a leitura, assim como suas expectativas. O professor deve propor aos alunos contato e compreensão dos diferentes gêneros textuais e de planejar práticas pedagógicas participativas, reflexivas, com estratégias de leitura efetivas para o desenvolvimento de uma leitura proficiente.

Além das quatro categorias citadas, as professoras do segundo GD apresentaram uma preocupação de não ter muita bagagem sobre práticas pedagógicas de leitura. As docentes justificaram que precisam pensar práticas pedagógicas de leitura que atinjam todos os alunos, e fazê-los refletir “fora da caixa”. Entretanto, essa atitude de sair “fora da caixa” não é algo tão fácil, ela parece fácil no nosso diálogo, mas, em práticas efetivas, o ser humano, sendo ele professor ou não, busca alunos que aprendem da mesma forma. É muito mais complicado propor um planejamento que aborde todos os níveis de aprendizagem que uma turma tem, contemplando com práticas de ensino os alunos que já tem uma leitura fluente, assim como os alunos que ainda estão no processo de reconhecimento das vogais e letras. Os alunos com dificuldade para aprender a ler e escrever são comuns em quase todas os anos, do 1º ao 5º ano. Aí vem um dos desafios citados pelos professores do GD: ter pouca bagagem sobre práticas pedagógicas de leitura. Esse desafio apareceu na fala das GDP4, GDP5 e GDP6 por serem novas nos anos iniciais do Ensino Fundamental I, e no caso de uma delas ser a primeira turma, como professora docente, como aparece a seguir:

Eu sinto que eu tenho pouca bagagem sobre, é o primeiro ano que eu sou a professora da turma. (GDP4).

Eu queria que todos os alunos estivessem no mesmo nível, mas jamais todos vão estar, um é mais infantil, outro está mais maduro, e você vê essa diferença neles. (GDP5).

Preciso retomar aquele mesmo conteúdo e assunto, quando eles não aprenderam da forma esperada. (GDP6).

Seguem alguns desafios durante as práticas pedagógicas de leitura que foram citados pelas professoras que participaram da pesquisa para tornar as práticas de leituras significativas: as professoras GDP4, GDP5 e GDP6 afirmaram que tinham pouca experiência com as classes de alfabetização, nesse caso 1º ano e 2º ano, mas, que a maior dificuldade enfrentada no ano de 2020 foi a de que elas conseguissem planejar, executar e encaminhar as crianças durante o processo de alfabetização, com as crianças estando em casa, no ensino remoto.

As professoras GDP4, GDP5 e GDP6 que, em sala de aula, procuram trabalhar com o lúdico e com os materiais manipuláveis, com os alunos que apresentam algum tipo de dificuldade na aprendizagem da leitura e com a turma toda. Como apresentado no depoimento a seguir da P4 sobre o material lúdico e concreto (tampinhas, fichas, material dourado):

São tampinhas, fichas que motivam os alunos a passarem de níveis, trazer alguns materiais para confeccionar com eles, utilizar o material dourado, eu recebi duas caixinhas de jogos, mas precisamos reproduzir mais cópias para suprir e conseguir trabalhar com toda a turma, todos os alunos têm os momentos de aprender, e os momentos de brincar (GDP4).

Não há atalhos para os professores desenvolverem nos seus alunos a condição de bons leitores. Conforme Aristóteles (1982), a boa sociedade tem três vidas: a vida do conhecimento e da produtividade; a vida do entretenimento e do lazer, com qual os gregos tinham uma relação toda especial; e, finalmente, a vida da contemplação. A partir dessa afirmação de Aristóteles, Wolf (2019, p. 22) defende que para o desenvolvimento humano ler “é a melhor oportunidade de dar para a próxima geração a base para uma vida mental única e autônoma que será necessária num mundo que nenhum de nós é capaz de imaginar completamente”. A leitura é a condição de tornar os alunos em bons leitores.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

O interesse central desta pesquisa foi analisar os desafios descritos por um grupo de professores alfabetizadores, quando desenvolvem práticas de leitura, em uma escola da Rede Municipal de Ensino de Ponta Grossa, no Paraná. Esse interesse moveu esta pesquisa, que chega ao fim. Isso não significa que a discussão do tema chegou a termo. Durante o exercício de responder as questões propostas, outras indagações surgiram e poderão ser motivadoras de novas investigações.

Analisar os desafios descritos pelos professores durante as práticas de leitura em sala de aula requer a compreensão dos processos pedagógicos vivenciados por eles, considerando, assim, a compreensão sobre as práticas pedagógicas de leitura, os processos formativos com foco na alfabetização, ou a falta deles, uma forte união das famílias com a escola, além de acompanhamento e apoio da SME na organização de normas e espaços pensados para uma aprendizagem significativa da leitura. Requer ainda um olhar atento para os desafios que se apresentam nas práticas pedagógicas de leitura envolvidas no processo de alfabetização e letramento, pois compreendemos que os professores têm uma grande responsabilidade de transformar esses desafios em aprendizagens efetivas, além de garantir aos alunos um espaço de interação e pensamento para o desenvolvimento das habilidades de leitura.

Evidenciamos que muitos são os desafios que determinam as práticas pedagógicas de leitura. No entanto, alguns deles foram destacados pelas professoras alfabetizadoras que fizeram parte desta pesquisa, nomeados pelas categorias de análise. Dessa forma, ficou bastante claro que as educadoras estabelecem uma relação de companheirismo com esse pequeno e maravilhoso grupo de professores e com a equipe gestora, recorrem a conhecimentos construídos em processos formativos, além de aprenderem diariamente com a absoluta confiança dessas crianças, e principalmente que aquelas professoras têm consciência de que podem mudar as trajetórias de vida daqueles estudantes,

ajudando-os a aprender a ler e escrever, diferentemente do que acontecia com muitas pessoas em suas famílias, o que possibilita afirmar que essas profissionais estão preparadas para o exercício das práticas de leitura.

Quando foi iniciada a pesquisa e a escrita deste trabalho sobre a importância da leitura, os estudos se direcionavam para a cultura do letramento. Entretanto, conforme a pesquisa avançou, foi possível perceber que estes conceitos estão se alterando. São cada vez mais comuns pesquisas, conforme afirma Wolf (2019), sobre como o nosso cérebro está o tempo todo executando de forma mais engenhosa a tarefa de aprender a ler e escrever, graças à cultura digital que vem se estabelecendo.

Os resultados da investigação revelam que os desafios enfrentados pelas professoras que participaram da pesquisa incluem, por exemplo, a organização dos horários em blocos, que as professoras se sentem engessadas e pressionadas a cumprir o horário independente se terminaram as atividades que envolvem a leitura. Um outro desafio refere-se à falta de apoio dos pais ou responsáveis, ou seja, que não participam de momentos de leitura em casa. São aqueles pais que não vão a reuniões, que não se preocupam dos filhos faltarem muito na escola, não dão limites, não compram material didático (livros de história e jogos pedagógicos), maltratam os filhos, tratam os professores com desrespeito, falam palavrões, entre outras situações.

Destacamos que o primeiro desafio para as práticas pedagógicas de leitura se tornarem efetivas seria a organização específica dos horários das disciplinas em blocos. Para se compreender essa organização foi necessário observar os dois lados, um deles é não conseguir concluir de fato os conteúdos planejados durante o tempo de 1 hora e 30 minutos proposto pelo bloco, e deixar alguma atividade para o dia seguinte. Esse “furar o bloco” não vai acontecer durante todos os dias, são inúmeros fatores que podem dificultar essa organização, desde um dia chuvoso com poucos alunos, uma aula após a educação física em que os alunos estão mais agitados, falta de concentração ou ansiedade do grupo, retomar um conteúdo porque o grupo ou alguns alunos não compreenderam.

Em compensação precisamos ver o lado positivo da organização dos horários em blocos: os planejamentos dos professores, assim como a rotina dos

horários das disciplinas seguidas pelos alunos, se tornam bem mais organizados. Conseqüentemente, esses alunos crescerão e se tornarão adultos mais organizados, respeitando os horários dos compromissos, entre outras demandas da vida adulta.

A participação da família no processo de aprendizagem da leitura é imprescindível para resultados efetivos e satisfatórios. Fica perceptível que os alunos que recebem mais incentivo em casa, seja pela disponibilidade de livros de histórias, ou jogos que trabalham a alfabetização, seja pela motivação dos pais que têm a cultura de lerem livros, a leitura diária de histórias infantis proporciona momentos de interação familiar ou, até mesmo, esses alunos apresentam uma maior facilidade para aprender a ler.

Os professores têm uma capacidade incrível de fazer muito com tão pouco. Conseguem criar momentos e espaços significativos para a leitura a partir dos interesses da sua turma, além de refletirem sobre a qualidade da leitura para tornar os alunos evoluídos socialmente e preparados para a cultura digital, trabalhando dessa forma os resultados serão alunos mais criativos e curiosos que aprendem a ler de diferentes formas.

Trabalhar com as várias formas de leitura, favorece a formação de alunos críticos, participativos, responsáveis, reflexivos, cientes dos seus direitos e deveres, convivendo bem em sociedade, desenvolvendo aspectos cognitivos e a compreensão dos sentimentos, sabendo respeitar a evolução o tempo individual de cada criança, para que dessa forma se desenvolva um processo de alfabetização eficiente, a partir do reconhecimento de palavras, que por sua vez pode dar-se por meio das estratégias logográficas, alfabéticas e ortográficas, fluência e a compreensão da leitura.

As professoras participantes da pesquisa indicaram que, diante dos desafios enfrentados nas práticas pedagógicas de leitura, recorrem à pesquisa e à interação com outras professoras alfabetizadoras, buscando educadores mais experientes, psicólogos, fonoaudiólogas, neuropediatras, entre outros profissionais. Assim, tais desafios são solucionados através de trocas dentro da escola, da relação entre pares e com as famílias dos alunos. Para que as práticas sejam significativas e transformadoras é necessário que a escola seja bem organizada, com ambiente

favorável para trocas, e que sejam construídos momentos e ambientes para um trabalho efetivo com as várias formas de leitura.

A pesquisa aponta que as professoras se preocupam com os alunos que apresentam dificuldade durante o processo de aprendizagem da leitura, um olhar mais específico, buscam estratégias para trabalhar de maneira individualizada e com materiais manipuláveis. Demonstrem, ainda, preocupação com os demais estudantes em sala, já que durante a aula precisam dedicar atenção especial aos educandos que têm dificuldade. Os professores regentes indicam que a presença de professores de apoio minimiza tais dificuldades.

Por fim, destacamos que a investigação sobre os desafios das práticas pedagógicas de leitura não se esgota nesta pesquisa. Diante dos desafios enfrentados por professores na atualidade, olhando com resiliência para as dificuldades relatadas, reiteramos a necessidade de que os professores alfabetizadores sejam valorizados e incentivados a continuarem firmes nessa jornada da educação, tendo acesso a formações que forneçam novas práticas pedagógicas que trabalhem com a leitura. Esperamos que os processos de aprendizagem da leitura sejam concretizados de maneira que permitam que o professor construa a sua prática em um ambiente que favoreça a constante problematização e possibilite a formação significativa dos seus alunos.

REFERÊNCIAS

- ADORNO, T. W. **Educação e emancipação**. Tradução de Wolfgang Leo Maar. São Paulo: Paz e Terra, 2002.
- AIRES, F. S. L. *In*: REUNIÃO NACIONAL DA ASSOCIAÇÃO DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA EM EDUCAÇÃO, 38., 2017, São Luís do Maranhão. **Anais...** São Luís do Maranhão: ANPED, 2017. p. 1-19.
- ALMEIDA, A. C. de. Ampliação da escolaridade obrigatória: alfabetização e letramento com crianças de seis anos no ensino fundamental. *In*: REUNIÃO NACIONAL DA ASSOCIAÇÃO DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA EM EDUCAÇÃO - ANPED, 35., 2012, Porto de Galinhas. **Anais...** Porto de Galinhas: ANPED, 2012. p. 1-17.
- ARENA, D. B. Aparência e essência no ensino da leitura. *In*: REUNIÃO NACIONAL DA ASSOCIAÇÃO DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA EM EDUCAÇÃO - ANPED, 35., 2012, Porto de Galinhas. **Anais...** Porto de Galinhas: ANPED, 2012. p. 1- 14.
- ARENA, D. B. Função e estrutura em atos de leitura. *In*: REUNIÃO NACIONAL DA ASSOCIAÇÃO DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA EM EDUCAÇÃO - ANPED, 32., 2009, Caxambu. **Anais...** Caxambu: ANPED, 2009. p. 1- 5.
- ARNOSTI, V. B. **Ciclo alfabetização**: as propostas e as práticas pedagógicas. 117 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Programa de Pós-Graduação, Universidade Estadual Paulista, Instituto de Biociências de Rio Claro, Rio Claro, 2013.
- AZEVEDO, S. de. Políticas públicas: discutindo modelos e alguns problemas de implementação. *In*: SANTOS, J.; ORLANDO, A. dos. *et al.* **Políticas públicas e gestão local**: programa interdisciplinar de capacitação de conselheiros municipais. Rio de Janeiro: FASE, 2003. p. 1-38.
- BAFICA, A. P. S. **Como ensinamos/aprendemos a ler?** As propostas de formação para a prática pedagógica da leitura. 141 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-graduação Formação de Professores da Educação Básica, Universidade Estadual de Santa Cruz, Ilhéus, 2015.
- BAJARD, É. Nova embalagem, mercadoria antiga. **Educação e pesquisa**, São Paulo, v. 32, n. 3, p. 293-507, set./dez. 2006.
- BARDAN, L. **Análise de conteúdo**. Tradução de Luís Antero Reto, Augusto Pinheiro. São Paulo, Edições 70, 2016.
- BECALLI, F. Z. As concepções de alfabetização e de leitura do programa de formação de professores alfabetizadores (PROFA). *In*: REUNIÃO NACIONAL DA

ASSOCIAÇÃO DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA EM EDUCAÇÃO- ANPED, 32., **Anais...** Caxambu, 2009.

BOGDAN, R.; BIKLEN, S. K. **Investigação qualitativa em Educação**. Tradução de Maria João Alvares, Sara Bahia dos Santos e Telmo Mourinho Baptista. Lisboa: Porto Editora, 1994.

BAUDELAIRE, C. **As flores do mal**. Tradução de Ivan Junqueira. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1985.

BOLDARINE, R. de F. **Representações, narrativas e práticas de leitura: um estudo com professores de uma escola pública**. 167 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Programa de Pós-Graduação em Educação. Universidade Estadual Paulista, Marília, 2010.

BORTONI, R. S. M. **O professor pesquisador: introdução à pesquisa qualitativa**. São Paulo: Parábola, 2008.

BOTELHO, L.; CUNHA, C.; MACEDO, M. O método da revisão integrativa nos estudos organizacionais. **Gestão e Sociedade**, Belo Horizonte, v. 5, n. 11, p. 121-136, mai./ago. 2011.

BOTO, C. Apresentação. *In*: MORTATTI, M. do R. L. (org.). **Alfabetização no Brasil: uma história de sua história**. São Paulo: Cultura Acadêmica; Marília: Oficina Universitária, 2011. p. i-viii.

BRASIL, A. C. **A (res)significação da leitura: uma proposta de ensino com as estratégias de leitura no 1º ano do ciclo de alfabetização**. 195 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Programa de Pós-Graduação em Formação de Professores de Educação Básica, Universidade Estadual de Santa Cruz, Ilhéus, 2016.

BRASIL. **Parâmetros Curriculares Nacionais: Língua Portuguesa. 2. ed. Brasília: MEC, 2000.**

BRASIL. **Avaliação Nacional da Alfabetização**. Brasília: MEC, 2016.

BRASIL. **PNAIC em ação 2016: documento orientador das ações de formação continuada de professores alfabetizadores em 2016**. Brasília: MEC, 2016.

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília: MEC, 2017.

BRASIL. **Diretrizes curriculares nacionais para a educação infantil**. Brasília: MEC, 2010.

BRASIL. **Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais da Educação Básica**. Brasília: MEC, 2013.

BRASIL. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996.** Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília: MEC, 1996.

BRASIL. **Lei nº 11.274, de 6 de fevereiro de 2006.** Dispondo sobre a duração de 9 (nove) anos para o ensino fundamental, com matrícula obrigatória a partir dos 6 (seis) anos de idade. Brasília: MEC, 2006.

BRASIL. **Pacto nacional pela alfabetização na idade certa:** formação de professores no pacto nacional pela alfabetização na idade certa / Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, Diretoria de Apoio à Gestão Educacional. Brasília: MEC, 2012.

BRASIL. **Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa:** Apresentação / Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, Diretoria de Apoio à Gestão Educacional. Brasília: MEC, 2014.

BRASIL. **Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa.** PORTARIA Nº 826, DE 7 DE JULHO DE 2017. Brasília: MEC, 2017.

BRASIL. **Parâmetros Curriculares Nacionais.** Linguagens, códigos e suas tecnologias. Brasília: MEC, 1997.

BRASIL. **Política Nacional de Alfabetização (PNA).** Ministério da Educação. Secretaria de Alfabetização. PNA Política Nacional de Alfabetização/Secretaria de Alfabetização. Brasília: MEC, SEALF, 2019.

BRASIL. **Resolução número 3.** Define as normas nacionais para a ampliação do Ensino Fundamental para nove anos de duração. Conselho Nacional de Educação. Brasília: MEC, SEB, 2005.

BRITTO, L. P. L. **Inquietudes e desacordos:** a leitura além do óbvio. Campinas: Editora Mercado de Letras, 2012.

CALLEJO, J. **El grupo de discusión:** introducción a una práctica de investigación. Barcelona: Ariel, 2001.

CAMPOS, M. C. R. M. **A importância do jogo na aprendizagem.** 2005. Disponível em: <<http://www.psicopedagogiaonline.com.br>>. Acesso em: 12/10/2020.

CANAVEZ, A.; RODRIGUES, P. F. **Proposta de roteiro de alfabetização.** Ponta Grossa, 2018. Não publicado.

CANALES, M.; PEINADO, A. Grupo de discusión. *In:* DELGADO, J. M.; GUTIÉRREZ, J. (coord.). **Métodos y técnicas de investigación en ciencias sociales.** Madrid: Editorial Síntesis, 1994.

CHALITA, G. **Educação:** a solução está no afeto. São Paulo: Gente, 2001.

CHEVALIER, J.; GHEERBRANT, A. **Dicionário de Símbolos: mitos, sonhos, costumes, gestos, formas, figuras, cores, números.** 23. ed. Rio de Janeiro: José Olympio, 2006.

CLARINDO, T. T. **Um estudo sobre a leitura e a escrita no ciclo de alfabetização de uma escola pública da cidade de Pelotas - RS.** 177 f. Tese (Doutorado em Educação) - Faculdade de Educação Programa de Pós-Graduação em Educação Doutorado em Educação. Universidade Federal de Pelotas. Pelotas, 2018.

CORREIA, J. R. A concepção de leitura de professoras alfabetizadoras e a sua influência no ensino do ato de ler. *In: REUNIÃO NACIONAL DA ASSOCIAÇÃO DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA EM EDUCAÇÃO- ANPED*, 36., 2013, Goiânia. **Anais...** Goiânia: ANPED, 2013, p. 1-16.

CORREIA, **Concepções e práticas do ensino de leitura em turmas de alfabetização em São Luís do Maranhão.** 146 f. Tese (Doutorado em Educação) - Programa de Pós-Graduação em Educação. Faculdade de Filosofia e Ciências da Universidade Estadual Paulista, Campus de Marília, Marília, 2011.

CORREIA, Provinha Brasil: uma análise da concepção de leitura. *In: REUNIÃO NACIONAL DA ASSOCIAÇÃO DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA EM EDUCAÇÃO- ANPED*, 35., 2012, Porto de Galinhas. **Anais...** Porto de Galinhas: ANPED, 2012. p. 1-16.

CORSI, A. C. H. R. **Pacto Nacional pela alfabetização na idade certa e a prática pedagógica de professores alfabetizadores.** 180 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Programa de Pós-Graduação em Educação. Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2017.

DANTAS, E. L. S. **Educação Infantil, cultura, currículo e conhecimento: sentidos da discussão.** 2016. 295 f. Tese (Doutorado em Educação). Centro de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, 2016.

DIAMOND, A. **Controle Cognitivo e Autorregulação em Crianças Pequenas: Maneiras de melhorá-los e Por quê.** Janeiro, 2013. Disponível em: <<http://www.encyclopedia-crianca.com/funcoes-executivas/segundo-especialistas/control-cognitivo-e-autorregulacao-em-criancas-pequenas>>. Acesso em: 16/12/2020.

ESTEBAN, M. T.; FETZNER, A. R. A redução da escola: a avaliação externa e o aprisionamento curricular. **Educar em Revista**, Curitiba, n.1, p. 75-92, 2015.

EXAME. 4 DICAS DA NEUROCIÊNCIA PARA MELHORAR A SUA CONCENTRAÇÃO. Disponível em: <<https://exame.com/ciencia/4-dicas-da-neurociencia-para-melhorar-a-sua-concentracao/>>. Acesso em: 16/01/2021.

FARIAS, A. T. V. **O discurso e a prática pedagógica do professor alfabetizador em aulas de leitura.** 201 f. Dissertação (Mestrado em Linguística). Pós-Graduação em Linguística, Universidade Estadual da Paraíba, João Pessoa, 2013.

FARIAS, J. O. **Práticas pedagógicas diferenciadas na alfabetização:** promovendo oportunidades de aprendizagem para o 1º ano do ensino fundamental. 201 f. Dissertação (Mestrado em Educação), Pró-reitoria de Pós-Graduação, Pesquisa, Extensão e Cultura, Colégio Pedro II, Rio de Janeiro, 2017.

FERREIRA, N. S. de A. As pesquisas denominadas “Estado da Arte”. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 23, n. 79, p. 257-272, 2002.

FERREIRA, A. B. de H. **Novo dicionário Aurélio da língua portuguesa.** 3. ed. São Paulo: Fundação Dorina Nowill para Cegos, 2009.

FERREIRO, E. **Os processos de leitura e escrita:** novas perspectivas. Porto Alegre: Artes Médicas, 1987.

FERREIRO, E.; TEBEROSKY, A. **Psicogênese da língua escrita.** Porto Alegre: Artmed, 2007.

FILGUEIRAS, E. de S. S. **Estratégias de ensino e o desenvolvimento da oralidade de crianças de quatro anos:** possibilidades a partir de um projeto de leitura desenvolvido em Imperatriz/MA. 149 f. Dissertação (Mestrado) – Curso de Ensino, Universidade do Vale do Taquari, Lajeado, 2016.

FOUCAMBERT, J. **A criança, o professor e a leitura.** Porto Alegre: Artmed, 1998.

FERNANDES, C. À procura da senha da vida-de-senha a aula dialógica? In: VEIGA, I. P. A. (org.). **Aula:** gênese, dimensões, princípios e práticas. Campinas: Papyrus, 2008. p.145-165.

FREIRE, P.; SHOR, I. **Medo e ousadia:** O Cotidiano do Professor. 10. ed. São Paulo: Paz e Terra, 1986.

FREIRE, P. **A importância do ato de ler:** em três artigos que se completam. 20.ed. São Paulo: Cortez, 1987.

FREIRE, **Pedagogia da autonomia:** saberes necessários à prática educativa. 8. ed. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

FRITZEN, C.; SILVEIRA, R. de F K. da. Alfabetização e letramento – o que dizem as crianças. In: REUNIÃO NACIONAL DA ASSOCIAÇÃO DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA EM EDUCAÇÃO- ANPED, 32., 2009, Caxambu. **Anais...** Caxambu: ANPED, 2009.

GATTI, B. Educação, escola e formação de professores: políticas e impasses. **Educar em Revista**, Curitiba, n. 50, p. 51-67, out./dez. 2013.

GLOSSÁRIO CEALE. Disponível em:

<<http://www.ceale.fae.ufmg.br/app/webroot/glossarioceale/verbetes/leitura>>. Acesso em: 12/11/2020.

GONÇALVES, A. S. Reflexões sobre educação integral e escola de tempo integral. **Cadernos CENPEC**, Rio de Janeiro, v. 1, n. 2, 2006. p. 129-135.

GOUVEIA, M. J. Educação integral com a infância e a juventude. **Cadernos CENPEC**, São Paulo, v. 1, n. 2, p. 77-85, 2006.

GUERRA, L. **Mulheres às avessas**. 1.ed. Sextante. Rio de Janeiro, 2013.

GUIMARÃES, G. C; RAMOS, B. S; BARRETO, R. G. Linguagens, textos e leituras na escola: por entre as trilhas de uma pesquisa participante. *In*: REUNIÃO NACIONAL DA ASSOCIAÇÃO DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA EM EDUCAÇÃO - ANPED, 32., 2009, Caxambu. **Anais...** Caxambu: ANPED, 2009.

GUTIÉRREZ, J. Elementos no-técnicos para la conducción de um grupo de discusión. *Empiria*: **Revista de Metodología de Ciencias Sociales**, Madrid, n. 4, p.121-143, 2001.

IDEB. **Resultados e metas**. Brasília: MEC, 2017. Disponível em: <<http://ideb.inep.gov.br/resultado/>>. Acesso em: 05/06/2020.

INEP. **Avaliação Nacional da Alfabetização**. Brasília: MEC, 2016. Disponível em: <<http://ana.inep.gov.br/ANA/>>. Acesso em: 05/06/2020.

INEP. **Resultados nacionais no Pisa**. MEC, 2018. Disponível em: <<http://portal.inep.gov.br/acoes-internacionais/pisa/resultados>>. Acesso em: 05/06/2020.

JOLIBERT, J; JACOB, J. **Além dos muros da escola**: a escrita como ponte entre alunos e comunidade. 1. ed. Porto Alegre: Artmed, 2006.

JOLIBERT, J. **Formando crianças leitoras**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1994.

JONSSON, P. V. M. **Prática pedagógica do professor iniciante na rede municipal de ensino de Ponta Grossa/PR**. 159 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Estadual de Ponta Grossa, Ponta Grossa, 2017.

KIRT, E. V. Reflexões sobre leitura: um diálogo necessário - uma análise do aluno e sua relação com a leitura na contemporaneidade. *In*: REUNIÃO NACIONAL DA ASSOCIAÇÃO DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA EM EDUCAÇÃO - ANPED, 32., 2009, Caxambu. **Anais...** Caxambu: ANPED, 2009.

KLEIMAN, A. **Os significados do letramento**: uma nova perspectiva sobre a prática social da escrita. 1. ed. Campinas: Mercado de Letras, 1995.

KLEIMAN, A. B. **Preciso “ensinar” o letramento?** Não basta ensinar a ler e a escrever? Linguagem e letramento em foco. Disponível em: <<https://oportuguesdobrasil.files.wordpress.com/2015/02/kleiman-nc3a3o-basta-ensinar-a-ler-e-escrever.pdf>>. Acesso em: 05/02/2020.

LANDIN, R. C. S. **Softwares educativos no contexto da alfabetização e do letramento nos anos iniciais do ensino fundamental.** 167 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2015.

LEAL, T. F.; PERRUSI, A. C.; BRANDÃO, A.; LIMA, J. de M. O oral como objeto de ensino na escola: o que sugerem os livros didáticos? *In*: REUNIÃO NACIONAL DA ASSOCIAÇÃO DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA EM EDUCAÇÃO - ANPED, 34., 2011, Natal. **Anais...** Natal: ANPED, 2011.

LISBOA, C. S. **Tecendo os fios da oralidade:** um estudo das práticas de ensino do professor alfabetizador. 204 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Programa de Pós-graduação em Formação de Professores da Educação Básica. Universidade Estadual de Santa Cruz. Ilhéus, 2017.

MAGALHÃES, L. M.; MULLER, A. A. de O. O ensino da língua portuguesa na alfabetização inicial: tempos e contratempos. *In*: REUNIÃO NACIONAL DA ASSOCIAÇÃO DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA EM EDUCAÇÃO- ANPED, 37., 2015, Florianópolis. **Anais...** Florianópolis: ANPED, 2015. p. 1- 20.

MAINARDES, J. **Reinterpretando os Ciclos de Aprendizagem.** São Paulo: Cortez, 2007.

MORAIS, J. **Alfabetizar para a democracia.** 1. ed. Porto Alegre: Editora Penso, 2014.

MARCUSCHI, L.A. Gêneros textuais: definição e funcionalidades. *In*: DIONÍSIO, A. et al. **Gêneros textuais e ensino.** São Paulo: Parábola Editorial, 2010. p. 43-55.

MARCUSCHI, L.A. **Da fala para a escrita:** atividades de retextualização. 10 ed. São Paulo: Cortez, 2010.

MOREIRA, H.; CALEFFE, L. G. **Metodologia da pesquisa para o professor pesquisador.** 2. ed. Rio de Janeiro: Lamparina, 2008.

MORTATTI, M. do R. L. Alfabetização no Brasil: conjecturas sobre as relações entre políticas públicas e seus sujeitos privados. **Revista Brasileira de Educação,** Rio de Janeiro, v. 15, n. 44, p. 1-15, 2010.

MORTATTI, M. do R. L. O I Seminário Internacional sobre História do Ensino de Leitura e Escrita. *In*: MORTATTI, M. do R. L. (org.). **Alfabetização no Brasil:** uma

história de sua história. São Paulo: Cultura Acadêmica; Marília: Oficina Universitária, p. 01-321, 2011.

MORTATTI, M. do R. L. **Os sentidos da alfabetização**: São Paulo 1876-1994. São Paulo: UNESP, 2000.

MORTATTI, M. do R. L. Essa base nacional comum curricular: mais uma tragédia brasileira? **Revista Brasileira de Alfabetização**, Vitória, v. 1, n. 2, p. 191-205, 2015.

NASCIMENTO, I. S. do. Práticas de ensino de leitura literária nos anos iniciais: interações opacas, sentidos dissipados. *In*: REUNIÃO NACIONAL DA ASSOCIAÇÃO DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA EM EDUCAÇÃO- ANPED, 38., 2017, São Luís do Maranhão. **Anais...** São Luís do Maranhão: ANPED, 2017. p. 1-16.

NUNES, M. F. Livro de imagem: um gênero textual presente na escola pública, uma nova perspectiva da leitura e de seu ensino aprendizagem. *In*: REUNIÃO NACIONAL DA ASSOCIAÇÃO DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA EM EDUCAÇÃO - ANPED, 34., 2011, Natal. **Anais...** Natal: ANPED, 2011. p. 1-15.

OLIVEIRA, L. A. de. (Sub)versões e (des)encontros de "dar a ler" na formação docente: a leitura como partilha sensível. *In*: REUNIÃO NACIONAL DA ASSOCIAÇÃO DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA EM EDUCAÇÃO- ANPED, 37., 2015, Florianópolis. **Anais...** Florianópolis: ANPED, 2015. p. 1-18.

OLIVEIRA, L. H. G. de. **Habilidades de leitura e práticas pedagógicas associadas ao aumento do seu aprendizado**. 158 f. Tese (Doutorado em Educação) - Programa de Pós-Graduação em Educação, Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2012.

OLIVEIRA, S. A. de. Leitura, compreensão e produção textuais: progressão desses eixos de ensino de língua portuguesa no 1º ciclo. *In*: REUNIÃO NACIONAL DA ASSOCIAÇÃO DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA EM EDUCAÇÃO- ANPED, 36., 2013, Goiânia. **Anais...** Goiânia: ANPED, 2013. p. 1- 17.

PEREIRA, V. **A importância da leitura em sala de aula para a fluência leitora**. Disponível em: <<http://revistaescola.abril.com.br/fundamental-1/importancia-leitura-sala-aula-fluencia-leitora-748409.shtml>>. Acesso em: 14/12/2020.

PERRENOUD, P. **Os ciclos de aprendizagem**: um caminho para combater o fracasso escolar. Porto Alegre: Artmed, 2004.

PIAGET, J. **Seis estudos de psicologia**. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2006.

PLATZER, M. B. **Crianças leitoras entre práticas de leitura**. 179 f. Dissertação (Mestrado Profissional em Formação de Professores). Pós-Graduação em

Educação, Conhecimento, Linguagem e Arte. Faculdade de Educação da Universidade Estadual de Campinas. Campinas, 2009.

PONTA GROSSA. **Plano municipal de educação**. Ponta Grossa, PR. Disponível em: <<https://leismunicipais.com.br/a1/pr/p/ponta-grossa/lei-ordinaria/2015/1222/12213/lei-ordinaria-n-12213-2015-institui-o-plano-municipal-de-educacao-para-o-periodo-de-2015-a-2025>>. Acesso em: 12/07/2020.

PONTA GROSSA. **Referenciais Curriculares para os Anos Iniciais do Ensino Fundamental**. Secretaria Municipal de Educação. Ponta Grossa, 2019.

RODRIGUES, A. et al. **Organização escolar: o tempo**. 2017. Disponível em: <https://www.cnedu.pt/content/noticias/CNE/Organizacao_Escolar_o_tempo-2.pdf>. Acesso em: 16/01/2021.

ROBERTO, M. Do C. **O uso das estratégias de leitura na prática docente: uma aliada a formação de leitores**. 109 f. Dissertação (Mestrado Profissional em Formação de Professores). Universidade Estadual da Paraíba, João Pessoa, 2014.

SANDRONI, L. C.; LUIZ, R. M. **A criança e o livro**. São Paulo: Ática, 1991.

SANTOS, J. M. S. **Letramento e Ludicidade: superando dificuldades da leitura na alfabetização**. 84 f. Dissertação (Mestrado Profissional em Formação de Professores) - Programa de Pós-Graduação em Formação de Professores, Universidade Estadual da Paraíba. Campina Grande, 2016.

SILVA, E. **On the clock: rethinking the way schools use time**. Education Sector, Washington D.C, 2007.

SILVA, J. T. da. **As concepções pedagógicas que norteiam a prática docente no programa pacto nacional da alfabetização na idade certa- PNAIC**. 130 f. Dissertação (Mestrado em Educação), Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Estadual de Roraima. Boa Vista, 2017.

SOUZA, M. A. de. Sobre o conceito de Prática pedagógica. *In*: SILVA, M. C. B. (org.). **Práticas pedagógicas e elementos articuladores**. Curitiba: Universidade Tuiuti do Paraná, 2016. p. 38- 65.

SMITH, F. **Leitura significativa**. 3. ed. Porto Alegre: Artmed, 1999.

SMITH, F. **Compreendendo a leitura: uma análise psicolinguística da leitura e do aprender a ler**. 4. ed. Porto Alegre: Artmed, 2003.

SMOLKA, A. L. B. **A criança na fase inicial da escrita: a alfabetização como processo discursivo**. 7. ed. São Paulo: Cortez; Campinas: Editora da Faculdade Estadual de Campinas, 1996.

SOARES, M. **Alfabetização e letramento**. São Paulo: Contexto, 2003.

SOARES, M. **Letramento**: um tema em três gêneros. 3. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2017.

SOARES, M. **Alfabetização**: a questão dos métodos. São Paulo: Contexto, 2018.

SOARES, M. Letramento e escolarização. *In*: FERRARO, A. R.; RIBEIRO, V. M. (org.). **Letramento no Brasil**: reflexões a partir do INAF 2001. 2. Ed. São Paulo: Global, 2004. p. 75- 91.

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

SOUZA, M. E. P. **Família/Escola**: A importância dessa relação no desempenho escolar. Disponível em:
<<http://www.diaadiaeducacao.pr.gov.br/portals/pde/arquivos/1764-8.pdf>> Antônio da Platina, Paraná, 2009.

SOUZA, I. P. M. de.; CARDOSO, C. J. Práticas de alfabetização e letramento: o fazer pedagógico de uma alfabetizadora bem-sucedida. *In*: REUNIÃO NACIONAL DA ASSOCIAÇÃO DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA EM EDUCAÇÃO- ANPED, 35., 2012, Porto de Galinhas. **Anais...** Porto de Galinhas: ANPED, 2012.

SOUZA, M. A. de. Sobre o Conceito de Prática Pedagógica. *In*: SILVA, Maria Cristina Borges da (org.). **Práticas pedagógicas e elementos articuladores**. Universidade Tuiuti do Paraná. Curitiba, 2016.

SOUZA, O. O desempenho em leitura: uma investigação em escolas públicas. *In*: REUNIÃO NACIONAL DA ASSOCIAÇÃO DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA EM EDUCAÇÃO- ANPED, 29., 2006, Caxambu. **Anais...** Caxambu: ANPED, 2006. p. 1-19.

SOUZA, S. F. de. **Estratégias de leitura para a formação da criança leitora**. 120 p. Dissertação (Mestrado em Educação) - Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Ciências e Tecnologia, Universidade Estadual Paulista, Presidente Prudente, 2009.

SPODEK, B.; SARACHO, O. N. **Ensinando crianças de 3 a 8 anos**. Porto Alegre: ArtMed, 1998.

STREET, B.V. **Literacy in theory and practice**. Cambridge: Cambridge University Press, 1984.

TFOUNI, L. V. **Letramento e Alfabetização**. 9 ed. São Paulo: Cortez, 2010.

TAVARES, A. C. R.; FERREIRA, A. T. B. Práticas e eventos de letramento em meios populares: uma análise das redes sociais de crianças de uma comunidade da periferia da cidade do Recife. *In*: REUNIÃO NACIONAL DA ASSOCIAÇÃO DE PÓS-

GRADUAÇÃO E PESQUISA EM EDUCAÇÃO- ANPED, 31., 2008, Caxambu. **Anais...** Caxambu: ANPED, 2008. p. 1- 20.

TRIVIÑOS, A. N. S. **Introdução à pesquisa em ciências sociais**: a pesquisa qualitativa em educação. São Paulo: Atlas, 1987.

VEIGA, I. P. A. **A prática pedagógica do professor de didática**. Campinas: Papirus, 1990.

VEIGA, I. P. A. **Projeto Político Pedagógico da Escola**: uma construção possível. 29. ed. Campinas: Papirus, 2011.

VEIGA, I. P. A. **Didática**: ensino e suas relações. 18. ed. Campinas: Papirus, 2011.

VIANNA, V. M. Q. **O letramento escolar na dinâmica das práticas de leitura e de escrita em uma sala de aula do 3º ano do 1º ciclo da Rede Municipal de Belo Horizonte**. 158 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Programa de Pós-Graduação em Educação - Conhecimento e Inclusão Social. Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2019.

VILELA, R. Ler de novo ou ler o novo? Práticas de leitura de crianças na biblioteca pública. *In*: REUNIÃO NACIONAL DA ASSOCIAÇÃO DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA EM EDUCAÇÃO- ANPED, 37., 2015, Florianópolis. **Anais...** Florianópolis: ANPED, 2015. p. 1-15.

WIVIAN, W.; PFAFF, N. **Metodologias da pesquisa qualitativa em educação**: teoria e prática. Petrópolis: Vozes, 2010.

VYGOTSKY, L. S. **A formação social da mente**. 4. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2000.

VYGOTSKY, L. S. **A construção do pensamento e da linguagem**. 2. Ed. São Paulo: Martins Fontes, 2009.

WOLF, M. **O cérebro no mundo digital**: os desafios da leitura da nossa era. São Paulo: Contexto, 2019.

APÊNDICES

APÊNDICE A - Termo de consentimento livre e esclarecido para professores (TCLE)

Eu Maria Marilize Soistak aluna de pós-graduação em Educação da Universidade Tuiuti do Paraná, estou convidando você, a participar de um estudo intitulado As Práticas de Leitura no Processo Inicial de Alfabetização de uma Escola Pública. Este estudo é importante investigar as ações nessa escola que podem desencadear uma aprendizagem significativa no eixo de leitura.

- a) O objetivo desta pesquisa é analisar os desafios descritos por um grupo de professores dessa escola, quando desenvolvem práticas de leitura junto aos seus alunos.
- b) Caso você participe da pesquisa, será necessário você será submetido a responder um questionário online e participar de um Grupo de Discussões.
- c) Para tanto você deverá comparecer no saguão da escola para o Grupo de Discussão que levará aproximadamente 60 minutos.
- d) É possível que você experimente algum desconforto, principalmente relacionado a aspectos psicológicos como constrangimento para falar sobre determinado assunto.

E terá a garantia do tratamento gratuito na Clínica de Psicologia da Universidade Tuiuti do Paraná perante quaisquer danos ocasionados pelo estudo.

- e) Alguns riscos relacionados ao estudo podem ser: constrangimento em responder as perguntas do questionário ou durante as falas do Grupo de Discussão.
- f) Os benefícios esperados com essa pesquisa são contribuir para o estudo sobre os desafios para aprendizagem da leitura, além de um avanço científico sobre o tema.
- g) Os pesquisadores Maria Marilize Soistak responsáveis por este estudo poderão ser localizados Rua: Marquês do Paraná, nº 575 no horário 8:00 às 12:00 para esclarecer eventuais dúvidas que você possa ter e fornecer-lhe as informações que queira, antes, durante ou depois de encerrado o estudo.

Rubricas:

Participante da Pesquisa e /ou responsável legal _____

Pesquisador Responsável ou quem aplicou o TCLE _____

- h) A sua participação neste estudo é voluntária e se você não quiser mais fazer parte da pesquisa poderá desistir a qualquer momento e solicitar que lhe devolvam este Termo de Consentimento Livre e Esclarecido assinado.
- i) As informações relacionadas ao estudo poderão ser conhecidas por pessoas autorizadas: Orientador Joe Garcia. No entanto, se qualquer informação for divulgada em relatório ou publicação, isto será feito sob forma codificada, para que **a sua identidade seja preservada e mantida sua confidencialidade.**
- j) O material obtido questionário e áudios do Grupo de Discussão serão utilizados unicamente para essa pesquisa e será destruído/descartado lixeira do meu computador ao término do estudo, **dentro de 02 anos.**
- k) Se você sofrer algum dano ou doença, previsto ou não neste termo de consentimento, comprovado e relacionado com sua participação nesta pesquisa, o pesquisador pagará as despesas médicas necessárias e decorrentes do tratamento, pelo tempo que for necessário. E ainda, terá a garantia do tratamento gratuito na Clínica de Psicologia da Universidade Tuiuti do Paraná perante quaisquer desconfortos ocasionados pelo estudo. Você não renunciará de seus direitos legais ao assinar este termo de consentimento, incluindo o direito de pedir indenização por danos resultantes de sua participação no estudo.
- l) Quando os resultados forem publicados, não aparecerá seu nome, e sim um código, ou serão apresentados apenas dados gerais de todos participantes da pesquisa.
- m) Se você tiver dúvidas sobre seus direitos como participante de pesquisa, você pode contatar também o Comitê de Ética em Pesquisa (CEP) da Universidade Tuiuti do Paraná, pelo telefone (041) 3331-7668 / e-mail: comitedeetica@utp.br. Rua: Sidnei A. Rangel Santos, 245, Sala 04 - Bloco PROPPE. Horário de atendimento das 13:30 às 17:30.

Rubricas:
Participante da Pesquisa e /ou responsável legal _____
Pesquisador Responsável ou quem aplicou o TCLE _____

Eu, _____ li esse Termo de Consentimento e compreendi a natureza e objetivo do estudo do qual concordei em participar. A explicação que recebi menciona os riscos e benefícios. Eu entendi que sou livre para interromper minha participação a qualquer momento sem justificar minha decisão e sem qualquer prejuízo para mim.

Eu receberei uma via assinada e datada deste documento.

Eu concordo voluntariamente em participar deste estudo.

Local, ____ de _____ de 20____.

[Assinatura do Participante de Pesquisa ou Responsável Legal]

[Nome e Assinatura do Pesquisador]

APÊNDICE B – Questionário para caracterização dos sujeitos**UNIVERSIDADE TUIUTI DO PARANÁ
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO - MESTRADO**

TEMA: AS PRÁTICAS DE LEITURA NO PROCESSO INICIAL DE ALFABETIZAÇÃO
EM UMA ESCOLA PÚBLICA

QUESTIONÁRIO DE PESQUISA

1) Grau de escolaridade:

Superior Completo Superior Incompleto

Especialização área: _____

Mestrado área: _____

Doutorado área: _____

2) Anos de docência:

de 1 a 5 anos. de 6 a 10 anos. de 11 a 15 anos.

de 16 a 20 anos. mais 21 anos.

3) Nível(is) de ensino em que atuou:

Educação Infantil 1º ano EF 2º ano EF 3º ano EF 4º ano EF 5º ano EF

4) Nível(is) de ensino em está atuando:

Educação Infantil 1º ano EF 2º ano EF 3º ano EF 4º ano EF 5º ano EF

5) Quanto tempo leciona no ciclo de alfabetização? _____

6) Existe, nesta escola, a prática de leitura?

Sim. Não.

Com qual frequência? () raramente. () diariamente. () semanalmente.

De que forma ela ocorre?

Qual instrumento é usado no momento da leitura? () caderno. () fotocópia. () livro didático. () fichas de leitura. () livro de literatura. () outros.

Se forem outros, quais?

7) Em seu planejamento há descrição sobre a leitura e o tempo destinado ao trabalho com ela?

() Sim. () Não.

Com qual (quais) objetivo(s) e/ou funções você atribui à leitura para a alfabetização?

8) Você considera a leitura uma atividade importante para promover:

() a autonomia do estudante.

() o gerenciamento da própria aprendizagem.

() o envolvimento parental.

() um momento livre/ Cantinho da leitura.

() o domínio da técnica escolar.

() outra. (descreva): _____

9) Como são realizadas as atividades que envolvem leitura?

() individualmente, aluno por aluno.

() coletivamente durante a aula.

() particularmente em sua hora atividade e/ou em sua casa.

() autocorreção realizada pelo próprio aluno.

() outra _____

10) Os alunos gostam de atividades que envolvem a leitura? Como eles reagem?
Conseguem concluir a atividade?

11) Existe acompanhamento dos pais ou responsáveis na execução de tarefas e atividades que envolvem a leitura?

12) De que maneira você reage diante dos estudantes que conseguem realizar as atividades que envolvem a leitura e dos que não conseguem?

13) De alguma maneira a leitura é agregada à avaliação do estudante?

14) Você se recorda de alguma situação positiva e/ou negativa relacionada à leitura?

APÊNDICE C – Roteiro do Grupo de Discussão (GD)

Data: 28/09/2020

Horário: 8 h

Local: Saguão da Escola Municipal

- Apresentar, de forma genérica, os objetivos/ tema do encontro (dialogar sobre os desafios da prática pedagógica de leitura no processo inicial de alfabetização);
- Agradecer (evidenciando a importância de suas opiniões) a presença e a disponibilidade das participantes;
- Explicar como será a dinâmica do encontro (valores, crenças e opiniões são de extrema importância) – reforçar para que não falem ao mesmo tempo, o que dificultaria a transcrição dos dados;
- Informar que o encontro será gravado. Destacar que as imagens audiovisuais não serão utilizadas e que a privacidade das participantes será respeitada em todos os sentidos. Dessa forma, nome e endereço ou qualquer outro dado que a identifique estará em sigilo; (preencher autorização)

TEMAS QUE SERÃO ABORDADOS:

- 1- Desafios da leitura e da escrita; (o que entendem sobre o conceito de alfabetização e letramento); Boas práticas de leitura;
 - 2- Planejamento (como organizam a leitura); Trabalho diferenciado (crianças que apresentam dificuldades em se alfabetizar);
 - 3- Formação (disciplina na graduação); Formações da SME e na escola sobre a leitura;
 - 4- Materiais que dão suporte a alfabetização (livros literários, fichas de leitura, jogos);
-

1- Desafios da leitura e da escrita; (o que entendem sobre o conceito de alfabetização e letramento); Boas práticas de leitura;

Questões norteadoras:

- O que significa alfabetização e letramento?
- Agora me falem como tem ocorrido o primeiro contato das crianças com a alfabetização?
- Quais são os maiores desafios enfrentados para se realizarem práticas de leitura?
- Falem mais sobre práticas de leitura, que já são praticadas na escola;
- Como incluir práticas de leituras no trabalho em sala de aula.

2- Planejamento (como organizam a leitura); Trabalho diferenciado (crianças que apresentam dificuldades em se alfabetizar);

LER: Durante o processo de planejamento construímos algumas expectativas e suposições de como vai acontecer a execução da proposta da aula. Como a turma vai reagir? Os alunos vão aprender? Como vou lidar com os alunos que apresentarem dificuldades?

Questões norteadoras:

- Quais dificuldades encontram para planejar atividades que envolvam a leitura?
- Como são organizados o tempo, espaço e materiais que envolvem as práticas de leitura?
- Conseguem realizar acompanhamento individual com os alunos, durante a realização das atividades? Ou somente na leitura?
- Ao planejar, conseguem elaborar atividades para os diferentes níveis de aprendizagem? Como percebem esses alunos, existe algum acompanhamento?

3- Formação (disciplina na graduação); Formações da SME e na escola sobre a leitura; Prática Pedagógica;

O que vocês lembram das disciplinas de alfabetização da faculdade, pós-graduações ou formações da SME, parece com o que encontram na escola?

Questões norteadoras:

- O que poderiam ter feito de forma diferente durante as práticas pedagógicas de leitura?
- Como percebe a relação entre a teoria e a prática hoje? É importante?
- Existem formações na SME sobre leitura e escrita? Se sim, como elas acontecem?

Diante das demandas encontradas na profissão docente, conseguem problematizar a prática pedagógica? Pensar sobre o trabalho que vem desenvolvendo

4- Materiais que dão suporte a alfabetização (livros literários, fichas de leitura, jogos);

Que tal comentarmos sobre os materiais que já incorporaram na dinâmica de sala de aula? Quais já estão habituadas a utilizar?

Questões norteadoras:

- Como vocês incorporam esses materiais nas suas aulas?
- Costuma construir com os alunos esses materiais, ou pega pronto?
- A SME envia esses materiais para a escola?
- Como as fichas de leitura são utilizadas na escola?
- Existem outros tipos de materiais utilizados? Quais?

Retomar aspectos principais no discurso grupal.

Agradecer a presença de todas e reforçar que todas têm direito ao livre acesso de todas as informações sobre o presente estudo e seus futuros resultados.