



UNIVERSIDADE FEDERAL DE PERNAMBUCO
CENTRO DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
CURSO DE MESTRADO
LINHA DE PESQUISA: EDUCAÇÃO E LINGUAGEM

DÉBORA PAULA MARTINS DA SILVA

**A PRÁTICA DE ENSINO DE LEITURA NAS TURMAS DE ALFABETIZAÇÃO:
REFLEXÕES SOBRE AS CONCEPÇÕES, PLANEJAMENTO E ESTRATÉGIAS DE
LEITURA MOBILIZADAS PELAS DOCENTES**

Recife
2021

DÉBORA PAULA MARTINS DA SILVA

**A PRÁTICA DE ENSINO DE LEITURA NAS TURMAS DE ALFABETIZAÇÃO:
REFLEXÕES SOBRE AS CONCEPÇÕES, PLANEJAMENTO E ESTRATÉGIAS DE
LEITURA MOBILIZADAS PELAS DOCENTES**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Federal de Pernambuco, na Linha de Pesquisa Educação e Linguagem, como requisito parcial para obtenção do grau de Mestre em Educação.

Orientadora: Prof^ª. Dr^a. Magna do Carmo Silva.

Área de concentração: Educação e Linguagem.

Recife
2021

Catálogo na fonte
Bibliotecário Natalia Nascimento, CRB-4/1743

S586p Silva, Débora Paula Martins da.
A prática de ensino de leitura nas turmas de alfabetização: reflexões sobre as concepções, planejamento e estratégias de leitura mobilizadas pelas docentes. / Débora Paula Martins da Silva. – Recife, 2021.
168 f.

Orientadora: Magna do Carmo Silva.
Dissertação (Mestrado) - Universidade Federal de Pernambuco, CE.
Programa de Pós-graduação em Educação, 2021.
Inclui Referências e Apêndices.

1. Ensino da leitura. 2. Alfabetização. 3. Atividades Docentes. 4. Professor alfabetizador. 5. UFPE - Pós-graduação. I. Silva, Magna do Carmo. (Orientadora). II. Título.

372.412 (23. ed.) UFPE (CE2021-022)

DÉBORA PAULA MARTINS DA SILVA

**A PRÁTICA DE ENSINO DE LEITURA NAS TURMAS DE ALFABETIZAÇÃO:
REFLEXÕES SOBRE AS CONCEPÇÕES, PLANEJAMENTO E ESTRATÉGIAS DE
LEITURA MOBILIZADAS PELAS DOCENTES**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Federal de Pernambuco, na Linha de Pesquisa Educação e Linguagem, como requisito parcial para obtenção do grau de Mestre em Educação.

Aprovada em 19 de fevereiro de 2021

COMISSÃO EXAMINADORA

Prof^ª. Dr^ª. Magna do Carmo Silva - Presidente

Prof^ª. Dr^ª. Shalimar Michele Gonçalves da Silva Reis – Examinador Externo

Prof^ª. Dr^ª. Leila Nascimento da Silva – Examinador Externo

Ao meu forte e grandioso *Deus* por permitir mais esta conquista pessoal e profissional. Sem suas grandes providências em minha vida, jamais conseguiria alçar mais este voo. Sem Ele, nada seria possível.

Aos meus queridos, companheiros e amados pais *Norma Martins* e *José Paulo* por todo apoio, carinho e dedicação em todas as minhas decisões de vida. O apoio familiar foi indispensável em toda a minha jornada na concretização de mais este sonho. Nunca vou ter palavras suficientes para agradecer por tudo que vocês fazem e representam para mim.

AGRADECIMENTOS

À Profª Drª. *Magna do Carmo Silva*, orientadora que me conduziu sabiamente na realização da pesquisa. Obrigada por todos os momentos de aprendizagem e por ter acreditado em mim.

Ao meu parceiro de jornada acadêmica, *Joel Severino*, que compartilhou comigo todos os sabores e dissabores da vida de um pós-graduando. Juntos, escrevemos artigos, fomos a congressos, participamos de eventos e compartilhamos nossas escritas na construção da dissertação. Obrigada por tudo, companheiro!

À Profª Drª. *Leila Nascimento* e à Profª Drª. *Shalimar Gonçalves* por todas as contribuições desde a qualificação.

Um agradecimento especial à *Jeane Marcolina* que muito me ajudou na realização da pesquisa. Jeane, você foi parte essencial na construção deste estudo. Para mim, você é um grande exemplo de profissional comprometida com a educação. Obrigada pelo privilégio de poder contar com você neste grande passo da minha trajetória acadêmica.

A todos que fazem parte da escola onde produzi os dados para a pesquisa. Obrigada pelo acolhimento e por aprender tanto com vocês.

A todos que fazem o Programa de Pós-Graduação em Educação da UFPE – PPGEduc. Obrigada por todo auxílio nestes dois anos de vínculo com o programa.

À Facepe, pelo financiamento desta pesquisa.

RESSALVA

**Este livro foi escrito
por uma mulher
que no tarde da Vida
recria e poetiza sua própria
Vida.**

**Este livro
foi escrito por uma mulher
que fez a escalada da
Montanha da Vida
removendo pedras
e plantando flores.**

Este livro:

Versos... Não.

Poesia... Não.

Um modo diferente de contar velhas estórias.

Cora Coralina

RESUMO

Esta pesquisa teve como objetivo geral investigar como as professoras do Ciclo de Alfabetização constroem as suas práticas de ensino de leitura. Com isso, buscamos identificar as percepções de uma professora alfabetizadora sobre as suas práticas de ensino de leitura; analisar como uma professora alfabetizadora planeja o ensino de leitura na sua turma de alfabetização; e analisar quais estratégias de leitura foram contempladas na prática de ensino de uma professora alfabetizadora e como foram mobilizadas. O estudo teve como sujeito de pesquisa uma professora do 2º ano do Ciclo de Alfabetização que atuava em uma escola situada no município de Recife – PE. Como base teórica, apoiamos-nos em autores que versam sobre a Alfabetização, Letramento, Ensino de leitura, Gêneros Textuais, Planejamento de aula e Construção das práticas docentes. Neste contexto, nossas discussões são baseadas em autores como Soares (2011, 2018), Dionísio e Marcuschi (2007), Marcuschi (2008), Brito, Gaydeczka e Karwoski, (2011), Barbosa e Sousa (2006a), Paiva, Maciel e Cosson (2010), Libâneo (1994), Chartier (2000), entre outros. Como procedimentos de produção dos dados utilizamos a Entrevista (entrevista semiestruturada, minientrevista e entrevista de explicitação); Observação e Análise documental dos planejamentos de aulas. Os resultados da presente pesquisa evidenciaram que a docente tinha uma prática pedagógica bem estruturada e pautada na perspectiva do alfabetizar letrando. No que diz respeito às estratégias de leitura que foram mobilizadas, identificamos que a professora diversificava tais estratégias com o objetivo de refletir com as crianças sobre os textos lidos em sala de aula, e sobretudo proporcionar que a turma avançasse na autonomia leitora. Observamos que, via de regra, essas estratégias eram mobilizadas a partir de conversas e reflexões referentes às atividades de leitura. Ainda no que tange à prática docente, os resultados mostraram que a professora observada trabalhava com a integração entre todos os Eixos da Língua Portuguesa, isto é, em uma atividade, a docente conseguia de forma lógica e sequenciada trabalhar a leitura e produção de textos, por exemplo. Quanto aos planejamentos de aula, a análise dos mesmos demonstrou que a professora construía planejamentos bem definidos, elencando diferentes recursos e objetivos didáticos para o ensino de leitura, evidenciando uma organização didática coerente para o ensino com turmas de alfabetização de crianças. No que se refere às percepções da docente sobre a leitura, os dados apontam que ela tem uma visão de leitura como construção de sentidos, que preza pela leitura para além dos espaços escolares. Com relação ao planejamento, vemos que a concepção da docente é permeada na aprendizagem das

crianças, considerando o que elas já sabem e o que ainda precisam saber. Por fim, a concepção de ensino da docente em questão versava acerca da problematização das atividades, buscando refletir sobre elas e, juntamente com as crianças, encontrarem a resposta mais coerente. Diante do exposto, é possível afirmar que a professora possui uma prática que leva em consideração a realidade de sua turma.

Palavras-Chave: Alfabetização. Ensino de leitura. Planejamento. Construção de práticas docente.

ABSTRACT

This research had as its general objective to investigate how the teachers of the literacy cycle build their reading teaching practices. Thus, we search to identify the perceptions of a literacy teacher on her practice of teaching reading; to analyze as a literacy teacher plans the teaching reading in her group of literacy; and to analyze which strategies of reading had been contemplated in the practice of teaching of a literacy teacher and how they had been mobilized. The study had as subject of research a teacher from the second year of Literacy Cycle that acted in a situated school in the city of Recife, Pernambuco. As theoretical base, we rely on authors who include the Alphabetization, Literacy, Teaching Reading, Textual Genres, Lesson Planning and Construction of the Teaching Practice. On this context, our discussions are based on authors such as Soares (2018, 2011), Dionisio and Marcuschi (2007), Marcuschi (2008), Brito, Gaydeczka and Karwoski, (2011), Barbosa and Sousa (2006a), Paiva, Maciel and Cosson (2010), Libâneo (1994), Chartier (2000), among others. As procedures of production of the data, we use the Interview (semi structuralized interview, mini interview and explicitation interview); Observation; and documentary Analysis of the lesson plannings. The results of the present research showed that the teacher had a well-structured teaching practice based on the perspective of literacy. Concerning the reading strategies that had been mobilized, we identify that the teacher diversified such strategies with the objective to reflect with the children on the texts read in class, and especially on providing that the group advanced in the reading autonomy. We observed that, as a rule, these strategies were mobilized based on conversations and reflections regarding reading activities. Still regarding the teaching practice, the results had shown that the observed teacher worked with the integration among all the Axes of the Portuguese Language, that is, in an activity, the teacher could, for example, logically and sequentially work on reading and producing texts. As for lesson plannings, the analysis showed that the teacher built well-defined plannings, listing different didactic resources and objectives for teaching reading, evidencing a coherent didactic organization for teaching with groups of children's literacy. In relation to the teacher's perceptions about reading, the data indicate that it has a vision of reading as the construction of meanings, which values reading beyond Schools. With regard to planning, we observe that the teacher's conception is permeated in the children's learning, considering what they already know and what they still need to know. Finally, the conception of teaching of the teacher in question, included the problematizing activities, searching to reflect on them and, along with

the children, to find the most coherent solution. In view of what has been exposed here, it is possible to state that the teacher has a practice that takes into account the reality of her class.

Key words: Literacy. Teaching Reading Planning. Construction of Teaching Practice.

LISTA DE SIGLAS

CV	Consoante e Vogal
FACEPE	Fundação de Amparo à Ciência e Tecnologia de PE
FAFIRE	Faculdade Frassinetti do Recife
IDEB	Índice de Desenvolvimento da Educação Básica
OCDE	Organização para Cooperação Econômica e Desenvolvimento
PE	Pernambuco
PISA	Programa Internacional de Avaliação de Estudantes
PNAIC	Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa
PPGEdu	Programa de Pós-Graduação em Educação da UFPE
SEA	Sistema de Escrita Alfabética
SP	São Paulo
UFPE	Universidade Federal de Pernambuco

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 - Análise do planejamento da professora Estrela	67
Quadro 2 – Perfil da turma elaborado pela pesquisa	71
Quadro 3 – Perfil da turma elaborado pela professora	73
Quadro 4 – Rotina da professora	78
Quadro 5 – Organização didática e pedagógica para o ensino de leitura	98
Quadro 6 – Cena da aula 01	122
Quadro 7 – Cena da aula 01	125
Quadro 8 – cena da aula 01	125
Quadro 9 – Cena da aula 04	126
Quadro 10 – cena da aula 12	127
Quadro 11 – cena da aula 18	127
Quadro 12 – cena da aula 09	128
Quadro 13 – cena da aula 04	128
Quadro 14 – Cena da aula 04	129
Quadro 15 – Cena da aula 04	130
Quadro 16 – Cena da aula 03	130
Quadro 17 – cena da aula 11	132
Quadro 18 – Cena da aula 03	133
Quadro 19 – Cena da aula 04	133
Quadro 20 – Cena da aula 18	134
Quadro 21 – Cena da aula 03	135
Quadro 22 – Cena da aula 07	135
Quadro 23 – Cena da aula 01	137
Quadro 24 – Cena da aula 04	137
Quadro 25 – Cena da aula 16	137
Quadro 26 – Cena da aula 15	137
Quadro 27 – Cena da aula 17	138
Quadro 28 – Cena da aula 14	139
Quadro 29 – Cena da aula 18	140

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 – Gêneros textuais trabalhados em sala de aula	91
Tabela 2 – Estratégias de leitura contempladas nas aulas observadas	120

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 – Produções dos alunos afixadas na parede.....	64
Figura 2 – Produções dos alunos afixadas na parede.....	64
Figura 3 – Planejamento da aula 12.....	68
Figura 4 – Planejamento da aula 07.....	68
Figura 5 – Planejamento aula 17.....	69
Figura 6 – Planejamento aula 8.....	69
Figura 7 – Calendário afixado na parede.....	80
Figura 8 – Exemplo de conto de fadas trabalhado pela docente.....	92
Figura 9 – Exemplo de conto de fadas trabalhado pela docente.....	92
Figura 10 – Exemplo de livro infantil trabalhado pela professora.....	93
Figura 11 – Gênero minibiografia utilizado pela professora Estrela.....	94
Figura 12 – Exemplo de livro utilizado na roda de leitura.....	102

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO	17
2 FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA	21
2.1 Perspectivas sobre a leitura na alfabetização de crianças	21
2.1.1 Reflexões sobre a relação entre alfabetização e letramento e a prática de leitura	21
2.1.2 Reflexões sobre o ato de ler e os gêneros textuais: perspectivas teóricas	23
2.2 Ensino, planejamento, concepção e estratégia de leitura: possibilidades na sala de aula	25
2.2.1 Reflexões sobre o ensino de leitura na alfabetização: concepções e estratégias de leitura	25
2.2.2 Importância do planejamento de aula.....	29
2.3 Práticas e saberes docentes para o ensino de leitura na alfabetização	32
2.3.1 A construção das práticas de ensino de leitura pelas professoras alfabetizadoras	32
2.3.2 Pesquisas que tratam da prática de ensino de leitura nas turmas de alfabetização	36
3 FUNDAMENTOS E PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS	44
3.1 Opção pela pesquisa qualitativa e estudo de caso	44
3.2 Campo de pesquisa e sujeitos participantes	44
3.2.1 Perfil da professora observada	45
3.2.2 Perfil dos alunos da turma observada	47
3.3 Procedimentos de produção dos dados	48
3.4 Procedimento de análise dos dados	51
4 RESULTADOS	53
4.1 Quais as percepções da professora sobre suas práticas de ensino de leitura?	53
4.1.1 Percepções da docente acerca da leitura.....	54
4.1.2 Percepções da docente sobre a sua prática de ensino	57
4.1.3 Percepções da docente sobre a sua prática de planejamento do ensino da leitura	60
4.2 Como a professora planejava o ensino de leitura para sua turma de alfabetização?	63
4.3 Organização didática e pedagógica da professora para o ensino da leitura	90
4.3.1 Uma breve análise dos gêneros textuais trabalhados em sala de aula.....	90
4.3.2 Agrupamentos, formas de intervenções e modalidades de leitura explorados pela docente	97
4.3.3 Formas de agrupamento e intervenções	104

4.3.4 Modalidades exploradas	107
4.3.5 Quais atividades tinham foco na compreensão textual e quais tinham foco na decodificação?	110
4.4 As finalidades de leitura contempladas durante as aulas observadas	114
4.5 Estratégias de leitura contempladas na prática de ensino da professora alfabetizadora.....	119
5 CONSIDERAÇÕES FINAIS	142
REFERÊNCIAS.....	146
ANEXOS	150
ANEXO A - DIAGNOSE DE ESCRITA E LEITURA DE PALAVRAS	150
ANEXO B - DIAGNOSE DE COMPREENSÃO DE TEXTO	152
APÊNDICES	154
APÊNDICE A - QUESTIONÁRIO PARA ESCOLHA DA DOCENTE E ELABORAÇÃO DO PERFIL DA MESMA.....	154
APÊNDICE B - ROTEIRO DE ENTREVISTA INICIAL.....	155
APÊNDICE C - ROTEIRO DE OBSERVAÇÃO DE AULAS	156
APÊNDICE D - ROTEIRO DA ENTREVISTA DE EXPLICITAÇÃO	157
APÊNDICE E - CARTA DE ANUÊNCIA	159
APÊNDICE F - TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO	161
APÊNDICE G - DESCRIÇÃO DA ROTINA DA PROFESSORA.....	162

1 INTRODUÇÃO

Este estudo trata da importância do ensino de leitura nos anos iniciais do Ensino Fundamental. Tecemos reflexões acerca da importância do planejamento no ensino de leitura, estratégias mobilizadas para tal ensino, bem como as percepções de professoras sobre suas próprias práticas de ensino de leitura.

Atualmente, a leitura é entendida como um processo de construção de sentidos sobre o texto lido. No entanto, nem sempre houve consenso sobre esta concepção. Por muito tempo se ignorava o pensar autêntico e essa perspectiva pautava a concepção de leitura dominante no processo de ensino. Nessa ótica, concebia-se que o estudante apenas recebia informações do professor que era considerado como o único detentor do saber. Segundo Morais (2012), por décadas, o ensino de leitura e escrita no Brasil foi concebido por dois grandes métodos – sintético e analítico – que corroboravam a perspectiva apontada anteriormente.

Ainda de acordo com Morais (2012), neste contexto dos métodos sintético e analítico, o ensino de leitura era concebido por uma perspectiva de leitura como codificação, como extração de informações de textos vazios por meio da decodificação, apenas. Assim, para os defensores desses métodos, o texto nada mais seria além de um depósito de informações onde os leitores se deparam com textos feitos para “aprender a ler” e não textos para ler, como os que compunham as antigas cartilhas de alfabetização. Questionamos esta visão de ensino de leitura e sugerimos um ensino pautado na compreensão, onde o leitor ou ouvinte se sinta engajado sobre o que lê/ouve, a fim de que aprenda um “modo de ler” onde se faz necessário interagir ativamente com o texto lido. Defendemos, também, a vivência com textos autênticos desde a Educação Infantil, isto é, antes mesmo das crianças se apropriarem do Sistema de Escrita Alfabética, doravante SEA.

Entendemos que, mais do que a codificação, a leitura atribui sentido à vida dos leitores, na medida em que os inserem em contextos socioculturais e nos eventos de letramento. Isto só é possível, no entanto, quando se tem uma concepção de leitura atrelada à compreensão. Tendo isto em vista, corroboramos Chartier, Clesse e Hébrard (1996) quando afirmam que não há distinção entre leitura e compreensão. Dito de outro modo, só há efetivamente a leitura, quando existe, simultaneamente, a compreensão do que se foi lido.

É incontestável o fato de que sem compreensão não há como o leitor construir sentido sobre o texto lido. Deste modo, ler não significa simplesmente juntar letras e extrair o que está no posto no texto. A decodificação das letras é de fundamental importância para uma leitura

fluente, uma não existe sem a outra. Todavia, só a decodificação não é suficiente. É nesta perspectiva que afirmamos que não há distinção entre leitura e compreensão.

A continuidade sobre o debate do ensino de leitura é de extrema importância, uma vez que ainda temos alguns desafios a serem superados. Por exemplo, os baixos índices na avaliação do Pisa – Programa Internacional de Avaliação de Estudantes. Os dados mais recentes (2018) revelam como os estudantes brasileiros ainda sentem dificuldades com questões de compreensão de leitura, pois o Brasil obteve uma pontuação média de 413 e ocupou a 57ª colocação dentre 79 países (PISA, 2018). O Pisa é um exame avaliativo aplicado internacionalmente. Na edição de 2018, foi aplicado nos países que compõem a OCDE (Organização para Cooperação Econômica e Desenvolvimento), e em outros 48 países, com o objetivo de aferir o desempenho de estudantes na faixa etária de 15 anos nas áreas de Leitura, Matemática e Ciências.

Estes dados nos revelam que o ensino de leitura ainda precisa ser debatido tanto na comunidade científica quanto na esfera do poder público, levando em consideração, também, que a compreensão leitora é imprescindível nas demais disciplinas escolares, dado que, sem leitura, há uma maior dificuldade na realização de qualquer atividade escolar. Para além disto, também nos evidenciam a necessidade de trabalharmos a compreensão leitora desde muito cedo para que crianças leitoras, também, se tornem jovens leitores e consigam expressar isso nas muitas avaliações com que se depararem.

Soares (2011) afirma que a leitura é um conjunto de habilidades e conhecimentos linguísticos e psicológicos que vai desde a codificação de palavras até a compreensão de textos escritos. Desta maneira,

Ler estende-se desde as habilidades de simplesmente traduzir em sons sílabas isoladas, até habilidades de pensamento cognitivo e metacognitivo; inclui, entre outras habilidades, a habilidade de decodificar símbolos escritos; a habilidade de captar o sentido de um texto escrito; a capacidade de interpretar sequência de ideias ou acontecimentos, analogias, comparações, linguagem figurada, relações complexas [...] (SOARES, 2011, p. 31).

Com base nesta afirmação, é possível perceber a complexidade deste objeto de estudo e a relevância das pesquisas que vão tratar deste tema, esperando contribuir com discussões que resultem em boas propostas de práticas de ensino de leitura no contexto da alfabetização.

Para além destes aspectos, também enfatizamos o caráter político da leitura. Soares (2011) cita que, em nosso país, o acesso à leitura e à escrita não vai contribuir apenas para o saber ler e escrever, mas, sobretudo para uma possibilidade de participação efetiva nas esferas

sociais e culturais, o que vai permear o exercício da cidadania. Por isto, é imprescindível que os sujeitos, além de aprender a ler e escrever, também se apropriem da leitura e escrita como um bem simbólico e político.

Diante das discussões aqui apresentadas, surgem-nos algumas indagações: Que aspectos priorizar no ensino da compreensão leitora? Com quais estratégias de ensino de leitura as docentes trabalham em sala de aula? Quais as finalidades de leitura que aparecem nas aulas envolvendo a compreensão? Isto posto, emerge nosso problema de pesquisa: “Como as professoras do Ciclo de Alfabetização constroem as suas práticas de ensino de leitura?”. Norteadas por este problema de pesquisa, nosso objetivo central foi de investigar como as professoras do Ciclo de Alfabetização constroem as suas práticas de ensino de leitura. Para alcançarmos este objetivo geral, elencamos alguns específicos: (i) identificar as percepções de uma professora alfabetizadora sobre as suas práticas de ensino de leitura; (ii) analisar como uma professora alfabetizadora planeja o ensino de leitura na sua turma de alfabetização; (iii) analisar quais estratégias de leitura são contempladas na prática de ensino de uma professora alfabetizadora e como são mobilizadas.

No decorrer deste estudo, apresentaremos, na segunda seção, o nosso referencial teórico que está dividido da seguinte forma: inicialmente tecemos reflexões sobre a relação entre alfabetização e letramento e a prática de leitura, apoiando-nos em autores como Soares (2018), Dionisio e Marcuschi (2007) e Tfouni (1995). Posteriormente, apresentamos algumas possíveis relações entre o ensino de leitura e os gêneros textuais, tendo por base os estudos de Antunes (2009), Marcuschi (2008) Brito, Gaydeczka e Karwoski (2011) e outros.

Em seguida, focalizamos algumas concepções e estratégias de ensino de leitura. Tais estratégias corroboram a concepção de ensino de leitura que adotamos neste estudo. Para isto, explicitamos algumas discussões teóricas de Solé (1998), Barbosa e Sousa (2006a), Soares (2011) e outros.

Nesta seção, ainda, discutimos sobre a importância do planejamento de aula. Trazemos a discussão mais ampla do planejamento a partir de Libâneo (1994) e de forma mais específica com Paiva, Maciel e Cosson (2010) e Barbosa e Sousa (2006b). Nesta discussão exploraremos questões como a preparação das rodas de conversa, escolha dos textos, formulação prévia das perguntas que podem ser feitas antes, durante e após a leitura do texto, as diferentes finalidades que podemos alcançar com a nossa leitura e como isso pode ser oportunizado dentro da sala de aula.

Além disto, também focamos neste estudo discussões referentes a práticas e saberes docentes baseadas em Tardif (2014), Freire (1996) e Libâneo (1994). E, por fim,

apresentamos algumas pesquisas que tratam da prática de ensino de leitura nas turmas de alfabetização.

A terceira seção trata de apresentar o percurso teórico metodológico adotado no presente estudo. Veremos a delimitação do campo e sujeitos de pesquisa, bem como os critérios para tal. Veremos, também, os instrumentos e procedimentos de coleta de dados, os quais foram selecionados a partir dos objetivos deste estudo. Além das seções brevemente sintetizados aqui, outra seção constitui este estudo.

A quarta seção, portanto, é reservada para a discussão dos resultados obtidos com a pesquisa. Tal seção está dividida em cinco grandes tópicos: (i) análise das percepções da professora sobre a sua prática de ensino de leitura; (ii) análise dos planejamentos das aulas de leitura da docente; (iii) análise da organização didática e pedagógica da professora para o ensino de leitura; (iv) finalidades de leitura contempladas durante as aulas observadas, e por fim, (v) as estratégias de leitura contempladas na prática de ensino da professora alfabetizadora.

Ao final deste trabalho, apresentamos as considerações finais da pesquisa que destacam que a professora possui uma prática sistemática de ensino, trabalhando para a promoção da alfabetização na perspectiva do letramento. Vimos que foram mobilizadas diversas estratégias de leitura para que as crianças avançassem nessas competências, dentre elas, localização de informações explícitas no texto, elaboração de inferências, referenciação pronominal etc. No que tange aos planejamentos de leitura, observamos que eram construídos de acordo com o perfil da turma, buscando atender aos diferentes níveis de aprendizagem.

Durante a entrevista de explicitação, pudemos identificar que as concepções de ensino, leitura e planejamento da docente refletiam em sua prática pedagógica, o que demonstra por parte da mesma coerência entre o vivenciado em sala de aula e as suas concepções, objetivando o avanço das crianças nos eixos da Língua Portuguesa, especialmente no domínio da leitura, foco no presente estudo.

2 FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

Para apresentar as discussões teóricas desenvolvidas ao longo do nosso trabalho, apresentaremos quatro grandes tópicos. Primeiramente discutimos acerca de perspectivas sobre a leitura na alfabetização de crianças e em seguida trazemos discussões sobre o ensino, planejamento, concepção e estratégias de leitura. Por fim, tecemos reflexões referentes às práticas e saberes docentes para o ensino de leitura na alfabetização, com a apresentação de pesquisas na área.

2.1 Perspectivas sobre a leitura na alfabetização de crianças

Nesta seção, discutiremos inicialmente a respeito da relação entre alfabetização e letramento e a prática de leitura. Em seguida, realizaremos uma discussão sobre o ato de ler e os gêneros textuais, procurando estabelecer relações entre estes dois objetos de ensino e de aprendizagem.

2.1.1 Reflexões sobre a relação entre alfabetização e letramento e a prática de leitura

Tendo em vista a perspectiva de leitura que adotamos, é imprescindível discutir as concepções teóricas acerca dos termos Alfabetização e Letramento. Portanto, neste tópico, pontuaremos algumas abordagens teóricas acerca desses termos e como eles estão intrinsecamente relacionados à abordagem de leitura que defendemos.

Conforme Soares (2018), nos anos 1980 a leitura era o objeto privilegiado da alfabetização, independentemente do método utilizado (sintético ou analítico). Além disso, a produção de textos reais e autênticos era compreendida como posterior ao domínio da leitura ou, até mesmo, como uma consequência natural dela. Essas concepções começam a ser questionadas com a ruptura metodológica entre os métodos sintético e analítico.

Tal ruptura acontece em meados dos anos 80 com o surgimento do paradigma cognitivista que na área da alfabetização recebeu o nome de paradigma construtivista. Este novo paradigma questiona os métodos sintético e analítico, argumentando que ambos têm muito em comum, levando em consideração, sobretudo, que nos dois métodos o ensino prevalece sobre a aprendizagem e a alfabetização se reduz a um método.

A partir destas críticas, Soares (2018) salienta que o construtivismo possui pressupostos radicalmente diferentes dos métodos em questão: defende que a aprendizagem

prevaleça sobre o ensino; a aprendizagem da língua escrita pela criança acontece através de uma compreensão progressiva do SEA, e por fim, propõe que para a compressão do SEA pela criança seja qualitativo é necessário um ensino por meio da interação com textos de diferentes gêneros textuais e que circulem na sociedade. Para além destes aspectos, é de suma importância ressaltar que o construtivismo não é um método de ensino, mas uma base conceitual que dá subsídios para a compreensão do processo de alfabetização e da língua escrita, assim como pontua Soares (2018, p. 21): “O construtivismo não propõe um novo método, mas uma nova fundamentação teórica e conceitual do processo de alfabetização e de seu objeto, a língua escrita”.

Dentro deste novo contexto de mudança de paradigmas começam a surgir novas discussões sobre o ensino de leitura, as quais adotamos no presente estudo, bem como emergem as questões sobre o Letramento que muito contribuiram para a compreensão da necessidade de os alunos estarem imersos nas diversas práticas sociais.

Ainda segundo Soares (2018), na década de 80, com o desenvolvimento cultural, econômico, social e político do país, a demanda no ensino de leitura e escrita se ampliou. Como consequência, houve a reformulação de objetivos e a introdução de novas práticas no ensino de leitura e de escrita. É neste contexto que surge o termo Letramento. Segundo a autora

O termo letramento, que se associa ao termo alfabetização para designar uma aprendizagem inicial da língua escrita entendida não apenas como a aprendizagem da tecnologia escrita – do sistema alfabético e suas convenções –, mas também como, de forma abrangente, a introdução da criança às práticas sociais da língua escrita (SOARES, 2018, p. 27).

Diante deste novo cenário, Soares (2018) chama a atenção para as três facetas que compõem o processo da alfabetização e do letramento. A **faceta interativa da língua escrita**, que se refere à língua como interação entre as pessoas; a **faceta sociocultural da língua escrita**, a qual diz respeito aos usos sociais da leitura e escrita, ou seja, o letramento, e por fim, a **faceta linguística**, que tem como objeto a apropriação do SEA e das convenções ortográficas, isto é, a alfabetização.

Corroborando Soares (2018), defendemos uma concepção de alfabetização que possui diferentes facetas, entre elas as que estão diretamente ligadas ao ato de ler, e que são entendidas para além da aprendizagem da tecnologia escrita (faceta interativa), e a sociocultural, a qual prima pela participação dos aprendizes em diversas práticas sociais que envolvem a leitura.

Essas diversas facetas se distinguem quanto à sua natureza e são investigadas por pesquisadores, cada uma de forma isolada, como objeto de determinadas ciências. No entanto, quando se trata da prática de sala de aula é importante que as facetas estejam interligadas, proporcionando aos alunos resoluções de atividades em que estejam integrados tanto os aspectos referentes à dimensão linguística quanto às dimensões mais direcionadas ao letramento.

Diante das discussões apresentadas, damos ênfase a uma concepção de alfabetização que corrobore a reflexão do alfabetizando e lhe dê subsídios para a realização do exercício de pensar sobre o que se lê e o que se escreve, reverberando, conseqüentemente, em um sujeito alfabetizado e letrado e que compreende a leitura como construção de sentidos.

Ressaltamos a importância deste objeto de estudo no Ciclo de Alfabetização, uma vez que é no início da educação básica que as crianças devem consolidar a leitura, utilizando-se de diferentes artefatos para isto e aprimorando esses conhecimentos nos anos seguintes, enfatizando que as crianças podem e devem ter contato com textos antes mesmo de se apropriarem do SEA, como exposto na introdução do presente estudo. O trabalho com a leitura da maneira que estamos propondo neste estudo é permeado pelos diversos gêneros textuais que circulam na sociedade. Por isto, no próximo tópico trazemos discussões sobre o ato de ler e os gêneros textuais.

2.1.2 Reflexões sobre o ato de ler e os gêneros textuais: perspectivas teóricas

Como já mencionado, defendemos que o ensino de leitura seja pautado nos diversos gêneros textuais que circulam na sociedade. Marcuschi (2008) afirma que o estudo dos gêneros permite a análise da visão da sociedade e da descrição da língua numa tentativa de responder às questões que envolvem a sociedade e o uso da língua de modo geral.

Segundo Antunes (2009), o conceito de gêneros textuais abrange um pressuposto básico da textualidade: o de que a língua utilizada nos textos de determinado grupo social compreende também uma forma de comportamento social.

Para Brito, Gaydeczka e Karwoski (2011), o gênero é flexível e variável assim como a linguagem, uma vez que, do mesmo modo que a língua varia, os gêneros também sofrem variações e adaptações. Concordando com este pensamento, Antunes (2009) destaca que os gêneros textuais são flexíveis, pois variam conforme o decorrer do tempo e das situações. Eles são parte constitutiva da sociedade e estão em todas as esferas das atividades humanas e por isto não podem ser vistos fora das relações sociais.

A partir destes conceitos é possível perceber a importância do trabalho com os gêneros textuais, enfatizando, como mencionado, que eles fazem parte das relações sociais. Assim, salientamos a importância de conhecermos os gêneros textuais e suas características a fim de que isto nos dê suporte para utilizá-los de forma adequada nas atividades de leitura. É a partir do conhecimento destas características que podemos elencar determinado gênero textual para determinada situação de leitura, posto que, para cada um deles, teremos um objetivo diferente. Ou seja, o conhecimento dos gêneros é um fator extremamente necessário na promoção de boas práticas de ensino de leitura.

Para além disto, os gêneros textuais também estão imersos nos aspectos cognitivos, nos interesses, nas relações de poder, nas tecnologias, nas atividades discursivas e no interior da cultura (BRITO; GAYDECZKA; KARWOSKI, 2011). Estando no interior da cultura, eles modificam-se para manter a funcionalidade dentro de cada contexto sociocultural. Isto parece corroborar outra afirmação do autor, quando o mesmo explica que quando ensinamos um gênero, não ensinamos apenas uma produção textual, mas uma atuação sociodiscursiva que está imersa em uma dada cultura.

Isto posto, também é importante que no trabalho com os gêneros textuais seja construída uma discussão onde fique explícita a funcionalidade do gênero em questão, permitindo desta maneira vivências de leituras contextualizadas dentro de um espaço de interação social, logo, a leitura como construção de sentidos.

Mesmo flexível, Brito, Gaydeczka e Karwoski (2011) também destacam o caráter estável dos gêneros textuais, enfatizando que alguns gêneros são mais estáveis, ou seja, têm função, organização e formas de escrever estabilizadas.

Brito, Gaydeczka e Karwoski (2011) pontuam que os gêneros se desenvolvem de forma dinâmica de modo que outros gêneros surjam a partir de outros, de acordo com as necessidades que se manifestam na sociedade. No entanto, os autores salientam que nem sempre o que surge é um gênero essencialmente novo, mas um derivado, como por exemplo os blogs que surgiram dos diários de bordo. Neste sentido, Antunes (2009) destaca que os gêneros podem assumir novas formas e, assim, ganhar “caras novas”.

Existem, ainda, os gêneros minimalistas, tal como denominaram Brito, Gaydeczka e Karwoski (2011). Estes são rígidos, pouco criativos e repetitivos. Em conformidade com os autores, poucos são os mais extensos e, quando o são, continuam ritualizados e sem muitas variações. Para exemplificar, citam as contas de luz, telefonemas e documentos. São estes gêneros minimalistas que a população com baixo nível de letramento mais consome (BRITO; GAYDECZKA; KARWOSKI, 2011).

O autor, acima citado, também observa que existem aqueles gêneros que circulam em toda a sociedade como forma de organização social: documentos em geral, contas, nomes de ruas, entre outros. Por outro lado, existem aqueles que são característicos de alguns grupos: artigos científicos, resenhas etc.

Outro fator importante na abordagem do ensino de leitura a partir dos gêneros textuais são as estratégias de leitura que as docentes podem mobilizar mediante estes textos. Destarte, no próximo item iremos apresentar algumas possíveis estratégias que podem ser propostas em sala de aula.

2.2 Ensino, planejamento, concepção e estratégia de leitura: possibilidades na sala de aula

Neste tópico discutiremos acerca de algumas estratégias de ensino de leitura que podem ser contempladas na prática do professor alfabetizador, enfatizaremos concepções de leitura, e, por fim, abordaremos discussões que focam na importância do planejamento de aula.

2.2.1 Reflexões sobre o ensino de leitura na alfabetização: concepções e estratégias de leitura

Podemos afirmar que a leitura é um eixo essencial de ensino, uma vez que esta perpassa todas as outras disciplinas e exercícios escolares, pois, sem o domínio de leitura se torna impossível responder qualquer atividade sozinho. A respeito disso, Menin (2010) assinala que quando o aluno aprende a ler, está apto a ter bons resultados em todas as outras disciplinas escolares. Além disto, defendemos, assim como assinalam Barbosa e Sousa (2006b, p. 42), que ler é também uma ação inclusiva, pois é através da leitura que os indivíduos poderão interagir de forma mais eficiente no contexto escolar bem como na esfera social.

Barbosa e Sousa (2006a) abordam a leitura como uma construção de sentidos e interação coerente com o texto lido, deixando de lado a noção de leitura como meramente o ato de agrupar letras, palavras e frases. Esta última posição reverbera em um leitor decodificador que não atribui sentido à leitura. No que tange a isto, Barbosa e Sousa (2006c, p. 14) explicitam que

Leva a um conceito de leitura como decodificação dos signos verbais dispostos no tecido superficial do texto. Nessa concepção, o leitor encontra-se à margem do processo de leitura, alheio ao sentido do que ele lê, uma vez

que, preso aos sinais mais visíveis do texto, nem desconfia de que, ali, pode encontrar uma rede de significações até então inauditas).

Assumimos no nosso estudo, a perspectiva de Barbosa e Sousa (2006a). Para a efetivação de uma leitura como construção de sentidos, é preciso, portanto, que o ensino de leitura seja organizado e planejado de forma que as atividades vivenciadas em sala de aula tenham intencionalidade por parte do docente. Para que isto ocorra, é importante que as professoras saibam as especificidades e dificuldades dos alunos a fim de mobilizarem estratégias e proporem atividades que proporcionem àqueles o enfrentamento de conflitos cognitivos e o avanço na compreensão de textos. Neste sentido, “a compreensão pode e deve ser ensinada” (BARBOSA; SOUSA, 2006a, p. 61).

No que tange ao ensino da compreensão leitora, Barbosa e Sousa (2006a) reforçam que frequentemente os professores tendem a investir mais na avaliação do que no ensino. Ou seja, as atividades de leitura são realizadas apenas para constatar se os alunos compreendem o que leem sem que haja momentos de reflexão, rodas de conversas sobre textos lidos, discussão acerca de diferentes interpretações dos textos etc. Para que haja, porém, uma consolidação da compreensão, faz-se necessário que os professores priorizem o ensino de forma que este anteceda a avaliação.

Durante os momentos de leitura, o leitor, também, precisa mobilizar estratégias pertinentes que lhe auxiliem no alcance de seus objetivos para com determinada leitura. Para que isto ocorra, como discutido por Barbosa e Sousa (2006b), os alunos precisam ter consciência de que o ato de ler pode ser constituído a partir de vários objetivos e finalidades. Este, segundo as autoras supracitadas, seria o primeiro passo para ajudar os alunos nesta tarefa de ler e compreender textos com as mais variadas finalidades, dentro e fora da escola.

Deste modo, é preciso que o professor proporcione atividades que estimulem os alunos a mobilizarem tais estratégias de leitura em busca do objetivo que pretende alcançar. Dentro deste debate sobre o ensino de estratégias de leitura, Barbosa e Sousa (2006a) colocam que no ato da leitura interagimos com o texto por intermédio das nossas próprias intenções e, para fomentar a discussão, elenca algumas principais estratégias de ensino de leitura:

a) Traçar objetivos para a leitura

Traçar objetivos é fundamental para a definição do plano de leitura, pois implica para o aluno o entendimento do porquê vai ler determinado texto, bem como o que espera aprender e utilizar dele. Com isso, poderá se sentir mais motivado com a leitura e terá claro que o texto é importante na medida em que tem consciência de que precisa dele para adquirir novos conhecimentos que lhes serão úteis.

b) Selecionar informações do texto

Para otimizar a leitura e atender aos objetivos propostos para a mesma, o leitor deve buscar focar nas informações que lhe auxiliarão no alcance de tais objetivos. A partir disto, consegue fazer uma leitura estabelecendo o que se constitui como detalhe e o que deve priorizar no texto.

c) Ativar os conhecimentos prévios

No decorrer da leitura, o leitor deve estabelecer relações entre os seus conhecimentos prévios e o que lê. De acordo com a autora em questão (BARBOSA; SOUSA, 2006a), os conhecimentos do leitor sobre o gênero textual, tema ou autor do texto podem influenciar na compreensão, todavia, atenta para o fato de que o anseio em ter algum conhecimento prévio sobre tudo o que se lê é impossível e nega um dos objetivos da leitura, que é justamente a ampliação dos conhecimentos a partir do texto lido (BARBOSA; SOUSA, 2006a).

d) Antecipar sentidos no texto

Esta estratégia está atrelada à estratégia de ativação de conhecimentos prévios, pois diz respeito às ideias e aos conhecimentos prévios do autor que irão auxiliar a antecipação de sentidos, que permite a construção das relações entre as informações do texto e as expectativas do leitor para com determinada leitura.

e) Elaborar inferências

Nesta estratégia o leitor deve ser capaz de entender informações implícitas no texto, e a partir das informações encontradas nele, assim como do seu conhecimento de mundo, encontrar respostas coerentes para as lacunas propositais deixadas pelo autor.

f) Avaliar e controlar a compreensão do texto

O leitor deve, a partir do texto lido, comprovar ou excluir suas antecipações feitas no início da leitura. Pode, além disto, criar outras antecipações conforme vai avançando na leitura. Também é essencial que além de avaliar e monitorar a compreensão, o leitor seja capaz de definir ações que busquem solucionar possíveis dúvidas encontradas no texto. Barbosa e Sousa (2006a) ressalta que não é necessário apenas monitorar a compreensão, mas lançar mão de ações que auxiliem nessa compreensão. Nas palavras da autora,

Vale ressaltar ainda que tal mecanismo de autorregulação deve ser complementado por ações dirigidas para resolver possíveis lacunas ou ambiguidades detectadas na compreensão. Assim, às vezes é preciso reler o que foi lido mais uma vez, ou buscar um dicionário para saber o significado de uma palavra desconhecida, que o contexto não ajuda a decifrar. Outra vez, também pode ser preciso buscar informações em livros, ou mesmo consultar pessoas que possam ajudar no entendimento do texto. Em outras palavras, é preciso que o leitor aprenda a lançar mão de ações, que visem à solução das dificuldades encontradas durante a leitura do texto (BARBOSA; SOUSA, 2006a, p. 68).

Com essas discussões, não temos pretensão de esgotar as estratégias de leitura que podem ser ensinadas, mas, destacar e discutir algumas delas. Barbosa e Sousa (2006a) afirma que o ensino dessas estratégias não deve acontecer em aulas específicas, sendo tratadas como técnicas de leitura, mas, ao contrário, devem ser aprendidas em uso, em situações onde os alunos vivenciem concretamente a leitura sob orientação do professor. Corroborando este pensamento, Solé (1998) destaca que o essencial é que os alunos saibam utilizar tais estratégias nos diversos gêneros textuais com que se deparem, dentro e fora do ambiente escolar. Para a mesma, as estratégias ajudam a facilitar o controle do que se lê e as ações que serão tomadas tendo como principal referência os objetivos de leitura (SOLÉ, 1998).

Barbosa e Sousa (2006a) ainda destacam que um dos caminhos é oportunizar aos alunos o contato com diferentes textos assim como experienciar a leitura de textos com diferentes finalidades. Desta forma, exploraria diversas estratégias e as aprenderia na prática, como proposto pela mesma, dado que diferentes textos conseqüentemente demandam diferentes estratégias. Não lemos poesia da mesma maneira que lemos um texto para realizar

um trabalho escolar, do mesmo modo que não lemos um classificado de jornal igualmente a uma receita. Ou seja, aplicamos nossas habilidades e estratégias de leitura de forma diferenciada a depender do que estamos a ler.

Assim sendo, percebe-se a importância da diversificação de textos propostos pelos professores e, sobretudo, a exploração desses textos como atividades de discussões em sala de aula.

Discutindo sobre textos autênticos, dando vez e voz aos alunos de modo que os mesmos exponham seus pontos de vistas acerca do que foi lido e propondo atividades onde precisem explorar diferentes estratégias de leitura, estaremos caminhando para a formação de leitores que tenham capacidade de dialogar com diferentes textos, fazer conexões com textos lidos anteriormente e com seu cotidiano, discordar e concordar com a posição dos autores, refletir sobre situações concretas vivenciadas em sociedade etc.

Ainda no tocante às estratégias mencionadas acima, é importante destacar, como afirmam Barbosa e Sousa (2006a), que o desenvolvimento dessas estratégias não garante, necessariamente, a consolidação de um leitor que compreende o que lê. Desta forma, afirmamos mais uma vez que é na escola que esta compreensão precisa ser desenvolvida e ensinada.

A proposta de leitura compreensiva que defendemos aqui nos parece estar próxima do que Chartier, Clesse e Hébrard (1996) definem como leitura extensiva, esta que seria uma leitura mais atual, com foco nos vários gêneros textuais, estabelecendo diferentes finalidades e que corrobora uma pedagogia da compreensão. A leitura intensiva, por sua vez, se caracteriza pela leitura de um único texto, várias vezes, de modo a decorá-lo.

Entretanto, como mencionamos brevemente no decorrer deste item, para a efetivação dessa leitura compreensiva, faz-se necessário um bom planejamento das aulas de leitura. É sobre esse aspecto que trataremos a seguir.

2.2.2 Importância do planejamento de aula

No que tange à discussão de planejamento, Libâneo (1994) traz uma importante conceitualização do que concerne esta prática. Portanto, para o mesmo, planejar é

Um processo de racionalização, organização e coordenação da ação docente, articulando a atividade escolar e a problemática do contexto social. A escola, os professores e os alunos são integrantes da dinâmica das relações sociais; tudo o que acontece no meio escolar está atravessado por influências

econômicas, políticas e culturais que caracterizam a sociedade de classes. Isso significa que os elementos do planejamento escolar – objetivos, conteúdos, métodos – estão recheados de implicações sociais, têm um significado genuinamente político (LIBÂNEO, 1994, p. 222).

Pelas razões apresentadas acima, o autor enfatiza que o planejamento não pode ser encarado apenas como um formulário a ser preenchido, uma vez que, mais que isto, reflete as ações e opções pedagógicas dos professores.

Menin (2010), por sua vez, ressalta que toda atividade precisa ser previamente planejada visando o acompanhamento do aluno, ou seja, observando suas já aprendizagens e suas “não aprendizagens”, como nomeado pela autora.

Para que os planejamentos sejam considerados como instrumentos da ação, Libâneo (1994) aponta cinco características. São elas: guia de orientação, ordem sequencial, objetividade, coerência e flexibilidade.

O referido autor enfatiza, ainda, que há três níveis de planejamento: planejamento escolar, planejamento de aula e planejamento de ensino. O plano de aula, mais especificamente aqui focado, evidencia aspectos programados para uma aula ou um conjunto de aulas. Por isto, se constitui como um planejamento mais detalhado e específico (LIBÂNEO, 1994).

É importante salientar que pelo fato de as aulas tratarem de ações concretas reais, os planejamentos quando postos em prática estão suscetíveis a sofrerem alterações diversas, tais como: o tempo previsto para cada atividade pode sofrer variações, a consolidação do conteúdo pelos alunos pode não ser estabelecida nas quantidades de aulas previamente descritas no planejamento, as atividades propostas pelos professores podem ou não ser estimulantes para os alunos etc. Diante disto, percebe-se a importância do professor contemplar uma prática flexível, estando consciente de que em alguns momentos a dinâmica da aula poderá “fugir” do que foi elaborado anteriormente.

Enfocando precisamente o planejamento do ensino da leitura, Menin (2010) discute que o ensino, seja ele de leitura ou não, precisa ser planejado e replanejado levando em consideração o que os alunos já conseguiram progredir e o que ainda precisa ser consolidado. A autora também apresenta a definição da periodicidade do ensino da leitura como uma atividade que requer do professor um planejamento minucioso e muito bem distribuído com relação ao tempo em que cada atividade será realizada com os alunos.

Paiva, Maciel e Cosson (2010) afirmam que as rodas de leitura podem ser uma boa oportunidade para que as crianças percebam a leitura como construção de sentidos. Essas

rodas de leitura, no entanto, precisam ser planejadas para que sejam estimulantes e contribuam de fato para a formação do leitor. Tal planejamento vai desde a escolha dos textos até a formulação de perguntas que podem ser feitas antes, durante e após a leitura do texto. As autoras citadas apontam três caminhos para esta escolha: as afinidades do professor, as preferências das crianças e o acervo do qual elas têm acesso.

Após esse processo de escolha do texto é importante planejar a condução da leitura e a conversa sobre o texto lido. Para isso, Paiva, Maciel e Cosson (2010) sugerem cinco categorias de perguntas de compreensão. A saber: (1) perguntas de ativação de conhecimentos prévios; (2) perguntas de previsão sobre o texto; (3) perguntas literais ou objetivas; (4) perguntas inferenciais; (5) perguntas subjetivas. É importante ressaltar que estas perguntas vão a encontro das estratégias de leitura elencadas por Solé (1998), discutidas por nós em tópico anterior.

Essa categorização é de suma importância, posto que é a partir de perguntas interessantes sobre o texto lido que o professor pode promover o ensino da compreensão leitora. Ressaltamos, também, a necessidade da diversificação das perguntas, observando com cuidado para que não haja a concentração em um único tipo de pergunta.

Outro aspecto relevante que se deve priorizar no planejamento do ensino de leitura são as modalidades de leitura: leitura em voz alta realizada pelo professor ou pelo aluno, leitura silenciosa, leitura compartilhada etc.

A leitura em voz alta realizada pelo professor contribui para a formação de ouvintes ativos, aspecto muito importante para a consolidação de leitores ativos, pois, neste caso, o leitor experiente (professor) se torna uma referência para as crianças que estão iniciando sua experiência no mundo da leitura. A respeito desta modalidade de leitura, Brandão, Leal e Nascimento (2013, p. 218) argumentam que: “[...] além de propiciar situações em que as crianças busquem sentidos gerais do texto, também é essencial que a professora leia textos em voz alta para elas e que converse sobre esses textos de modo a engajar os ouvintes numa proposta de compreensão” (Grifo nosso).

Referente à leitura em voz alta realizada pelo aluno, esta pode colaborar para o reconhecimento das crianças enquanto leitoras, levando em consideração que terão espaço e autonomia para lerem para todo o grupo-classe, dando-lhes segurança e mais fluência de leitura. A leitura silenciosa pelo aluno também pode corroborar muito este último fator (fluência leitora) e, de modo conseqüente, para a compreensão de textos, uma vez que uma leitura sem fluência compromete a construção dos sentidos do texto. Nesta modalidade, o professor possui menos controle da situação e o aluno, por sua vez, ganha mais

responsabilidade, questão importante no processo do enfrentamento de conflitos cognitivos. Além disso, a leitura silenciosa também se constitui como uma experiência intelectual, individual e interna (TEBEROSKY et al., 2003).

Todas estas modalidades apresentadas aqui subjazem finalidades de leitura que devem ser estabelecidas pelos docentes a fim de que atinjam diferentes objetivos didáticos. Com isso, é possível propiciar aos alunos a mobilização de diferentes estratégias na busca pelo alcance deste propósito de leitura, o que também pode servir como um momento em que os professores avaliem que capacidades os alunos já dominam e quais ainda demonstram dificuldades. Isto vai possibilitar ao professor o conhecimento a respeito do que precisa investir no planejamento e execução das aulas de leitura.

Diante das reflexões realizadas, indagamo-nos: como desenvolver uma prática pedagógica que inclua todos os elementos defendidos por nós até aqui? É sobre este ponto que refletimos no tópico abaixo.

2.3 Práticas e saberes docentes para o ensino de leitura na alfabetização

Neste tópico discorreremos acerca da construção das práticas de ensino de leitura, sinalizando alguns caminhos que corroboram a perspectiva enfocada neste estudo e, finalizando a fundamentação teórica, apresentaremos algumas pesquisas que tratam da prática de ensino de leitura no contexto da alfabetização, o que configura, por sua vez, o nosso estado da arte.

2.3.1 A construção das práticas de ensino de leitura pelas professoras alfabetizadoras

Os contextos culturais, políticos e sociais, assim como as próprias experiências pessoais dos professores subjazem os seus fazeres docentes. Isto porque, conforme Tardif (2014), o Saber, a Didática, o Ensino etc. não podem ser analisados como uma categoria isolada do contexto em que se encontram e que são postos em prática.

Para Tardif (2014), a prática pode ser entendida como um processo de aprendizagem, onde é possível que os professores façam uma autocrítica e, deste modo, estejam num processo permanente de construção e reconstrução de sua prática docente, o que dialoga com o proposto por Menin (2010) quando coloca que os professores, ao entenderem que o processo de ensino e aprendizagem são faces da mesma moeda, só podem ter ao final do ano

um dos resultados: ou o aluno aprende ou não. Nos dois casos, o professor deve então fazer uma autocrítica: qual foi a minha responsabilidade na construção deste resultado?

Chartier (2007), ao discutir sobre a construção das práticas docentes, ressalta que o professor constrói suas práticas com base no que está sendo debatido na produção acadêmica e a partir do que é divulgado nos denominados textos do saber. No entanto, esse profissional realiza um processo de reinterpretações, na qual analisa o que, de fato, é possível e pertinente para ser feito em sua sala de aula. Corroborando este pensamento, Tardif (2014) afirma que a prática é um processo onde os professores retraduzem sua profissão, suprimindo o que lhe parece inútil e conservando o que poderá lhe servir.

Frente à complexidade da prática docente, Chartier (2000) destaca que esta só pode ser analisada levando-se em consideração todas as facetas que a ela corresponde, desde o uso dos materiais didáticos, a observação do uso de um material por um professor iniciante e um mais experiente, a formação inicial e continuada que lhes foram oferecidas, os exercícios escolares utilizados pelo professor, em quais fontes ele busca referencial teórico para a construção destes etc.

Tendo em vista a discussão aqui enfocada é pertinente destacar que tais práticas docentes são permeadas por diferentes saberes provenientes de experiências profissionais, pessoais, da maneira de agir e pensar do docente, das trocas com os pares etc. Assim, concordamos com Tardif (2014) quando este, em termos estritamente conceituais, define o saber docente como “um saber plural, formado pelo amálgama, mais ou menos coerente, de saberes oriundos da formação profissional e de saberes disciplinares, curriculares e experienciais” (TARDIF, 2014, p. 36).

Os saberes disciplinares são os que compõem os diferentes campos do conhecimento. Assim, estão dentro das escolas e universidades sob a forma de disciplinas (matemática, português, história etc.). Estes saberes também estão associados à prática docente, pois fazem parte da formação inicial e continuada dos professores.

Os saberes curriculares são determinados através dos programas escolares, onde estão discriminados as metas, os conteúdos, as metodologias etc. É importante ressaltar que por trás das metas e das metodologias propostas pelas escolas estão imbricados também os discursos e posicionamentos daqueles que nela atuam.

Por fim, os saberes experienciais ou práticos são os obtidos nas próprias práticas docentes, no cotidiano da sala de aula. Não obstante, Tardif (2014) ressalta que os saberes experienciais também são advindos de concepções adquiridas anteriormente ao trabalho em sala de aula. As experiências escolares, experiências de vida e as relações com professores

também compõem os saberes experienciais. É também a experiência que vai certificar ou não essas práticas, dado que uma prática que não culmine em bons resultados nas aprendizagens dos alunos, certamente não será vista como “boa” prática de ensino.

A partir destes saberes pode-se compreender algumas ações e escolhas docentes, levando em consideração os fundamentos que os levarem a tais ações, pois, como vimos, suas escolhas são baseadas em diferentes experiências, que, inclusive, passam pelo crivo da criticidade, anulando o que não deu certo e legitimando as experiências bem sucedidas.

Colaborando com a discussão sobre prática docente, Freire (1996) discute sobre 27 saberes que são fundamentais para a construção de uma prática crítico-reflexiva. Tais saberes são discutidos em sua obra intitulada “Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa”. Alguns desses saberes são: Ensinar exige rigorosidade metódica, Ensinar exige pesquisa, Ensinar exige respeito aos saberes dos educandos, Ensinar exige consciência do inacabamento, Ensinar exige o reconhecimento de ser condicionado, Ensinar exige respeito à autonomia do ser do educando, Ensinar exige segurança, competência profissional e generosidade, Ensinar exige comprometimento, Ensinar exige compreender que a educação é uma forma de intervenção no mundo etc.

Do ponto de vista da organização do desenvolvimento das ações presentes na prática de ensino da leitura, destacamos que é imprescindível que sejam desenvolvidas práticas sistemáticas significativas. Adotamos este termo com base na definição posta por Mainardes (2018, p. 1), a saber:

Conjunto de ações planejadas pelo/a professor/a, com o objetivo de organizar as situações de ensino, atividades e mediações pedagógicas na sala de aula. As práticas sistemáticas objetivam garantir a aprendizagem contínua de todos os alunos, por meio de situações de ensino ricas e significativas, independentemente da diversidade de níveis e ritmos de aprendizagem que caracterizam a sala de aula.

Assim, de acordo com Mainardes (2018), as práticas sistemáticas partem da concepção de um método de ensino que é pautado pelo docente com base na sua experiência cotidiana de sala de aula estando antenado nas discussões necessárias a serem observadas no processo de ensino. Desta forma, as práticas sistemáticas significativas caracterizam-se por serem:

- a) relevantes para os alunos e capazes de estimular o interesse pela aprendizagem, a interação entre os alunos, a construção partilhada e o avanço da aprendizagem;
- b) metódicas, estruturadas, com orientações claras e propósitos bem definidos;

- c) atividades e situações de ensino com uma sequência clara e objetiva, com gradação crescente;
- d) atividades e situações de ensino que combinam atividades propostas e organizadas pelos/as professores/as e atividades desenvolvidas a partir das iniciativas dos alunos/as;
- e) atividades e situações de ensino coerentes com a progressão das aprendizagens, devendo-se levar em consideração que há uma diversidade de níveis e necessidades de aprendizagem na sala de aula;
- f) atividades e situações de ensino que visam promover a aprendizagem da turma como um todo, sem deixar de atender, por meio da pedagogia diferenciada, as necessidades de aprendizagem de alunos para os quais as atividades propostas estão **muito acima** (muito difíceis) daquilo que os alunos são capazes de fazer sozinhos, com autonomia;
- g) atividades e situações de ensino que buscam também propor atividades mais complexas para alunos que estão acima do nível médio da turma (para os quais atividades tornam-se muito fáceis);
- h) atividades e situações de ensino que são avaliadas permanentemente, tendo como referencial essencial o desenvolvimento e a aprendizagem dos alunos.
- i) atividades e situações de ensino que são retomadas e ampliadas, permanentemente (MAINARDES, 2018, p. 1).

Estas colocações são importantes para pensarmos como a discussão de prática docente estaria atrelada às mudanças no ensino da leitura advindas das mudanças na concepção de leitura, de língua, leitor e texto, dos estudos do Letramento, das novas tecnologias etc.

Destacamos, assim, que é possível perceber que a prática docente é permeada por diversos fatores internos e externos à sala de aula, e que a construção de boas práticas depende de variados fatores. No caso do ensino da leitura, acreditamos que um primeiro fator que influencia nesta prática é a concepção de texto e leitura do professor em questão. Neste sentido, Barbosa e Sousa (2006b, p. 44) afirmam que “para formar leitores, objetivo que vem sendo cada vez mais verbalizado no meio educacional, será necessário enfrentar tais práticas e reconstruir as concepções sobre texto e sobre leitura”.

Neste contexto, outro aspecto importante a ser destacado são as preocupações demasiadas ora com as estratégias de leitura a serem desenvolvidas, ora com a formação do leitor. Segundo Barbosa e Sousa (2006b), há professores que investem demasiadamente em atividades cujo objetivo são o desenvolvimento das estratégias de leitura, e por isto, acabam não se preocupando com o acesso à leitura por prazer. Por outro lado, há professores que focam apenas na leitura por prazer e não trabalham sistematicamente para a promoção das estratégias de leitura.

Em face disto, acreditamos que deve haver espaço para os dois momentos de leitura, pois ambos são importantes para o processo de compreensão de textos e para a formação de estudantes que gostem de ler e sintam-se cada vez mais atraídos pela leitura. Com isto, os

professores podem contemplar em suas práticas docentes atividades como: diversificar os textos a serem lidos; delimitar um tempo para leitura livre em sala de aula, onde os alunos realizem tal leitura escolhendo livros de suas preferências; criação de atividades lúdicas a partir dos textos lidos; reconhecimento da leitura enquanto atividade cultural, interpessoal e facilitadora de participação em eventos de letramento etc.

Referente à diversificação de textos, salientamos a necessidade de o docente ter clareza que, além disto, faz-se necessária também uma diversidade de abordagem dos textos lidos. Isto é um ponto importante na construção das práticas docentes para o ensino de leitura, pois implica na promoção de diferentes atividades para diferentes textos. Do contrário, corre-se o risco de conceber a prática de leitura dissociada de sua função social. Assim, são os gêneros textuais escolhidos que devem nortear as situações de leitura vivenciadas em sala de aula.

Diante das reflexões apresentadas, consideramos fundamental a reflexão dos professores sobre suas próprias práticas docentes. Isto é importante porque lhes possibilitarão uma maior autonomia tanto no que se refere ao que “se quer ensinar”, quanto ao “como ensinar”. Isto posto, é nessa perspectiva que essa pesquisa se insere, uma vez que nosso objetivo geral é investigar como as professoras do Ciclo de Alfabetização constroem as suas práticas de ensino de leitura.

A fim de nos aprofundarmos no campo de estudos do ensino da leitura e de esclarecermos a relevância da nossa pesquisa, realizamos um levantamento no Catálogo de Teses e Dissertações da Capes para identificarmos o que as pesquisas têm a nos dizer sobre o nosso objeto de estudo. Trataremos disto a seguir.

2.3.2 Pesquisas que tratam da prática de ensino de leitura nas turmas de alfabetização

Para identificarmos as pesquisas que têm relação com nosso objetivo realizamos um levantamento (estado da arte) no Catálogo de Teses e Dissertações da Capes. Para tanto, selecionamos os trabalhos publicados de 2014 a 2018. Para delimitarmos estes trabalhos utilizamos os descritores “ensino de leitura”, “alfabetização” e “planejamento”. Ressaltamos que, quando os trabalhos continham palavras-chave como: “leitura”, “ciclo de alfabetização”, “práticas de leitura” e “estratégias de leitura”, verificávamos o resumo e caso dialogasse com a nossa, selecionávamos.

Após os resultados, realizamos a leitura dos resumos considerando que muitos trabalhos não tinham relação com o ensino de leitura na alfabetização, pois tratavam da

alfabetização de modo geral. Assim, encontramos 33 trabalhos, entre teses e dissertações, que abordavam o ensino de leitura na etapa de escolarização na qual esta pesquisa se insere. Das 33 pesquisas foram formadas 9 categorias: Recursos didáticos e o ensino da leitura, Leitura relacionada a outros eixos de Língua Portuguesa, Concepções teóricas e metodológicas de professores, Práticas pedagógicas no ensino da leitura e escrita, Leitura literária/mediação de leitura, Professores e planejamento pedagógico, Leitura e programas de alfabetização/prescrições oficiais, Relação entre leitor e texto e Leitura e vocabulário.

Na categoria Recursos didáticos e o ensino da leitura, foram encontradas quatro pesquisas que focavam o Livro didático, Manual didático, Cadernos de atividades e Jogos pedagógicos como elementos que podem mediar a prática do professor. Tais pesquisas foram realizadas no Ciclo de Alfabetização e tinham como foco, respectivamente: identificar quais livros didáticos destinados ao ensino da leitura e escrita foram utilizadas na prática de uma professora alfabetizadora, analisar manuais didáticos elaborados para o ensino da leitura, compreender as contribuições dos jogos pedagógicos para o ensino da leitura e analisar atividades de leitura de texto na alfabetização, a partir de cadernos escolares.

Na categoria Leitura relacionada a outros eixos de Língua Portuguesa foi encontrada uma pesquisa que teve como objetivo investigar a contribuição do uso de Sequência didática e Estratégias de leitura para a aprendizagem da Produção de textos por alunos do 16º ano dos anos finais do Ensino Fundamental.

Na categoria Leitura literária/mediação de leitura foram identificadas quatro pesquisas. De modo geral, essas pesquisas analisavam o processo de alfabetização e letramento a partir da leitura literária, a mediação dos professores das diversas áreas do conhecimento na promoção leitora e contribuir com os sentidos atribuídos à leitura literária, como se realizam essas práticas e como podem influenciar na formação de leitores. Quanto ao nível de ensino, as pesquisas foram realizadas no Ciclo de Alfabetização, no 6º ano dos anos finais do Ensino Fundamental e com ex-alunos e ex-professores dos anos finais e do Ensino Médio.

Na categoria Leitura e programas de alfabetização/prescrições oficiais encontramos quatro pesquisas, sendo três no Ciclo de Alfabetização e uma abordando tanto o Ciclo de Alfabetização quanto a Educação Infantil. Essas pesquisas tiveram como foco investigar as contribuições e orientações para o ensino da leitura apresentadas nos textos da Revista Avisa Lá e no Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC), tendo como público-alvo alunos da Educação Infantil e Anos Iniciais, bem como analisar as concepções de linguagem,

¹ As pesquisas que não tinham como foco o Ciclo de Alfabetização, são citadas por contribuir com o nosso referencial teórico.

leitura, desenvolvimento humano e de linguagem escrita no PNAIC e no Programa Nacional de Informática na Educação (Proinfo).

Na categoria Relações entre leitor e texto, encontramos duas pesquisas sendo uma que buscou conhecer as contribuições que o ensino da leitura por meio de estratégias metacognitivas poderia proporcionar para a relação entre o leitor e o texto, e outra que objetivou analisar contos de fadas sugeridos por crianças de um 4º ano dos anos finais do Ensino Fundamental e suas relações com paratextos, texto verbal, não verbal e estratégias de leitura. No que tange ao nível de ensino, ambas as pesquisas foram realizadas nos finais do Ensino Fundamental.

Na categoria Leitura e vocabulário, foi encontrada uma pesquisa que teve por objetivo analisar o modo como professores do 1º ano dos anos iniciais do Ensino Fundamental abordavam o vocabulário em situações de leitura de livro infantil.

De forma específica, as três últimas categorias (Concepções teóricas e metodológicas de professores, Práticas pedagógicas no ensino de leitura e escrita e Professores e planejamento pedagógico) tiveram pesquisas relacionadas ao nosso objeto, as quais iremos apresentar a seguir.

Em relação às pesquisas que tratavam das concepções teóricas e metodológicas de professores, encontramos cinco pesquisas, sendo quatro no Ciclo de Alfabetização e uma na Educação Infantil. Destas cinco pesquisas, quatro foram no Ciclo de Alfabetização e uma na Educação Infantil. De maneira geral, as pesquisas buscaram investigar as concepções de leitura e escrita de professores alfabetizadores e da educação infantil, assim como identificar em que medida as concepções das professoras são condizentes com suas práticas.

Referente à categoria Práticas pedagógicas no ensino da leitura e escrita, encontramos uma grande variedade de pesquisas (nove) que analisavam o ensino da leitura e o desempenho do aluno. Das que focaram no desempenho, uma era voltada para o desempenho do aluno e outra para o desenvolvimento da aprendizagem. Encontramos ainda pesquisas que focavam na mediação pedagógica e na leitura e no ensino. Dentre as que focavam na leitura e no ensino, duas eram voltadas para a alfabetização, uma para a educação infantil e outra para o 5º ano. Das que eram voltadas para a alfabetização, uma abordava o contexto da cidade e a outra do campo. Além disto, tivemos ainda uma pesquisa que tratava só da leitura na alfabetização.

Da mesma forma, no que concerne à categoria Professores e planejamento pedagógico, via de regra, as pesquisas buscaram compreender quais aspectos são considerados pelos professores ao elaborarem os planejamentos de aulas. Nesta categoria

identificamos três pesquisas: duas voltadas para os anos iniciais do Ensino Fundamental e uma voltada para os anos finais.

Dentro destas três categorias, destacamos sete pesquisas que dialogam estritamente com o nosso objeto de pesquisa. A seguir, evidenciamos os objetivos gerais, metodologias e principais resultados das referidas pesquisas.

Vilarino (2016) em sua dissertação de mestrado, intitulada *O ensino fundamental de nove anos: as concepções das professoras a respeito dos três primeiros anos para o processo de aquisição da leitura e da escrita*, teve como objetivo geral compreender como as professoras concebem os três primeiros anos do Ensino Fundamental para o processo de aprendizagem da leitura e da escrita. Para isto, delinearam como procedimentos metodológicos: entrevistas semiestruturadas, observação contínua de aulas em três turmas (1º, 2º e 3º ano do Ciclo de Alfabetização) e análise documental que partiu da leitura dos planejamentos de aulas das docentes participantes da pesquisa. A análise dos dados foi feita sob a ótica da Análise Textual Discursiva. Como principais resultados, Vilarino (2016) destaca um processo de alfabetização que caminha para a perspectiva do letramento. Esse resultado em muito contribuiu para nossa pesquisa e análise dos dados, pois prezamos por uma alfabetização na perspectiva do letramento, o que, por sua vez, também ficou visível nas aulas observadas da professora sujeito de pesquisa. Vilarino (2016) também ressaltou a necessidade de avanço em alguns aspectos, tal como o respeito à condição de trabalho do professor.

A pesquisa de Vilarino (2016) dialoga com a nossa na medida em que explora a leitura no Ciclo de Alfabetização e aborda metodologicamente a observação e análise documental dos planejamentos de aulas. No entanto, há diferenças, uma vez que abordamos apenas a leitura, enquanto Vilarino (2016) também envolve a escrita, e na metodologia, na medida em que para além das observações, entrevistas semiestruturadas e análise documental também adotamos como corpus de análise uma entrevista de aprofundamento realizada após a análise dos dados e minientrevistas, feitas ao final de cada aula.

Teixeira (2016) em sua dissertação de mestrado, intitulada *Práticas pedagógicas no ensino de leitura nas séries iniciais: o processo de constituição de uma professora*, buscou diante de uma prática de ensino de leitura de uma professora atuante nas séries iniciais do Ensino Fundamental, considerada bem sucedida, caracterizar essa prática e identificar os agentes mediadores do processo de constituição da professora que a propõe. De natureza qualitativa, a pesquisa ancorou-se na abordagem da psicologia histórico-cultural. Os dados foram produzidos por meio de observações vídeo gravadas, caderno de campo e sessões de

Autoscopia realizada com a professora. A análise dos dados indicou papel importante da família e do curso de Magistério na constituição da professora enquanto leitora. Em linhas gerais, Teixeira (2016) identificou uma relação positiva que a professora, através de sua prática pedagógica, estabeleceu entre os estudantes e a leitura. Os resultados obtidos por Teixeira (2016) enriqueceram a análise de nossos dados na medida em que, a partir disso, pudemos também refletir sobre as relações que o nosso sujeito de pesquisa procurava estabelecer entre os alunos e a prática de leitura.

A pesquisa de Teixeira (2016) apesar de contribuir para a discussão do ensino de leitura nos anos iniciais do Ensino Fundamental tem como foco o processo de formação da professora enquanto leitora e como isto reverbera em sua prática docente, o que diverge da nossa, visto que não damos ênfase neste processo de formação.

Ebert (2016), em sua tese de doutorado intitulada *Práticas pedagógicas de leitura e escrita: um estudo investigativo no ciclo da alfabetização*, apresenta como objetivo geral: investigar as práticas pedagógicas de leitura e escrita desenvolvidas no Ciclo de Alfabetização. A pesquisa foi realizada em uma escola pública que apresentou resultados favoráveis no Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB) divulgado em 2013 e teve como sujeitos de pesquisa três professoras de três turmas (1º, 2º e 3º anos) do Ciclo de Alfabetização. Em termos metodológicos utilizaram-se a observação participante, o diário de campo, as entrevistas semiestruturadas e a análise documental dos planos de estudo. A análise dos dados foi feita a partir da Análise de Conteúdo.

Como principais resultados, a autora destaca que foi possível perceber um trabalho bem estruturado no que tange às práticas pedagógicas de leitura e escrita, assim como o apoio da gestão escolar nos processos pedagógicos. Além disso, também conclui que para a efetivação de práticas significativas no ensino da leitura e escrita é importante um trabalho que dê possibilidades de a criança concluir o primeiro ano lendo e com uma escrita alfabética. O primeiro resultado destacado por Ebert (2016) enriqueceu a análise dos nossos dados, visto que também identificamos na nossa pesquisa um trabalho bem estruturado/sistemático por parte da docente observada.

A pesquisa realizada por Ebert (2016) dialoga com a nossa, posto que tem como objetivo investigar práticas de ensino de leitura e escrita no Ciclo de Alfabetização e, para isto, percorre metodologicamente o caminho da observação e entrevista. Todavia, como já mencionamos anteriormente, para além destes instrumentos, também realizamos minientrevistas, entrevistas de aprofundamento e análise dos planejamentos de aulas com foco apenas no ensino da leitura.

Costa (2015), em sua dissertação de mestrado intitulada *Alfabetização de crianças do e no campo em classes multisseriadas: registro sobre práticas*, elencou como objetivo geral: investigar as práticas alfabetizadoras que acontecem no âmbito da educação do campo, em classes multisseriadas. Para atingir este objetivo a pesquisadora propôs quatro questões norteadoras. São elas: quais concepções de leitura e de escrita fundamentam as práticas de alfabetização em classes multisseriadas nas escolas do campo? Como as professoras do campo trabalham o Ciclo de Alfabetização nas classes multisseriadas? Como o contexto do campo é explorado na sala de aula no processo de alfabetização? Qual a formação necessária aos alfabetizadores que atuam no campo em escolas multisseriadas? (COSTA, 2015). Para a produção dos dados utilizou-se da carta pedagógica e observação. Para análise, teve como base a proposta de Análise de Conteúdo de Bardin.

Como resultados, Costa (2015) enfatiza que a alfabetização em classes multisseriadas contempla a dimensão social da leitura e escrita, mas ainda se faz necessária a articulação com os saberes do campo. Assim como Costa (2015), também nas aulas que observamos percebemos que a professora enfatizava a função social da leitura, contemplando em sua prática alguns dos diversos gêneros textuais que circulam na sociedade. Ademais, Costa (2015) evidencia também a urgência de políticas públicas que atendam às necessidades das classes multisseriadas do campo.

Embora dialogue com nossa pesquisa, Costa (2015) investiga práticas alfabetizadoras no contexto de escolas multisseriadas do campo, e não em turmas regulares no contexto da cidade, que é nosso foco.

Trava (2015), em sua tese intitulada *O trabalho docente de uma professora: práticas de leitura em foco*, teve como objetivo geral refletir sobre o trabalho docente com a leitura, especificamente, o trabalho de uma professora do Ciclo I, do Ensino Fundamental que leciona nas séries iniciais da rede pública de São José dos Campos. Como sujeito de pesquisa, teve uma professora alfabetizadora. Os dados foram produzidos a partir de entrevista semiestruturada, gravação de aulas e entrevista de autoconfrontação simples.

Como principais resultados, Trava (2015) salienta a complexidade do trabalho docente no ensino de leitura e as várias demandas as quais simultaneamente o professor tem que responder: ministrar os conteúdos propostos, seguir os livros didáticos, os planejamentos etc. Tais resultados nos auxiliaram muito na análise dos nossos dados, pois buscamos analisar várias demandas com as quais o professor se depara no ensino de leitura: estratégias de leitura contempladas e mobilizadas, planejamentos das aulas e qual a percepção do professor sobre sua própria prática docente, o que, em certo modo, corresponde a uma autocrítica.

Trava (2015) se aproxima da nossa pesquisa posto que objetivou refletir sobre práticas de ensino de leitura, no entanto, não teve como foco todo o Ciclo de Alfabetização e não se deteve a realizar análises de planejamentos de aulas.

Em seu estudo dissertativo intitulado *Professores e planejamento pedagógico: um diálogo em dois versos*, Cury (2018) objetivou analisar quais aspectos são considerados pelos professores de uma escola classe dos anos iniciais do Ensino Fundamental, quando elaboram o seu planejamento pedagógico. O estudo teve como sujeitos de pesquisa 20 professoras que atuam com turmas de 1º ao 5º ano. Como metodologia, a pesquisa se caracteriza pela utilização de métodos mistos, ou seja, os dados foram analisados tanto qualitativamente quanto quantitativamente. Os instrumentos foram a entrevista semiestruturada e completção de frases.

De maneira geral, os principais resultados apresentados por Cury (2018) indicam que os professores, ao elaborarem seus planejamentos de aulas, priorizam a participação dos alunos e consideram importantes os momentos dedicados ao planejamento bem como a intencionalidade do professor ao planejar. Ademais, também destaca como elemento importante que constitui o planejamento, a preocupação dos professores em escutar os alunos visando garantir a efetividade de suas ações. Esses encaminhamentos destacados por Cury (2018) em muito enriqueceram o nosso estudo, uma vez que um de nossos objetivos foi analisar como a professora planejava o ensino de leitura. Em suma, sinalizamos que nosso sujeito de pesquisa também demonstrava intencionalidade em seus planejamentos e considerava o nível de leitura de todos os alunos da turma.

A pesquisa de Cury (2018) contribui com a nossa na medida em que analisa quais aspectos professores do 1º, 2º e 3º anos levam em consideração ao elaborarem seus planejamentos pedagógicos, no entanto, não articula esses planejamentos com as observações das aulas ministradas e amplia a amostra de sujeitos para professores do 4º e 5º ano, distanciando-se do nosso foco de investigação.

Por fim, temos a dissertação de Fernandez (2017), intitulada *Planejamento na prática docente da Rede Municipal de Santo André*. Tal pesquisa teve como objetivo refletir sobre o papel do planejamento na prática docente, com base na visão dos professores sobre sua importância como articulador de conhecimentos, enfatizando seu potencial para a transformação da sociedade no contexto da gestão democrática da educação. O lócus da pesquisa foi a Secretaria Municipal de Santo André (SP) e teve como sujeitos professores dos anos iniciais do Ensino Fundamental. A produção dos dados foi realizada através da aplicação de Survey, por meio do Google Docs., o qual foi enviado às escolas por link.

Em suma, os resultados apresentados por Fernandez (2017) indicam que os professores utilizam vários materiais para realizarem o planejamento, o que, segundo a autora, resulta em instrumentos flexíveis que são utilizados em sala de aula e que refletem uma preocupação em atender as necessidades dos alunos, propondo ações que favorecem a gestão democrática.

Mesmo tratando do planejamento com professores dos anos iniciais, a pesquisa de Fernandez (2017) diverge da nossa no que diz respeito à metodologia e à articulação que a autora faz entre o planejamento pedagógico e a gestão democrática. No entanto, os resultados apresentados foram bastante pertinentes para realizarmos a análise dos planejamentos de aulas, pois pudemos nos atentar aos detalhes que indicavam quais aspectos a docente levava à consideração ao elaborá-los e como esses elementos favoreciam a sua prática docente nas aulas de leitura.

O estado da arte aqui apresentado revela a escassez de pesquisas que tratam minuciosamente de observar práticas de ensino de leitura levando em consideração também o planejamento das professoras. Em outras palavras, poucas pesquisas têm como foco compreender como as professoras do Ciclo de Alfabetização planejam o ensino da leitura, este que, por sua vez, compõe um de nossos objetivos específicos. Concluimos, portanto, que é de fundamental relevância pesquisas que levem este artefato mediador da prática do professor (planejamento) em consideração.

Isto posto, na próxima seção abordaremos teoricamente os pressupostos metodológicos que nortearam esta pesquisa, especificando os instrumentos de produção de dados que foram utilizados, os critérios de seleção dos sujeitos de pesquisa, bem como a delimitação da análise dos dados.

3 FUNDAMENTOS E PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

Nesta seção, apresentamos nossas escolhas metodológicas para a realização da pesquisa que teve como objetivo geral investigar como as professoras do Ciclo de Alfabetização constroem as suas práticas de ensino de leitura.

3.1 Opção pela pesquisa qualitativa e estudo de caso

A pesquisa fundamenta-se na abordagem qualitativa, proposta por Ludke e André (1986). Neste contexto da pesquisa qualitativa, o pesquisador deve ter uma atenção cuidadosa a fim de identificar o maior número de elementos possíveis para compreender como tais elementos se manifestam na prática, além de levar em consideração as percepções dos sujeitos investigados. Este cuidado é importante, levando em consideração que muitos elementos considerados inicialmente como corriqueiros podem vir a se tornar primordiais para o entendimento do objeto investigado.

Para alcançarmos uma maior compreensão sobre o objeto deste estudo (práticas de ensino de leitura), optamos pela modalidade de pesquisa Estudo de Caso, tendo por base que esta modalidade proporciona ao pesquisador um maior aparato de dados quantitativos e qualitativos. Nesta perspectiva, Ventura (2007, p. 384) afirma que, “Com este procedimento se supõe que se pode adquirir conhecimento do fenômeno estudado a partir da exploração intensa de um único caso”. Portanto, o estudo de caso atingiu os objetivos desta investigação, que se preocupou em analisar diversos elementos que compõem a prática docente de uma professora para o ensino de leitura: planejamentos, estratégias de leitura contempladas e como foram mobilizadas e as próprias percepções da professora sobre sua prática docente.

3.2 Campo de pesquisa e sujeitos participantes

A pesquisa foi realizada no município de Recife – PE. Este município foi escolhido por apresentar uma proposta curricular organizada em ciclos e ter uma política de ensino que abrange o Ciclo de Alfabetização, inclusive onde tecem discussões sobre o planejamento de aula. Este que se caracteriza como um dos objetivos específicos desta pesquisa, haja vista que analisamos como as professoras planejam o ensino da leitura. Para além destes aspectos, também afirmam prezar pela formação continuada do professor e trabalhar essa formação em

uma perspectiva de prática sistemática significativa, a qual entendemos ser imprescindível para o aprimoramento da prática docente.

Como sujeito participante da pesquisa tivemos uma professora do 2º ano do Ensino Fundamental – Anos Iniciais. A escolha do 2º ano se deu a partir da constatação de que neste ano de ensino espera-se que sejam turmas mais heterogêneas, uma vez que no 1º ano há uma dedicação maior na apropriação do SEA, e no 3º, espera-se que tenham uma maior quantidade de crianças com mais fluência de leitura e domínio do sistema. No 2º ano, por sua vez, as crianças transitam por esses dois processos, logo, demandando por parte da professora a mobilização de diferentes estratégias de leitura, diversificação dos gêneros textuais, abordagem de diferentes modalidades de leitura etc. Além disso, por estarmos em situação de pandemia, durante o ano de 2020, e por entendermos que a prática da professora nos dava subsídios suficientes para discutir elementos importantes da pesquisa, optamos por ficarmos apenas com a professora como sujeito.

Quanto à seleção do nosso sujeito de pesquisa, inicialmente tivemos conhecimento de uma professora do Ciclo de Alfabetização que trabalhava sistematicamente com o ensino de leitura, planejando regularmente as ações pedagógicas para tal ensino. Diante disto, entramos em contato com a escola e a professora para a aplicação do questionário de escolha da docente (Apêndice A). Em tal questionário, elencamos como critérios de escolha uma professora que afirmasse ter intencionalidade no ensino da leitura (promovesse atividades regulares de ensino, planejasse a mobilização de diversas estratégias, utilizasse vários recursos e gêneros textuais), apresentasse bons resultados nas aprendizagens da alfabetização e leitura no final do ano e que, sobretudo, estivesse disponível para participar da pesquisa.

Com a aplicação do questionário, foi possível constatar que a professora em questão se encaixava no perfil proposto para a pesquisa. Diante disto, foi realizada tal seleção, a qual também definiu a escolha da escola.

3.2.1 Perfil da professora observada

A professora observada possui ensino superior em Pedagogia pela Universidade Federal de Pernambuco – UFPE desde 2005. Além disso, também havia concluído em 2009 um curso de Pós-Graduação em Alfabetização pela Faculdade Frassinetti do Recife – Fafire. No que se refere à experiência profissional, na época da realização das observações a docente tinha ampla experiência (20 anos) no magistério, sendo 4 com turmas de Educação Infantil, 13 no Ciclo de Alfabetização e 3 nos anos finais do Ensino Fundamental. Além da escola

onde foi realizada a pesquisa, ela também trabalhava em outra instituição da Rede Pública, onde lecionava para uma turma de 5º ano.

Quanto à metodologia, a referida professora possuía uma organização didática e pedagógica bem definida e seus planejamentos de aulas apresentavam riqueza de detalhes. Segundo a mesma, para a organização das atividades de compreensão leitora, no primeiro semestre ela buscava estabelecer um gênero textual, selecionando alguns textos para realizar a leitura para os alunos em dias estabelecidos. Ainda segundo a professora, os textos escolhidos por ela, nessa parte do ano letivo, eram textos curtos e que predominavam as rimas, como as parlendas, poesias, cantigas de roda etc., isto porque seu objetivo era ampliar tanto as competências leitoras dos alunos que já haviam se apropriado do SEA, como trabalhar para consolidar as aprendizagens daqueles que ainda não tinham se apropriado.

Em relação ao segundo semestre, Estrela² afirmou que os avanços das crianças no nível de leitura favoreciam a ampliação da frequência diária e a variação das atividades. Com isto, começavam a experienciar os momentos em rodas de leitura, onde os próprios alunos apareciam como leitores para seus pares, a realização das leituras em duplas, leituras em grupos menores para todo o grupo classe, leitura em casa com os livros que compunham o cantinho da leitura, momentos onde os alunos liam para outra turma (1^{o3} ano) da escola e a socialização das leituras realizadas em outros espaços como em casa e na biblioteca. Referente aos gêneros textuais explorados neste período, Estrela afirmou que outros vão aparecendo: receitas, contos e notícias. Dessa maneira, a professora afirmou que conseguia ampliar o conhecimento das crianças sobre os gêneros e oportunizar o contato com leituras mais longas, favorecendo o avanço da competência leitora.

Quanto ao planejamento das aulas de leitura, a docente nos informou que considerava o gênero textual, o nível de leitura da turma e dos grupos de trabalhos, o suporte escrito, o comportamento leitor de cada aluno e a letra que o texto foi escrito (maiúscula ou minúscula).

A partir do evidenciado, percebemos que a professora diversificava bastante as atividades de leitura vivenciadas em sala de aula. Através das aulas observadas, também verificamos que a professora trabalhava diariamente de forma sistemática com exercícios de compreensão leitora, através de diversos gêneros textuais e modalidades de leitura.

Essa docente foi escolhida para participar desta pesquisa justamente por ter demonstrado interesse e disponibilidade para tal e ter afirmado promover atividades regulares

² Nome fictício acordado com a professora.

³ Estrela combinava com a professora do 1º ano alguns dias da semana para que seus alunos fossem ler naquela turma.

no ensino de leitura, planejar a mobilização de diferentes estratégias e se utilizar de vários recursos didáticos para este ensino.

3.2.2 Perfil dos alunos da turma observada

A turma era formada por 22 alunos, onde todas as crianças tinham idade média entre 7-8 anos, isto é, não apresentavam discrepância idade-série. Durante as aulas observadas, demonstravam bastante interesse nas aulas de leitura e a maioria era assídua quanto às atividades solicitadas. Na aplicação dos diagnósticos (Anexos A e B), não apresentaram dificuldades com o que estávamos propondo, demonstrando familiaridade e apropriação no que se refere à estrutura das atividades.

Os instrumentos diagnósticos foram aplicados no mês de outubro de 2019. Foram aplicadas a diagnose de Escrita e Leitura de palavras, Compreensão de texto com imagem e Compreensão de texto sem imagem. Participaram desta diagnose 22 alunos, o que corresponde ao número total de alunos matriculados na turma do 2º ano.

A análise do diagnóstico de escrita de palavras nos permitiu perceber que dos 22 alunos, 13 (59%) escreveram corretamente ou com erros relativos a convenções ortográficas, 4 (18%) escreveram alfabeticamente, mas com troca de letras, 3 (14%) com hipótese silábico alfabético e 2 (9%) com hipótese silábico ou pré silábico. Referente ao diagnóstico de leitura de palavras, 14 (64%) alunos leram todas as palavras, 4 (18%) leram até 7 palavras, 3 (14%) leram algumas palavras e 1 (4%) leu até 3 palavras.

Na diagnose de leitura de texto com imagem tivemos 2 perguntas de apreensão de sentidos gerais do texto. Nesta atividade, 18 (82%) alunos acertaram as duas questões, 3 (14%) acertaram uma questão e 1 (4%) errou as duas questões. A diagnose de leitura de texto sem imagem continha 4 questões, sendo 1 de relacionar partes do texto, 1 de elaboração de inferência e 2 de localização de informações. Ao todo, 7 (32%) alunos acertaram todas as questões, 5 (23%) acertaram 3 questões, 6 (27%), duas questões e 4 (18%) acertaram 1 questão. Ressaltamos ainda que a questão de elaboração de inferência obteve a maior quantidade de erros, pois 14 alunos não conseguiram responder corretamente tal questão, e uma das questões de localização de informações obteve a maior quantidade de acertos, uma vez que 21 dos 22 alunos responderam de forma correta.

Diante dos dados apresentados acima, é possível observar que a maioria das crianças estava com hipótese alfabética, conseguia ler palavras corretamente, conseguia responder questões que demandam diferentes estratégias de leitura e que apresentava maior facilidade

em questões de localização de informações e mais dificuldade em questões de elaboração de inferências.

3.3 Procedimentos de produção dos dados

Para atendermos os nossos objetivos, utilizamos três instrumentos de produção de dados, são eles: análise documental, observação e entrevistas. Estas últimas foram realizadas em três momentos distintos. Deste modo, utilizamos a triangulação de métodos, conforme Flick (2009), quando afirma que a triangulação implica que os pesquisadores adotem diferentes perspectivas sobre o que é estudado. Essas perspectivas podem ser substanciadas através da utilização de vários métodos ou/em várias abordagens.

Adiante, enfocaremos cada um destes instrumentos, salientando em que momento foram aplicados, como foram aplicados e outros aspectos que consideramos importante destacar.

a) Análise documental: planejamentos de aulas

A análise documental de acordo com Ludke e André (1986) pode ser empregada como fonte principal de dados, ou como complemento de outros métodos. Os autores elencam alguns documentos que podem ser analisados: leis, regulamentações, pareceres, discursos, roteiros etc. Para as autoras, o primeiro passo é a caracterização do documento que foi selecionado: oficial (decretos, pareceres etc.), técnico (relatórios, planejamentos etc.) ou pessoal (carta, diários etc.). Neste caso, o documento selecionado nesta pesquisa se tratou de um documento técnico, já que optamos por analisar os planejamentos de aulas da professora para entendermos como a mesma planejava o ensino da leitura.

É importante também ressaltar como explicitam as autoras citadas acima que os documentos não devem ser selecionados de forma aleatória, do contrário, devem ter um propósito para o entendimento do objeto de pesquisa.

Em função de nosso objetivo, analisamos os planejamentos conforme os critérios abaixo:

- Fotografamos os planejamentos de aulas da professora;
- Buscamos identificar se a professora planejava um ensino de leitura ajustado às dificuldades das crianças;

- Buscamos identificar as concepções teóricas implícitas e explícitas que norteavam a prática de ensino de leitura da professora.

b) Observação

De acordo com Vianna (2003), ao observador não basta apenas olhar, mas sobretudo saber ver, identificar e descrever diferentes tipos de interações e processos humanos, pois são estas diferentes anotações cuidadosas e detalhadas que constituirão os dados brutos das observações, conferindo mais informações à pesquisa.

Deslauries, Groulx, Laperrière (2008) elencam algumas características da observação enquanto prática de pesquisa: é uma técnica direta já que o pesquisador está em contato direto com o participante, trata-se de uma análise qualitativa, pois o pesquisador se utiliza de anotações para descrever e compreender o fenômeno estudado e, por fim, trata-se também de uma observação não dirigida uma vez que o observador não intervém diretamente nas questões observadas.

Para Ludke e André (1986), a observação possibilita ao pesquisador chegar mais perto das perspectivas dos sujeitos, isto porque, na medida em que o pesquisador está in loco, poderá melhor compreender as ações dos sujeitos e suas percepções sobre a realidade que o cerca. Deste modo, é por meio da observação que buscamos entender as práticas docentes das professoras, no tocante ao ensino da leitura.

Realizamos 18 observações na turma da professora Estrela. As observações variavam entre 4 ou 3 dias da semana, visto que ocorriam reuniões com a equipe pedagógica e/ou responsáveis, aula atividade da professora etc. Para registro das situações observadas gravamos as aulas e usamos um caderno de campo para diferentes anotações, tais como: horário de início de cada atividade, descrição de cada atividade, descrição dos modos de organização das crianças para realização das atividades de leitura e considerações gerais da pesquisadora. Após gravadas, as aulas foram transcritas na íntegra para comporem os relatórios de aulas juntamente com as anotações contidas no caderno de campo. A partir disto, emergiram as nossas categorias de análise. Destarte, para a organização do que seria observado em sala de aula considerando os aspectos relevantes para nosso objetivo, organizamos um roteiro que serviu para nortear as observações da prática docente (Apêndice C).

Todavia, antes de iniciarmos as observações, aplicamos com os alunos da turma uma Diagnose de Escrita e Leitura de palavras e Compreensão de textos com imagem e sem

imagem proposta pelo Caderno do Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa - PNAIC (SILVA et al., 2012). Tal diagnose nos possibilitou uma melhor compreensão do planejamento da professora bem como uma caracterização geral da turma no que diz respeito às hipóteses de escrita dos alunos e às aprendizagens da leitura dos mesmos, assim como evidenciado em tópico anterior desta seção.

c) Entrevista

Em função do nosso objetivo, optamos pela aplicação de diferentes entrevistas: semiestruturadas, minientrevistas e entrevista de aprofundamento:

(i) Entrevistas semiestruturadas

Optamos pela entrevista semiestruturada, posto que este instrumento permite que o pesquisador, no decorrer da entrevista, realize perguntas que não estavam previamente elaboradas, como aponta Gil (2008). Tal demanda é recorrente muitas vezes das próprias respostas dos entrevistados.

Realizamos, então, uma entrevista inicial semiestruturada (Apêndice B) com a professora sujeito de pesquisa, contemplando a formação, percurso profissional, tempo de carreira, modos de organização das atividades de compreensão leitora, quais aspectos priorizava ao planejar as aulas de leitura etc. Estas informações nos possibilitaram traçar o perfil da docente e confrontar aspectos observados em sala de aula com as respostas obtidas nas entrevistas.

(ii) Minientrevistas

As minientrevistas não possuíam roteiro prévio, uma vez que foram realizadas ao final de algumas observações ou em intervalos adequados, conforme a dinâmica da aula e dúvidas da pesquisadora em relação à prática da professora. Tal instrumento nos permitiu compreender como a docente organizava sua prática tendo como foco o ensino de leitura.

Em consonância com Chartier (2007), só é possível compreender a prática docente se após a ação dele questionarmos os motivos destas ações. Portanto, foi através das minientrevistas que objetivamos compreender a ação docente observada em sala de aula.

(iii) Entrevistas de explicitação

Finalizando, após a análise dos dados, realizamos uma entrevista de explicitação (Apêndice D) com a professora a fim de identificarmos a percepção da mesma sobre a sua prática de ensino de leitura, nos esclarecendo algumas ações observadas. Tal entrevista foi composta por trechos das aulas para que a professora tivesse retorno sobre o que havia produzido e pudesse contribuir de forma mais significativa.

3.4 Procedimento de análise dos dados

Com a finalidade de alcançarmos nossos objetivos e, deste modo, obtermos possíveis respostas para nossas questões de pesquisa, realizamos a análise dos dados mediante a Análise de Conteúdo com ênfase na Análise Temática, proposta por Bardin (1977). Para a autora, a Análise de Conteúdo se aplica a conteúdos diversificados. Para tal, apresenta três etapas para o tratamento dos dados obtidos: (i) pré-análise: etapa inicial, onde são estabelecidos o material a ser analisado bem como um cronograma para tal análise; (ii) exploração do material: fase da análise propriamente dita, onde são criadas as categorias de análise; (iii) tratamento dos resultados obtidos e interpretação: momento de realização das inferências e apresentação dos dados obtidos devidamente analisados. Nesta fase podem ser utilizados quadros, tabelas, gráficos e afins para expor toda a análise realizada.

Inicialmente, aplicamos um questionário para a escolha da docente participante da pesquisa. Após esta escolha, aplicamos uma entrevista semiestruturada para conhecermos um pouco da rotina da docente e construir o seu perfil. Em seguida, realizamos a transcrição na íntegra e, com isso, pudemos identificar alguns elementos da construção da prática docente da professora sujeito de pesquisa.

Em seguida à entrevista semiestruturada, iniciamos as observações da prática docente e aplicamos a diagnose de leitura e escrita de palavras e compreensão de textos com os alunos da turma. Para analisar este material, construímos um quadro que nos auxiliou a traçar o perfil da turma, identificando o nível de escrita e de leitura daqueles que a constituem. Durante o período de observações, realizamos algumas minientrevistas que serviram para sanar dúvidas da pesquisadora, em relação às atividades vivenciadas naquele período. Finalizada as 18 observações, iniciamos o processo de transcrição das mesmas, bem como das minientrevistas.

Logo após o período de transcrições, demos início ao processo de análise da prática docente, buscando compreender como a professora construía suas práticas de ensino de

leitura. Nesta fase, construímos várias tabelas e quadros, como a tabela que ilustra os gêneros textuais trabalhados e o quadro que elucida a organização didática e pedagógica da docente. Para a construção dessas tabelas e quadros, nos preocupamos em explicitar aspectos como: atividades realizadas, estratégias de leitura mobilizadas, elementos levados em consideração pela docente durante a escrita dos planejamentos (fontes, autonomia de leitura e escrita das crianças, escolha dos gêneros textuais utilizados etc.), agrupamentos para as atividades de leitura, finalidades e modalidades de leitura exploradas etc.

A partir da construção das tabelas e quadros, considerando os elementos expostos no parágrafo anterior, emergiram as categorias de análise e iniciamos o processo de escrita dos resultados. Tendo realizado a escrita de todos os dados produzidos, tivemos aporte para construir a entrevista de explicitação e aplicá-la com a docente. Neste momento, demos exemplos da prática do sujeito de pesquisa, para que a mesma pudesse contribuir de forma mais significativa e compreender o que estávamos abordando.

Com a entrevista de explicitação realizada, novamente fizemos a transcrição na íntegra, e, conseqüentemente, obtivemos novos resultados que precisaram novamente ser analisados e explicitados durante a escrita dos resultados. Foi esta entrevista, juntamente com os dados das observações, que nos deram aporte para construir o primeiro tópico de resultados que trata das concepções de planejamento, ensino e leitura da professora Estrela.

Diante do exposto, a análise dos dados aqui apresentada objetivou compreender como a professora constrói a sua prática de ensino de leitura, dando ênfase ao planejamento, estratégias de leitura e percepções da docente, contribuindo, deste modo, para a reflexão da própria docente sobre o trabalho que desenvolvia em sala de aula, e, para todos aqueles que atuam no contexto de turmas de alfabetização de crianças.

Adiante, apresentaremos com detalhes a escrita de tais resultados.

4 RESULTADOS

Neste estudo, tivemos como objetivo geral investigar como as professoras do Ciclo de Alfabetização constroem as suas práticas de ensino de leitura. Para tanto, inicialmente, apresentamos e discutimos, através da entrevista de explicitação e das observações de aulas, as concepções de leitura, ensino e planejamento da docente observada, estabelecendo relações entre essas concepções e o seu fazer docente em sala de aula.

Em seguida, tecemos reflexões acerca dos planejamentos de aulas da docente observada. Para isto, nos centramos nas seguintes questões: estabelecimento de relações entre as atividades planejadas e vivenciadas; identificação de quais atividades tinham foco na decodificação e quais tinham foco na compreensão; discussão sobre o material oferecido para o ensino de leitura, enfocando especificamente a diversidade de gêneros textuais, de finalidades de leitura e os textos utilizados em sala de aula. Por fim, destacamos, também, a organização da turma para as atividades de leitura. Para tecer essas reflexões nos baseamos nos dados produzidos através da análise documental dos planejamentos, das observações e da entrevista de explicitação.

Finalizando a análise dos dados, buscamos discutir, a partir das observações e da entrevista de explicitação realizadas após a pré análise dos dados, as estratégias de leitura contempladas na prática de ensino da professora alfabetizadora e como foram mobilizadas.

4.1 Quais as percepções da professora sobre suas práticas de ensino de leitura?

Tendo como base todos os dados produzidos, tecemos reflexões sobre algumas concepções apresentadas pela professora: concepção de planejamento, leitura e ensino. De maneira geral, percebemos que a docente demonstrou uma percepção de planejamento, predominantemente, voltada para as aprendizagens das crianças, levando em consideração as diferenças entre elas. A respeito da concepção de leitura, a mesma apresentou percepções muito ligadas a uma leitura para além da decodificação, isto é, alicerçada na compreensão. Além disto, a professora em questão também demonstrou considerar o domínio de leitura das crianças nos diferentes espaços escolares e de letramento, ultrapassando os muros da escola. Tal concepção de leitura, conseqüentemente reverberou em sua concepção de ensino. Nos tópicos a seguir, veremos detalhadamente as discussões acerca das concepções mencionadas.

4.1.1 Percepções da docente acerca da leitura

Diante do que analisamos, vemos que a docente corrobora as discussões trazidas por Soares (2018) a respeito das diferentes facetas da alfabetização, abrangendo não só o escrito, mas todas as outras dimensões desta etapa de ensino, que, como mencionado, Soares (2018) denominou de facetas. Essa posição ficou explícita quando questionamentos a docente sobre a integração entre os eixos da Língua Portuguesa, uma das marcas da sua prática docente. Frente a este questionamento, Estrela nos respondeu que entende a leitura como facilitadora de oportunidades para as crianças: conquistas na vida, relações com o outro etc. E, pensando nessas possibilidades, procurava inserir a leitura no maior número possível de atividades.

No exemplo a seguir, verificamos um trecho da entrevista onde a docente coloca a comunicação/relação com o outro como um dos pilares da leitura e do processo de alfabetização de crianças:

Então quando eu falo, quando eu preciso me comunicar com o outro eu tenho uma necessidade de leitura, também porque eu só falo bem, digamos assim, quando eu digo eu falo bem eu me refiro a que o outro me entende e eu consigo estabelecer uma relação de qualidade com o outro quando eu tenho também uma fonte de leitura, né? Aí eu vejo que essa relação é muito forte por conta disso. Porque eles precisam ter essa leitura. Não tem como dissociar esse entendimento, essa prática leitora nas demais, né?

(Professora Estrela, extrato da Entrevista de Explicitação)

Com isso, podemos afirmar que a docente trabalhava com uma concepção de leitura que leva em consideração todas as facetas da alfabetização, reverberando, deste modo, em uma prática que comumente chamamos de alfabetização na perspectiva do letramento.

Outro ponto que julgamos relevante ressaltar sobre a concepção de leitura da docente versa sobre o cuidado com as correções das atividades de casa referentes à leitura. Nestes momentos, a docente não apenas realizava a correção preocupada em apontar quais estudantes fizeram ou não tais atividades, mas iniciava uma conversa sobre o texto que deveria ser lido e provocava a participação das crianças, fazendo com que elas dessem um feedback detalhista sobre como tinham realizado a atividade. Mostraremos a seguir um trecho da entrevista de explicitação em que a professora Estrela destaca essas questões.

Eu perguntava pros meninos: você fez a tarefa de casa? Fiz. Você fez com quem? Você fez sozinho? Isso é o que vai me dando assim... Então eu acho que tá muito ligado a isso, esse feedback deles nesse momento. Mas assim, é nesse feedback aí que eles trazem muito nessa conversa, é olhando... Então lê aí pra mim, o que que você entendeu? Você conversou em casa? Sua mãe leu pra você? Leu pra você e você escutou... Conta pra mim o que sua mãe leu aí no texto pra você. São essas falas, entende?

(Professora Estrela, extrato da Entrevista de Explicitação)

Observamos que o texto lido em casa é explorado em uma conversa na sala, corroborando a concepção de Barbosa e Sousa (2006a), que ressaltam que, antes de tudo, para o ensino de leitura, recomenda-se conversar sobre os textos lidos. Outra discussão enfatizada por nós, fazendo referência às autoras supracitadas, é a priorização do ensino, de modo anterior à avaliação. Neste quesito, identificamos que a docente, também, corrobora a concepção de leitura de Barbosa e Sousa (2006a), e defendida por nós ao longo do presente estudo.

Ao ser indagada sobre considerar as atividades diárias como instrumento de avaliação, a docente nos explicou que todas as ações das crianças envolvendo a leitura contribuíam para a avaliação realizada por ela:

Sim, eu vejo isso, a gente faz o trabalho, uma atividade e pra mim ela já vai me dar o retorno do que a criança conseguiu ali porque eu já replanejo na outra semana se for, a gente já reorganiza isso. Não espero pra reorganizar uma atividade de leitura quando fizer uma atividade sistemática não, de jeito nenhum. Quando por exemplo, uma criança que traz um panfleto de casa e diz assim: tia eu encontrei isso na rua ou então, minha mãe me deu isso, sabe? Qualquer suporte de leitura que chegam... Eu trouxe esse livro de casa... Então isso são instrumentos pra mim. Isso tá me dando um feedback do trabalho que a gente faz, ele já me disse muita coisa aí nesse comportamento, do trabalho que a gente faz no dia a dia. Quando eles estão lendo um pro outro... No corredor para pra ler um cartaz... Quando eu os vejo parados para ler o quadro de aviso, apreciando aquela leitura... Isso é um momento de avaliação das habilidades, das competências que eu estabeleci. Tem tudo isso. Esse olhar é muito amplo.

(Professora Estrela, extrato da Entrevista de Explicitação)

Na fala, é evidente a atenção da professora para com as ações dos seus alunos. Observamos que, por mais trivial que uma ação possa parecer de imediato, a docente a torna como parte de um resultado do trabalho que é desenvolvido sistematicamente em sala de aula, visando à autonomia leitora das crianças. Tal autonomia é comprovada diante destes momentos em que as crianças, sozinhas, decidem parar para ler o quadro de avisos, por exemplo, como relatado pela docente. No entanto, para que seja constituída essa visão ampla de leitura, é preciso que a prática seja permeada por uma concepção que compreende a leitura como construção de sentidos e não como meramente o ato de relacionar grafemas e fonemas.

Dito de outro modo, a docente demonstra uma concepção de leitura como construção de sentidos.

Essa visão de considerar as práticas leitoras das crianças no dia a dia também foi abordada pela docente quando discorreu sobre como fazia a avaliação da compreensão leitora das crianças. A mesma afirmou que as avaliações bimestrais serviam de parâmetro para que ela organizasse sua prática e analisasse os avanços dos alunos, todavia, não ficava restrita apenas a isso e considerava outros fatores no momento de avaliar. Vejamos a seguir:

Mas em relação a como eu avaliava os meninos eu considero muito o que eu tenho de planejamento pra eles. Então o que que eu planejei praquela turma em relação à leitura e o que que eles vão me dando de aprendizagem. **E como é que eu avalio isso? Então, os momentos da leitura oral são momentos que eu fico bem atenta e considero pra rever os planejamentos, pra rever os desafios de leitura que eu vou lançar. Eles estão de frente pra o texto mas eu quero uma competência de leitura naquele texto. Então eu vou avaliando no momento. O comando que eu vou dando e o desempenho que eles vão tendo na atividade diariamente porque eu fico muito ligada no diário, sabe? Assim, as atividades que eu levo diariamente e como eles estão.** Então assim, eu tenho as avaliações bimestrais aquelas que a gente faz dos níveis de escrita, então eu tenho quatro por ano, né? **Mas no dia a dia, na hora que eu estou desafiando eles nessa leitura eu já vou tendo esse retorno. As atividades no dia a dia vão me dando esse retorno, eu vou avaliando os meninos e uma semana seguinte eu já vou vendo quem já avançou a cada dia quinze dias... Eu já vejo isso. Então a avaliação bimestral ela me serve? Sim! Ela é um parâmetro pra que eu reorganize minha prática? Sim! Mas ela não é, a minha avaliação ela não fica restrita a essa.**

(Professora Estrela, extrato da Entrevista de Explicitação)

Neste extrato de fala, além de evidenciar que tem as atividades diárias como avaliação, a docente também nos traz outro elemento importante, que é exatamente replanejar as suas aulas, a partir do que as crianças demonstram ter aprendido ou não nas atividades avaliativas. Isto é extremamente importante para a prática docente porque demonstra que o professor reflete suas ações e opções pedagógicas e, mais do que isso, incorpora em sua prática o que de fato os estudantes precisam aprender em determinado momento. Ademais, também pode contribuir significativamente para a construção de uma prática pautada nas dificuldades das crianças, intervindo diretamente onde elas precisam avançar, inclusive tendo como referência os diferentes níveis de escrita e de leitura dos alunos da turma, auxiliando de modo mais relevante, na medida em que pode vir a desenvolver atividades mais adequadas para sua turma.

Para além disto, o fato de Estrela não restringir suas avaliações de compreensão leitora apenas às atividades bimestrais institucionais, demonstra sua autonomia enquanto docente. Destacamos, ainda, que a docente expressa uma concepção de leitura onde há espaço tanto

para o desenvolvimento das estratégias de leitura, quanto para a leitura por prazer, assim como defendido em nosso referencial teórico. Vimos que durante as aulas a docente vivenciava atividades sistemáticas de leitura, visando à promoção de habilidades leitoras pelos estudantes, mas, também, oportunizou momentos de leituras livres, onde os mesmos podiam realizar tal leitura escolhendo livros de suas preferências.

Diante do exposto, compreendemos que a docente trabalhava com uma concepção de leitura como construção de sentidos, como agente transformador de vidas, e como facilitadora de espaços e eventos de letramento para além dos espaços escolares.

As concepções de leitura da docente certamente influenciaram em sua concepção de ensino. É sobre ela que trataremos no tópico abaixo.

4.1.2 Percepções da docente sobre a sua prática de ensino

Mediante a análise da prática docente bem como da entrevista de explicitação, concluímos que a docente apresentou uma concepção de ensino muito voltada para a problematização das atividades, provocando reflexões entre as crianças e gerando discussões sobre as atividades propostas. Observamos isto a partir das atividades vivenciadas, sobretudo aquelas onde a docente intervia nas dificuldades das crianças, desenvolvendo estratégias para lidar com os diferentes níveis de aprendizagens delas.

Vimos, durante a entrevista de explicitação, a docente afirmando que para lidar com esses diferentes níveis utilizava, via de regra, as mesmas atividades mas com diferentes comandos ou ainda atividades diferentes quando possível, demonstrando, portanto, que parte de uma concepção de ensino onde se prioriza uma reflexão consciente por parte dos estudantes. Essa reflexão era promovida a partir da participação de todas as crianças nas aulas de leitura, que, de acordo com a docente, era pensada desde a escrita do planejamento.

Eu promovia a participação de todas as crianças através das diferentes atividades, era uma das estratégias de promover essa participação dos meninos, né? Nesse conhecimento. **A promoção de atividades feita a partir do planejamento também, né? Um planejamento pensado em todos, eu pensava em um planejamento que atendesse todos.**

(Professora Estrela, extrato da Entrevista de Explicitação)

Também foi possível identificar que a professora Estrela elencava os textos a serem estudados considerando o nível de aprendizagem das crianças e, com isso, a qualidade da interação que faria com eles. Ou seja, vemos uma concepção de ensino que prima pela busca

interacional dos aprendizes para com a leitura e escrita. Esta informação nos foi concedida durante a entrevista de explicitação, quando voltamos para a docente e a indagamos sobre a priorização de suas escolhas dos gêneros textuais utilizados nas aulas de leitura. Com esta indagação, obtivemos a seguinte resposta:

O meu critério de seleção é no primeiro bimestre utilizar textos mais curtos, da tradição oral e com rimas, por quê? Eu preciso considerar... Aí nesse primeiro semestre, o nível dos alunos vem mesclado, né? Eu tenho lá todos os níveis, todos. Tá lá pré silábico, até uma possibilidade de ortográfico, aí eu olho pra isso e faço o diagnóstico novamente. E aí como eu tenho alunos em todos os níveis no início do ano e que vai até o final do semestre, a minha prioridade de textos são textos da tradição oral, textos que tenham rima, textos que sejam curtos, textos que eles tenham contato, né? Que eles já tenham familiaridade com os textos, textos gostosos de ouvir, né? Que sejam músicas, músicas das cantigas de roda, as parlendas enfim...

(Professora Estrela, extrato da Entrevista de Explicitação)

No trecho acima, vemos claramente a docente partindo das aprendizagens das crianças para organizar sua prática de ensino, especificamente no que tange à escolha dos gêneros textuais utilizados. Outro aspecto a ser destacado acerca da concepção de ensino da professora Estrela diz respeito ao fato de a mesma conceber em sua prática as múltiplas facetas do trabalho docente, quando afirmou avaliar as crianças a cada aula partindo de vários fatores: currículo, planejamento e o próprio momento de avaliação.

De acordo com a docente, é importante considerar o que se tem de planejamento para as aulas, o currículo para a etapa de ensino e como as crianças respondem e interagem com as atividades diárias a partir das provocações dela. Afirmou ainda que não necessariamente toma determinada atividade como instrumento avaliativo, mas, considera exatamente tudo que faz ao longo das aulas. Também destacamos um trecho da entrevista onde Estrela salienta essa discussão.

A avaliação ela depende de todas as outras dimensões da prática (currículo, planejamento...), e aí se a criança aprendeu eu vou considerar o planejamento, o que foi feito, e o como foi feito. Se a criança não aprende aí eu vou considerar também o como e o que foi feito. Aí a avaliação vai considerar tudo isso. Então na hora de avaliar os meninos por aula, como é que eu faço isso? Como é que eu vou percebendo no dia a dia, na aula, se eles estão aprendendo ou não? Eu considero ali, a criança interagindo com o desafio que eu levei, com a atividade... Como é que ela interagiu? Quando ela lê, ela me dá um retorno, ela leu um texto, eu levei um texto pra leitura então o que que eu queria que ela lesse ali? Então, agora é você lendo aí. Então naquele momento que a criança foi desafiada, foi posta nessa atividade de leitura, eu vou considerar como ela leu, se ela quis ler, se não leu, e se ela leu como foi que ela fez essa leitura. Ela considerou aquilo que eu venho trabalhando nessa leitura? Se ela fez isso, eu já sei que é um ponto que eu não vou voltar e eu não considerar apenas essa criança, né? Mas considerar também essa criança nesse trabalho. Então durante toda a aula, necessariamente eu não tomo um instrumento que eu leve pra saber se o aluno aprendeu ou não o que naquele dia eu quis.

Mas, o que eu utilizo é exatamente tudo que eu faço. Então uma fala minha pra o aluno e o que ele me dá de retorno, eu já avalio. Então eu levo a atividade e vejo. **Quando eu chamo, venha cá: você faça aqui, circule aqui. Então eu já tomo isso aí. Se ele não consegue circular sozinho, o que é que a gente faz? Dá as pistas. Então eu vou ver se ele consegue com as pistas ou sem as pistas dar conta do desafio. Então nesse momento eu já estou avaliando isso.** Na hora que ele precisa de pistas, ele tá me dizendo que ele precisa de mais desafios pra superar aquela dificuldade e ele tá me dizendo que ele não aprendeu ainda e aí eu vou avaliando isso... Monitoro a aprendizagem de todos mas de olho sempre em quem não tá conseguindo naquela situação que a gente levou, porque por exemplo, uma aluna pode ser muito boa aqui nesse objetivo de ensino que eu levei hoje mas em outro dia que eu levo outro objetivo de ensino e ela não é boa. Eu tenho que ver se nesse objetivo de ensino que eu levei hoje ela consegue, como foi que ela se desenvolveu nesse de hoje e não no que eu já sei que ela é boa.

(Professora Estrela, extrato da Entrevista de Explicitação)

No relato da professora, além de abordar uma concepção de ensino que abrange muitas facetas da prática docente, Estrela traz em sua fala aspectos muitos ligados às aprendizagens e não aprendizagens das crianças, mostrando que sua prática é completamente voltada para um ensino onde os estudantes são sujeitos que constroem reflexões, e que é a partir dela que a aprendizagem é consolidada.

Por fim, observamos que a docente prioriza aspectos fundamentais para a promoção de boas práticas de ensino de leitura no Ciclo de Alfabetização: conhecimento na área, formação, considerar as várias dimensões da prática pedagógica, a parceria com outros professores e considerar os direitos de aprendizagens das crianças. Abaixo temos um trecho da entrevista de explicitação onde a docente expõe sua opinião sobre os aspectos primordiais na construção de boas práticas de ensino de leitura:

Eu considero **conhecimento na área de alfabetização, acho que pra mim é necessário.** Em turmas de alfabetização o professor precisa estar buscando as novidades, resultado de pesquisas, o que que tem aí, o que estão analisando das práticas que tão acontecendo, enfim, conhecimento. **Formação,** seja formação promovida pela rede ou qualquer outro espaço, ou uma formação individual que existem muitas em relação ao trabalho. Outra questão que eu vejo é considerar as **dimensões do trabalho pedagógico, o currículo, a questão do planejamento, né? Da metodologia...** isso é necessário. **A parceria** com outros professores do ciclo pra mim faz uma diferença muito grande. **Então conhecimento, estar atenta ao planejamento considerando as dimensões que regem a prática pedagógica, a parceria é importantíssima.** Considerar as crianças não como crianças que estão ali e precisam de conhecimento, mas considerar as crianças que tem o direito de aprender mas esse direito que vai dar as condições em partes, somos nós, né? Claro que a gente não vai conseguir tudo, mas assim, a gente dá uma possibilidade muito grande.

(Professora Estrela, extrato da entrevista de Explicitação)

Antes o exposto, vemos que, de fato, Estrela considera elementos cruciais para a construção de boas práticas de ensino de leitura: conhecimento na área de alfabetização, formação, considerar as várias dimensões do trabalho pedagógico e a parceria com os pares.

Diante do que foi abordado, é possível afirmar que a docente procura trabalhar numa perspectiva que compreende todas as facetas da alfabetização, entendendo a leitura como construção de sentidos e, sendo assim, para além da codificação do escrito, embora reconheça a importância deste para o processo de consolidação da leitura. Essa visão docente aponta que a prática da professora Estrela é firmada na perspectiva do alfabetizar letrando.

4.1.3 Percepções da docente sobre a sua prática de planejamento do ensino da leitura

Observamos que na entrevista de explicitação, ao discorrer sobre o papel do planejamento de aula, a docente levantou alguns aspectos importantes, entre eles: acompanhamento da aprendizagem dos alunos, reflexão sobre a prática docente, bem como o planejamento para além de um registro da docência. Além destes aspectos citados, a docente pontua questões como o cuidado da prática docente e da aprendizagem das crianças. Destacamos este trecho abaixo:

Eu penso que sem o planejamento é muito difícil dar conta de você dizer assim, olha: os meninos estão aprendendo, isso foi trabalhado, eu trabalhei fluência de leitura, eu trabalhei comportamento leitor. E como foi que eu trabalhei? Eu trabalhei foi assim, assim e assim e eu estou vendo isso nos meninos, eu vejo que eles têm critério de escolha de um livro, isso tudo pelo planejamento... E aí o planejamento passa por tudo isso aí, né? **Passa por esse cuidado da prática, é o cuidado da prática, é o cuidado da aprendizagem, né? Principalmente da aprendizagem.**

(Professora Estrela, extrato da Entrevista de Explicitação)

Vemos que essa concepção de planejamento permeia a conceitualização trazida por Libâneo (1994), quando argumenta que os planejamentos devem refletir as ações e opções pedagógicas dos professores. Ou seja, a partir do planejamento a docente relata que pode revisar suas ações docentes em determinados momentos e, com isso, observar os possíveis “efeitos” destas ações nas aprendizagens das crianças.

As fontes para o planejamento de ensino de leitura também são um indicativo da concepção de planejamento da docente. Ao afirmar que busca suas fontes nos espaços de formação, momentos de estudos em casa e o diálogo e troca com os pares, a docente assume uma postura de que para planejar é preciso estudar, refletir e aprimorar a sua prática, visto que é este aprimoramento que resulta em melhorias nas práticas de ensino, sejam elas de leitura ou

não. Estas fontes também vão ao encontro do que foi apresentado no tópico de fundamentação teórica, em conformidade com Chartier (2007). A autora salienta que os professores constroem suas práticas tendo como base o que é divulgado nos textos do saber, o que é equivalente aos espaços de formação destacados pela docente.

Além disto, a troca com os pares é uma das características das práticas sistemáticas abordadas por Mainardes (2018), denominada por ele como intercâmbio de ideias com os colegas.

Como exemplo, fundamentada nos encontros destes espaços de formação, Estrela relatou ter incorporado em sua prática uma estratégia para trabalhar com os diversos níveis de aprendizagem das crianças. Tal estratégia refere-se aos diferentes comandos dados nas atividades para os diferentes grupos de crianças.

Outro elemento evidenciado pela docente Estrela são as trocas e os diálogos com os pares, onde possivelmente esta profissional ressignifica sua prática a partir desta fonte de planejamento, utilizando o que julgar ser formidável para sua turma e eliminando o que não condiz com a realidade do seu trabalho. Este processo também perpassa as discussões trazidas por Chartier (2007) e Tardif (2014).

Outrossim, a docente também indicou trabalhar com uma concepção de planejamento que vai desde a escolha dos gêneros textuais trabalhados até a leitura e roda de conversas sobre os mesmos, indo de encontro com Paiva, Maciel e Cosson (2010):

O planejamento vai depender muito da dinâmica da turma. Aí eu vou pensar no gênero que eu preciso levar e aí esse planejamento é assim: há momentos em que eu estou lendo mais pra eles e aí eles ficam mais ouvintes. Então tem mais leituras minhas pra eles e aí eu penso assim, **eu escolho os textos, eu leio, tem as rodas de conversa em que a gente vai conversar sobre aquela leitura.** Eu penso quais o momento que eu estou apresentando lá a leitura se tem uma criança ou outra num nível de leitura que podem participar dessa leitura diretamente também lendo e outras participando como ouvinte dando esse feedback, né? **Esse diálogo na sala de aula. Enfim, eu vou considerando isso no meu planejamento.**

(Professora Estrela, extrato da Entrevista de Explicitação)

Essa concepção de planejamento que leva em consideração as conversas sobre os textos lidos em muito contribui para que as crianças entendam a leitura a partir do diálogo e da troca de conhecimentos. Tal concepção está intrinsicamente ligada à concepção de leitura, uma vez que tem relação direta com o modo de ensino de leitura da docente.

Vemos ainda que a concepção de planejamento adotada pela docente a permite refletir sobre a própria construção do seu planejamento. Ao ser indagada sobre considerar no

planejamento as estratégias utilizadas pelas crianças para ler os textos, a professora nos respondeu que durante as atividades identificava tais estratégias, no entanto, não as registrava nos planejamentos das aulas de leitura. Trazemos um trecho desta fala abaixo:

Eu não coloco isso no planejamento pelo menos conscientemente eu acho que não aparece no planejamento. Agora eu fico atenta a isso, essa mobilização de estratégias de leitura dos meninos. Que estratégias que eles estão utilizando pra entender o que eles estão lendo, os recursos que eles utilizam pra ler: o dedo, o lápis... Os questionamentos que eu faço pra eles, como que eles lidam com as questões e a relação dessas questões que eu lanço como desafio mediante a leitura do texto, né? O que eles falam... A partir do que eles falam aí eu tento fazer um outro questionamento em cima pra levar esse entendimento, né? A estratégia seria minha no sentido de eu quero que ele entenda isso mas ainda não chegou, então eu vou lançando desafios através da oralidade pra que eles consigam compreender o texto. Eu acho que no meu planejamento o jeito que a criança mobiliza eu acho que não fica bem claro não, o tipo de estratégias que são utilizadas. Eu fico atenta às estratégias, identifico mas não registro isso no planejamento. Mas eu vou olhar, visse? Essa é outra questão... Como eu coloco essas estratégias de leitura no planejamento...

(Professora Estrela, extrato da Entrevista de Explicitação)

No extrato de fala acima, a docente sujeito de pesquisa se mostra aberta ao diálogo e a refletir sobre o que priorizar durante a construção do planejamento. Com a nossa pergunta, a mesma se permitiu questionar e posteriormente tentar compreender a importância de ponderar o registro das estratégias utilizadas pelos alunos durante a leitura dos textos.

Por fim, discutimos a integração entre os eixos da Língua Portuguesa no planejamento da professora Estrela. Destacamos que essa integração permite uma sequência lógica na construção do seu planejamento para o ensino de leitura, e perpassa uma concepção de planejamento que leva em consideração os conteúdos e direitos de aprendizagens das crianças.

Diante do exposto, é possível afirmar que os planejamentos da docente eram construídos sobretudo fundamentados principalmente nas reflexões sobre os textos lidos em seus momentos de estudos, as aprendizagens construídas com pesquisadores e formadores da área da alfabetização mediante os encontros de formação, seminários, congressos etc. e através dos diálogos e trocas de informações com outros professores alfabetizadores.

Portanto, pontuamos que a sua concepção de planejamento é adequada para o Ciclo de Alfabetização e conveniente com o seu fazer docente, uma vez que essa concepção também norteia suas ações em sala de aula, reverberando no seu modo de ensinar, especialmente no que tange à sua mediação dos momentos de leitura em sala de aula, foco do presente estudo. No tópico posterior discutimos como a professora Estrela planejava as suas aulas de leitura.

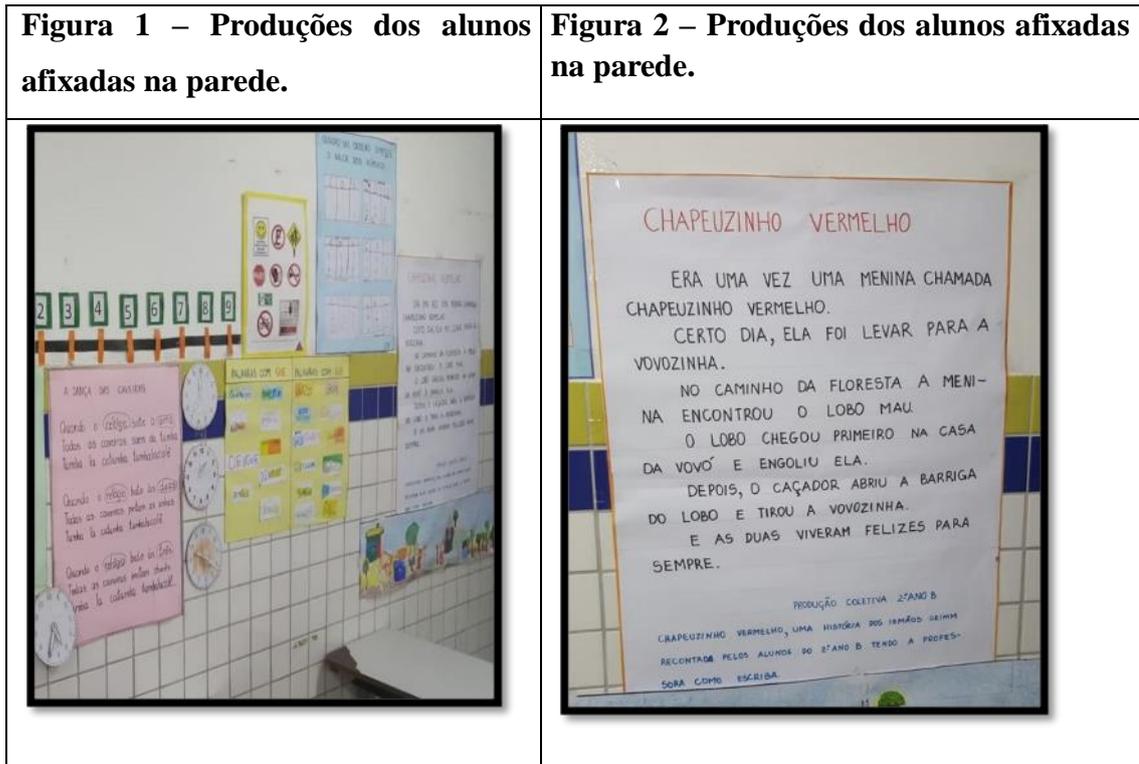
4.2 Como a professora planejava o ensino de leitura para sua turma de alfabetização?

Nesta seção, nossa finalidade é contextualizar a sala de aula, enfocando precisamente os planejamentos das aulas de leitura, estabelecendo relações entre as atividades planejadas e vivenciadas bem como as adequações realizadas no planejamento, levando em consideração o perfil da turma.

A partir das observações, compreendemos que a organização física da sala de aula se constitui como um elemento primordial da prática da docente observada, uma vez que a mesma demonstrava intencionalidade ao escolher os recursos didáticos que estariam dispostos nas paredes deste espaço, onde inclusive contemplava questões referentes ao planejamento de aula. Por isto, contextualizaremos resumidamente a sala de aula da professora Estrela.

A sala de aula do 2º ano era espaçosa, em formato retangular e com mesas organizadas em duplas. Além disto, possuía ar-condicionado, uma mesa para a professora, alguns armários para ordenar materiais didáticos e um cantinho de leitura organizado com variados títulos de obras infantis. Nas paredes, a professora afixava alguns recursos didáticos que utilizava durante as aulas. Deste modo, na frente ficava o quadro branco, em cima, o alfabeto com letras cursivas e bastão, e, do lado direito ficava o calendário com os meses do ano e um cartaz à parte ilustrando apenas os dias da semana.

É importante salientar que esses recursos possuem funções didáticas que em muito contribuíam para a aprendizagem dos alunos da turma. Nas imagens abaixo, vemos um alfabeto que a professora utilizava nas aulas que envolviam o SEA e Produção de textos, quando as atividades exigiam a reflexão sobre a escrita de algumas palavras. O calendário era explorado todos os dias, sempre antes de iniciar a aula. Neste momento, a professora chamava atenção para o dia da semana, mês e ano em que estavam. Nas demais paredes a mesma afixava textos que haviam sido lidos ou produzidos coletivamente com as crianças, além da rotina do dia, onde antes de iniciar a aula ela escrevia em formato de tópicos as atividades planejadas para aquela aula.



Fonte: Sala de aula professora Estrela

Em conversas informais com a professora, ela nos informou que esses textos eram renovados com o tempo e que por esta razão as atividades afixadas referentes às produções das crianças ou produções realizadas coletivamente se caracterizavam como rotativas. Consideramos essa prática importante para o processo de alfabetização, pois permite que as crianças reconheçam suas produções e possam voltar para elas sempre que for pertinente, seja para refletir sobre um gênero estudado, sobre a escrita de uma palavra, sobre a estrutura de um texto etc.

Diante do exposto, fica evidente que a professora se preocupava em tornar a sala de aula um espaço alfabetizador, permitindo que as crianças conhecessem outros gêneros textuais bem como seus usos e funções sociais, tais como o calendário. Essa prática reverbera diretamente no letramento das crianças, pois diz respeito a gêneros que circulam sobretudo em espaços não escolares e que servem para o entendimento da organização social. Essa abordagem vai ao encontro de Soares (2018), quando evidencia a importância de práticas que explicitem os usos e as funções sociais dos gêneros explorados.

No que diz respeito à escrita das atividades que seriam realizadas durante a aula, a professora evidenciava o planejamento elaborado por ela, deixando claro para as crianças sobre o que iriam estudar no decorrer do dia. Para a professora Estrela, o planejamento possui diferentes papéis, mas, dentre eles, destacou o acompanhamento da aprendizagem. Ao ser questionada sobre isto na entrevista de explicitação, discorreu na seguinte maneira:

O planejamento também tem esse papel de acompanhar a aprendizagem. Em que sentido ele tem o papel de acompanhar? À medida que eu mexo nesse planejamento, nas diferentes intervenções que eu tenho que fazer com os alunos, eu vejo que ele também acompanha a aprendizagem, né? **O planejamento me faz atender os direitos de aprendizagem das crianças, o planejamento me dá condição de rever o que eu fiz, né?** Eu posso olhar pro planejamento da semana anterior e ele vai me dar orientações, vai me dar norte pra eu planejar o da semana seguinte, então eu sei o que eu fiz a semana passada, eu sei o que eu fiz um mês atrás, porquê? Porque eu tenho registros das minhas ações e esse registro das minhas ações elas vão dialogar com as ações posteriores, então, é uma ação de uma semana que dialoga com a semana seguinte e esse diálogo vai dando essa condição pra os meninos avançarem nessa aprendizagem. **Então o que me diz o planejamento? Ele me diz que na hora que eu planejo eu preciso considerar, eu não escrevo simplesmente lá que eu vou fazer uma atividade e essa atividade todo mundo vai tentar e quem conseguiu, conseguiu e quem não conseguiu, não. Eu olho muito pro planejamento anterior, da semana anterior, o que eu fiz e o que eu não consegui fazer também.** O que foi que eu não dei conta nessa semana que eu planejei? Eu não dei conta disso. Então vai pra semana seguinte... **O planejamento tem essa funcionalidade de garantir esse direito, não é só o registro porque o registro pelo registro a gente faz bem bonitinho, né?**

(Professora Estrela, extrato da Entrevista de Explicitação)

Vemos que a compreensão da professora vai além do entendimento de um planejamento como meramente uma ficha ou formulário a ser preenchido para cumprimento do ofício da docência. Mais que isso, a docente encara o ato de planejar como um momento de reflexão e acompanhamento tanto da aprendizagem das crianças quanto da própria ação docente, corroborando, portanto, as ideias apresentadas por Libâneo (1994).

Tratando especificamente do ensino de leitura, foco do presente estudo, também indagamos a professora Estrela acerca do seu planejamento para tal eixo, dando destaque aos aspectos que ela priorizava quando de sua elaboração. Como resposta, a docente nos afirmou que a construção deste planejamento se dá primeiramente a partir do bimestre em que estão, do nível de leitura das crianças, da escolha dos gêneros textuais, a qual, segundo a mesma, é feita a partir do nível de leitura dos alunos e, por fim, as atividades que serão propostas em sala de aula. A seguir, trazemos trechos dessa fala da docente:

O planejamento de leitura lá no segundo ano vai depender. Eu vou ver alguns critérios. Por exemplo, em que parte do ano nós estamos? Então a gente tá início, tá no primeiro bimestre, ou melhor, em que bimestre nós estamos. Isso é um critério que eu vou considerar. Por que? Porque dependendo do bimestre os meninos estão em um nível de leitura e de escrita. E aí eu vou considerar quais gêneros textuais eu vou levar pra começar a dar essa condição de apropriação da leitura. A primeira unidade são muitas parlendas, poemas, então eu priorizo nesse momento esses gêneros. Vai depender muito da dinâmica da turma. Então a princípio eu penso no bimestre, eu penso no nível de leitura dos meninos, em que nível eles estão, eu penso se nos momentos que eu estou apresentando a leitura tem uma criança ou outra em um nível de leitura que estão podendo participar dessa leitura diretamente também, lendo, e outras participando como ouvinte dando esse feedback, né? Esse diálogo na sala de aula. Enfim, eu vou considerando isso no meu planejamento. Os textos, a interação que a criança pode dar naquele momento, o nível que eles estão e que elas podem interagir com essa leitura. Mas de um modo geral, no 2º ano eu faço um planejamento que vai dando condição de desenvolvimento das crianças na leitura. Então, primeiro o bimestre, o nível de leitura das crianças, a escolha dos gêneros (a partir do nível) e as atividades.

(Professora Estrela, extrato da Entrevista de Explicitação)

A partir do trecho exposto acima, percebemos que a docente definia critérios para planejar o ensino de leitura. Tais critérios, como descrito, estavam pautados sobretudo nas aprendizagens das crianças, no desenvolvimento das mesmas e no nível de leitura que estavam revelando a atenção e consciência que a professora Estrela tinha ao trabalhar com o Eixo de Leitura na turma do 2º ano.

Deste relato, podemos afirmar que a docente vai ao encontro da conceitualização de Mainardes (2018) sobre práticas sistemáticas de ensino, onde aponta que tais práticas têm o objetivo de garantir a aprendizagem dos estudantes, independentemente da diversidade de níveis da turma.

Além de abordar o planejamento na entrevista de explicitação, nos preocupamos em realizar uma análise documental do mesmo, relacionando-o com as observações. Por esta razão, apresentamos abaixo o quadro 1, ilustrando como os planejamentos da professora Estrela foram analisados:

Quadro 1 - Análise do planejamento da professora Estrela

Planejamento para o ensino de leitura		Atividades planejadas (leitura)	Atividades realizadas	Quais adequações foram realizadas para atender à diversidade quanto ao nível de leitura?
Data da observação	17/10/2019	Acolhida	Realizou todas as atividades planejadas.	Fazer perguntas oralmente às crianças que apresentavam mais dificuldades.
Conteúdos trabalhados	Características do gênero Conto de fada: início da história + som nasal das letras m/n	Coleta de dados com a pesquisadora		
		Atividade de leitura silenciosa		
		Leitura compartilhada: Branca de neve		
		Leitura no caderno de leitura do PRAVALER		
		Aviso		

Fonte: Extrato do Planejamento da aula observada de número 1

Utilizamos o quadro 1 e as respectivas categorias para analisar os 18 planejamentos da docente. Através de uma análise minuciosa desses planejamentos de aula com foco nas atividades de leitura, verificamos que em 44% das aulas observadas a professora fez mais atividades do que o planejado. Essas mudanças certamente ocorreram porque, como afirma Libâneo (1994), uma das características do planejamento de aula é a flexibilidade. Ademais, também pode indicar que a docente procurava, sempre que possível, propor atividades de leitura para as crianças. Essa ampliação do planejamento aconteceu durante as aulas 2, 4, 7, 9, 10, 11, 12 e 17. Em seguida, também exemplificamos alguns registros fotográficos dos planejamentos. Tais registros foram realizados durante as observações das aulas:

Figura 3 – Planejamento da aula 12

22/11/2019 6^ª feira
 Acolhida
 Língua Portuguesa: Princípios do SEA.
 Atividades do Praxaler em dupla.
 Intervalo
 jogo: Adedonha
 Leitura de poemas e ilustração.

Figura 4 – Planejamento da aula 07

5/11/2019 terça-feira
 ✓ Acolhida
 ✓ Biblioteca
 ✓ Retornar o banner.
 ✓ Conteúdo (Língua Port.) gênero textual mensagem/bilhete
 ✓ Atividade: produção coletiva e individual. (Lucas e Ravi) Atividade com
 ✓ Intervalo (alfabeto móvel ←)
 ✓ Leitura individual/grupos/simultânea.
 Concluir a mensagem.
 Para casa: Leitura do livro de empréstimo na Biblioteca.

Figura 5 – Planejamento aula 17

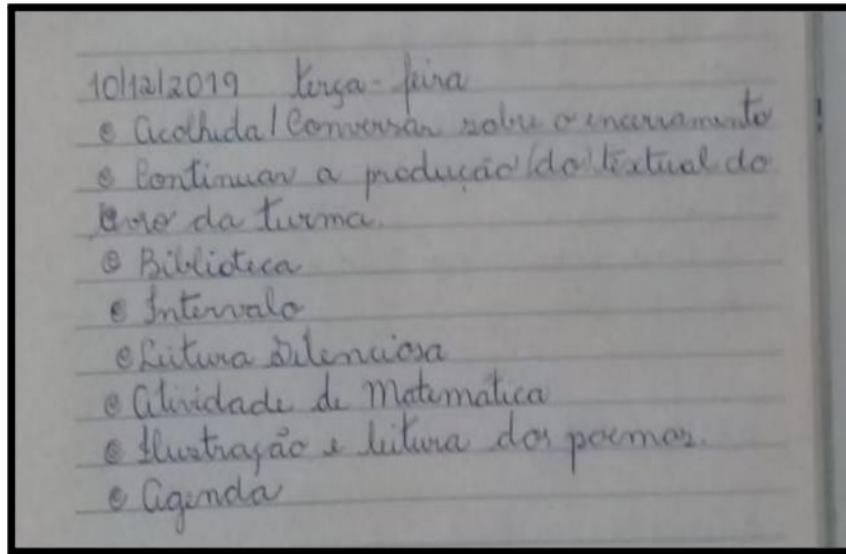
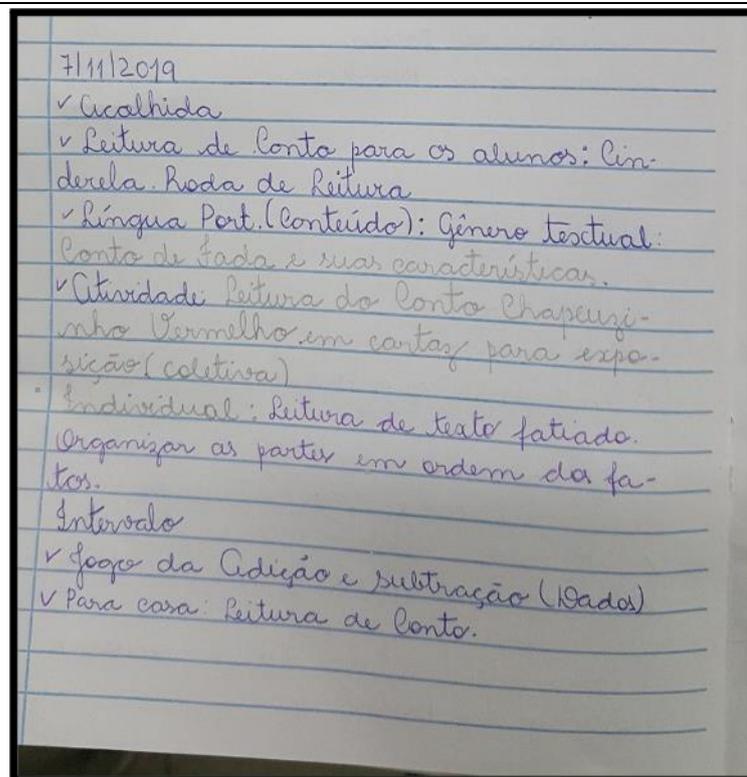


Figura 6 – Planejamento aula 8



Fonte: Planejamento das aulas observadas de número 3, 4, 5 e 6

Durante a aula 2, a docente planejou uma atividade de Produção de textos onde as crianças deveriam produzir com autonomia o início de uma história lida por ela. No entanto, após a finalização dessas produções foi solicitado que as crianças realizassem uma leitura em voz alta, atividade que não estava anteriormente descrita no planejamento. Com isso, observamos que a partir da dinâmica da aula e da atividade proposta, a docente consegue estabelecer uma relação entre atividades de diferentes eixos, abordando a modalidade de leitura em voz alta realizada pelo aluno, contribuindo para a autonomia e fluência de leitura das crianças.

No decorrer das aulas 4, 7 e 9 a professora propôs uma atividade de leitura livre e silenciosa realizada pelas crianças. Na ocasião, elas deveriam escolher um livro dos que tinham dispostos no cantinho de leitura. Acreditamos que atividades como esta, além de oportunizar às crianças o avanço na fluência leitora, também contribuem para o desenvolvimento do gosto pela leitura em si e ampliação dos horizontes culturais, uma vez que permitem o acesso a um acervo ampliado de livros.

No que se refere à aula 10, uma das atividades planejadas para o ensino de leitura foi a leitura coletiva de um poema intitulado Leilão de Jardim. Essa atividade fez parte de uma sequência didática para o estudo do gênero poema. Como culminância, tiveram os Sussurros Poéticos⁴, exposição em que as crianças recitaram trechos de poemas lidos em sala de aula para os demais alunos da escola.

Levando em consideração esse contexto de vivência da sequência didática, a professora solicitou, para além do planejado, que as crianças pegassem emprestado na biblioteca um livro de poemas, realizassem silenciosamente a leitura dele e, por fim, escolhessem um dos poemas contidos no livro para realizar uma leitura em voz alta no dia seguinte. Ou seja, percebemos que, a partir da execução de uma atividade, a professora alinha o seu planejamento de modo que consiga dar conta do que foi preparado para aquela aula e ampliá-lo de maneira que as atividades tenham uma sequência lógica e não destoem do que foi planejado.

No tocante às aulas 11 e 12, observamos que a professora realizou a leitura de poemas para as crianças, bem como solicitou que as mesmas lessem em conjunto um poema entregue por ela, mesmo sem ter planejado tais atividades. Certamente, essas atividades foram inclusas tendo em vista a preparação para os Sussurros Poéticos, como explicado anteriormente. Finalizando, na aula 17 a professora planejou dois momentos de leitura: leitura livre e

⁴ A professora colocou em prática uma sequência didática sobre o estudo do gênero textual Poema. Como culminância, as crianças realizaram uma apresentação onde sussurraram poemas para alunos de outras turmas.

silenciosa realizada pelas crianças e leitura para ilustração de poemas. Todavia, na prática, além dos já citados, a docente solicitou como atividade de casa a leitura de um livro emprestado do cantinho de leitura.

Verificamos que apenas na aula 8, o que corresponde a 6% das aulas observadas, o planejamento foi completamente modificado. Nela, a docente havia planejado quatro momentos dedicados ao ensino de leitura, contudo, na prática não vivenciou nenhum deles, sendo solicitadas apenas atividades do eixo de Produção de textos. Atribuímos este fato às mudanças causadas pelas circunstâncias do momento. Na ocasião, a docente necessitava dar conta de outras atividades demandadas pela coordenação pedagógica da instituição, por isto, adequou o seu planejamento ao que seria possível de ser realizado, demonstrando flexibilidade em seu fazer docente.

Em 33% das aulas a docente seguiu todo o planejamento, não alterando e nem implementando qualquer outro tipo de atividade, e em 17% a docente não colocou em prática todo o planejamento, deixando de realizar algumas atividades previamente programadas para determinada aula.

Ainda durante a análise dos planejamentos, constatamos que foram realizadas, por parte da docente em questão, adequações nas atividades para atender à diversidade quanto à leitura. Por este motivo, nos parece pertinente apresentar com mais detalhes o perfil da turma conferido a partir da Diagnose de leitura e escrita aplicada antes do início das observações⁵ e o realizado pela docente, aplicado ao final das observações:

Quadro 2 – Perfil da turma elaborado pela pesquisa

Crianças⁶	Perfil da pesquisa - SEA	Perfil da pesquisa – Leitura
Rogério	Ortográfico	Leu todas as palavras e errou uma questão de compreensão de textos.
Gabriela	Ortográfico	Leu até 7 palavras (em total de 8) e acertou todas as questões de compreensão.
Jonas	Alfabético	Leu todas as palavras e errou uma questão de compreensão de textos.
Carla	Ortográfico	Leu todas as palavras e errou uma questão de compreensão de textos.
Vitória	Alfabético	Leu até 7 palavras e acertou todas as questões de compreensão.

⁵ A Diagnose de leitura e escrita foi aplicada no dia 17 de outubro de 2019.

⁶ Estamos utilizando nomes fictícios para as crianças.

Joana	Ortográfico	Leu todas as palavras e acertou todas as questões de compreensão.
Natália	Alfabético	Leu todas as palavras e errou uma questão de compreensão de textos.
Eduardo	Silábico alfabético	Leu algumas palavras (menos de 7) e errou três questões de compreensão de textos.
Diana	Ortográfico	Leu todas as palavras e errou uma questão de compreensão de textos.
João	Alfabético	Leu até 7 palavras e errou duas questões de compreensão de textos.
Davi	Ortográfico	Leu todas as palavras e errou duas questões de compreensão de textos.
Jonatas	Ortográfico	Leu todas as palavras e errou três questões de compreensão.
Vanessa	Silábica	Leu algumas palavras (menos de 7) e errou cinco questões de compreensão.
Daniel	Silábico alfabético	Leu algumas palavras (menos de 7) e errou quatro questões de compreensão.
José	Ortográfico	Leu todas as palavras e errou duas questões de compreensão.
Rafaela	Ortográfico	Leu todas as palavras e acertou todas as questões de compreensão.
Rosa	Ortográfico	Leu todas as palavras e errou uma questão de compreensão.
Larissa	Ortográfico	Leu até 7 palavras e errou duas questões de compreensão.
Gabriel	Ortográfico	Leu todas as palavras e errou uma questão de compreensão.
Felipe	Silábico	Leu todas as palavras e errou duas questões de compreensão.
Mateus	Ortográfico	Leu todas as palavras e acertou todas as questões de compreensão.
Ramon	Pré silábico	Leu até três palavras e acertou todas as questões de compreensão.

Fonte: elaborado pela autora.

Constatamos, a partir do quadro apresentado, que no momento de aplicação da nossa diagnose, 13 (treze) crianças estavam ortográficas; 4 (quatro) estavam alfabéticas; 2 (duas) estavam silábicas-alfabéticas; 2 (duas) estavam silábicas e 1 (uma) estava pré-silábica.

As crianças em nível ortográfico liam com fluência e, conforme o quadro, acertaram todas as perguntas de compreensão de textos e leram todas as palavras, ou, em alguns casos, erraram apenas uma, demonstrando, portanto, autonomia com a leitura. Com relação às alfabéticas, estas liam com certa fluência e, de acordo com a diagnose, também

compreendiam textos escritos, entretanto, com menor autonomia se comparadas às de nível ortográfico.

Quanto às crianças em hipótese silábicas-alfabéticas, essas apresentavam maior dificuldade de fluência e conseqüentemente de compreensão, uma vez que realizavam uma leitura silabada. No entanto, tinham a linguagem oral bem desenvolvida e compreendiam textos lidos pela professora. Em relação à criança pré-silábica, esta apenas identificava algumas letras do alfabeto, não conseguindo ler palavras, logo, não compreendia textos sozinha. No entanto, assim como as crianças silábicas-alfabéticas, tinha a linguagem oral bem desenvolvida e compreendia textos lidos pela professora.

Observamos que, em outubro, a turma ainda contava com crianças em níveis de escrita silábica e pré-silábica, o que nos leva a refletir acerca das colocações trazidas por Morais (2012, 2019), quando defende que as crianças vivenciem momentos de reflexões sobre os segmentos sonoros desde o último ano da Educação Infantil.

No que diz respeito ao perfil final da turma (SEA) elaborado pela professora⁷, identificamos que 18 (dezoito) crianças estavam ortográficas; 3 (três) estavam alfabéticas e 1 (uma) estava silábica-alfabética, como explicitado no quadro abaixo:

Quadro 3 – Perfil da turma elaborado pela professora

Crianças	Perfil da professora - SEA
Rogério	Ortográfico
Gabriela	Ortográfico
Jonas	Ortográfico
Carla	Ortográfico
Vitória	Ortográfico
Joana	Ortográfico
Natália	Ortográfico
Eduardo	Alfabético
Diana	Ortográfico
João	Ortográfico
Davi	Ortográfico
Jonatas	Ortográfico

⁷ O perfil da turma elaborado pela professora foi realizado no final do segundo semestre.

Vanessa	Alfabético
Daniel	Alfabético
José	Ortográfico
Rafaela	Ortográfico
Rosa	Ortográfico
Larissa	Ortográfico
Gabriel	Ortográfico
Felipe	Ortográfico
Mateus	Ortográfico
Ramon	Silábico quantitativo

Fonte: elaborado pela autora.

Notamos avanços extremamente significativos, uma vez que a maioria das crianças chegou ao final do ano em uma hipótese ortográfica de escrita e três alcançaram uma hipótese alfabética. Todavia, mesmo com todo o trabalho sistemático desenvolvido pela docente, vemos que uma criança finalizou o ano em um nível silábico quantitativo. Entendemos que muitos fatores externos contribuem no êxito das crianças em âmbito escolar, interferindo no percurso delas. No entanto, mesmo com todos estes desafios, todas crianças avançaram nas aprendizagens da escrita alfabética e da leitura.

Considerando esse perfil heterogêneo da turma, perguntamos à docente, por intermédio da entrevista de explicitação, como ela organizava os planejamentos de leitura a partir dessa heterogeneidade. A resposta obtida, verificamos no extrato abaixo.

Eu penso nas atividades que eu preciso levar, ou melhor, os desafios que eu vou colocar pra eles. Os desafios precisam ser diferentes. Em que sentido? No sentido de que um vai dar conta de um desafio que outro não vai dar. Os desafios têm que ser diferentes. Eu ficava pensando, como é que eu vou levar uma mesma atividade e lançar desafios diferentes? Aí eu ficava me perguntando isso, e um dia, em uma dessas formações, uma professora disse assim: você dá essa atividade aqui pra um aluno que tá num nível tal e você pede isso pra o aluno que tá em outro nível. Isso despertou em mim. **Eu levo atividade mas o desafio é diferente, mas existem momentos que também não pode ser a mesma atividade, tem que ser uma outra atividade. A atividade que eu levo pro aluno pré silábico que eu sei que ele precisa, eu planejo nesse sentido de que eu tenho que levar, aí eu escolho a atividade e é diferente pra o silábico alfabético. Então nessa questão do planejamento, eu penso nos diferentes níveis, penso as atividades mas eu também não posso diversificar demais as atividades porque eu não vou dar conta disso lá na hora que chegar... Na hora como que eu vou dar conta se só sou eu na sala, né?**

(Professora Estrela, extrato da Entrevista de Explicitação)

Na fala da professora, observamos a sua reflexão ao preparar as atividades de leitura considerando os diferentes níveis de aprendizagens das crianças. Sabemos que muitos fatores interferem no processo de alfabetização, entre eles, como de certa forma citado no trecho acima, a grande quantidade de alunos em uma única turma. Deste modo, mesmo com todo o trabalho sistemático realizado pela docente, se atendo a propor diferentes desafios para as crianças, constatamos que ao final do ano, como mencionado, uma criança não atingiu o nível alfabético de escrita esperado para o 2º ano do Ensino Fundamental.

No que corresponde às adequações dos planejamentos citadas pela docente, pudemos identificá-las a partir das observações e da análise dos planejamentos. Essas adequações, via de regra, aconteciam mediante a realização de perguntas específicas direcionadas às crianças com mais dificuldade de aprendizagem; intervenções diretas e individualizadas; e escolha de textos de acordo com os níveis de autonomia de leitura das crianças.

As perguntas direcionadas eram feitas durante as discussões sobre os textos lidos, quando a proposta apresentada pela professora era uma única atividade para todos os alunos da turma; as intervenções individualizadas ocorriam quando a docente sentia a necessidade de acompanhar diretamente as crianças na realização das atividades; e a escolha dos textos diferentes, como o próprio enunciado indica, ocorria quando a docente entregava textos de complexidade distinta para as crianças. Ou seja, as adequações identificadas na pesquisa vão ao encontro do relatado pela docente: ora proporcionavam atividades diferentes, ora trabalhavam com as mesmas atividades, no entanto, proporcionando desafios diferentes.

Na aula 04, exemplificamos momentos em que a professora fez perguntas direcionadas às crianças com mais dificuldades. No momento, após a leitura do conto “Os cabritos da montanha”, a mesma respondeu juntamente com as crianças uma atividade sobre o texto lido. Durante a mediação, a docente solicitava constantemente a participação efetiva das crianças com mais dificuldades, através das perguntas feitas a elas.

(Aula 04)

Professora: letra B, leiam.

Crianças: por que os cabritos decidiram atravessar a ponte?

Professora: por que Felipe, olha o nome, só Felipe, os cabritos decidiram atravessar a ponte?

Felipe: porque ele disse que precisava comer.

Professora: minha gente, bate palmas pra Felipe! Porque eles precisavam comer.

Professora: vamos ver a outra, quem vai responder a letra C é Vanessa. Leiam a pergunta pra ela responder.

Crianças: qual o plano dos cabritos para atravessar a ponte?

Professora: qual o plano dos cabritos pra atravessar a ponte? Deixa Vanessa falar.

Vanessa: foi por causa, a ideia dos cabritos era levar um por um pra ir comer e o último ele... Professora: Vanessa está dizendo que o plano dos cabritos era cada um passar de um em um, foi isso?

Crianças: não!

Professora: foi não?

Crianças: sim!

Professora: vamos bater palmas pra Vanessa?

No que tange às intervenções individualizadas, na aula 18 a docente propôs que as crianças respondessem com autonomia atividades de compreensão de textos, leitura e escrita de palavras. Entretanto, com um dos alunos que apresentava mais dificuldade, ela o auxiliou direta e individualmente.

Como exemplo da escolha de textos de complexidades diferentes, destacamos um trecho da aula 17, na qual a docente entrega poemas para as crianças e solicita que façam uma leitura em voz alta.

(Aula 17)

Professora: venham ler os poemas. Vem, Joana.

Joana: o girassol. Sempre que o sol pinta de anil todo o céu, o girassol fica um gentil carrossel. Roda, roda, roda, carrossel. Roda, roda, roda, rodador. Vai rodando, dando mel. Vai rodando, dando flor. Sempre que o sol pinta de anil todo o céu, o girassol fica um gentil carrossel. Roda roda carrossel. Gira, gira, girassol, redondinho como o céu, amarelinho como o sol.

Professora: palmas pra Joana. Leu muito bem. Vem, Vanessa.

Vanessa: a, a... a... a bola. Bola, a bola, bola, a bola. A bola do... Bola do... (Vanessa só conseguiu ler a bola).

Professora muito bem, Vanessa. Palmas pra Vanessa, minha gente.

Com os exemplos, vemos que de fato havia um trabalho direcionado para as dificuldades das crianças, o que é de extrema importância para que elas avancem nas aprendizagens.

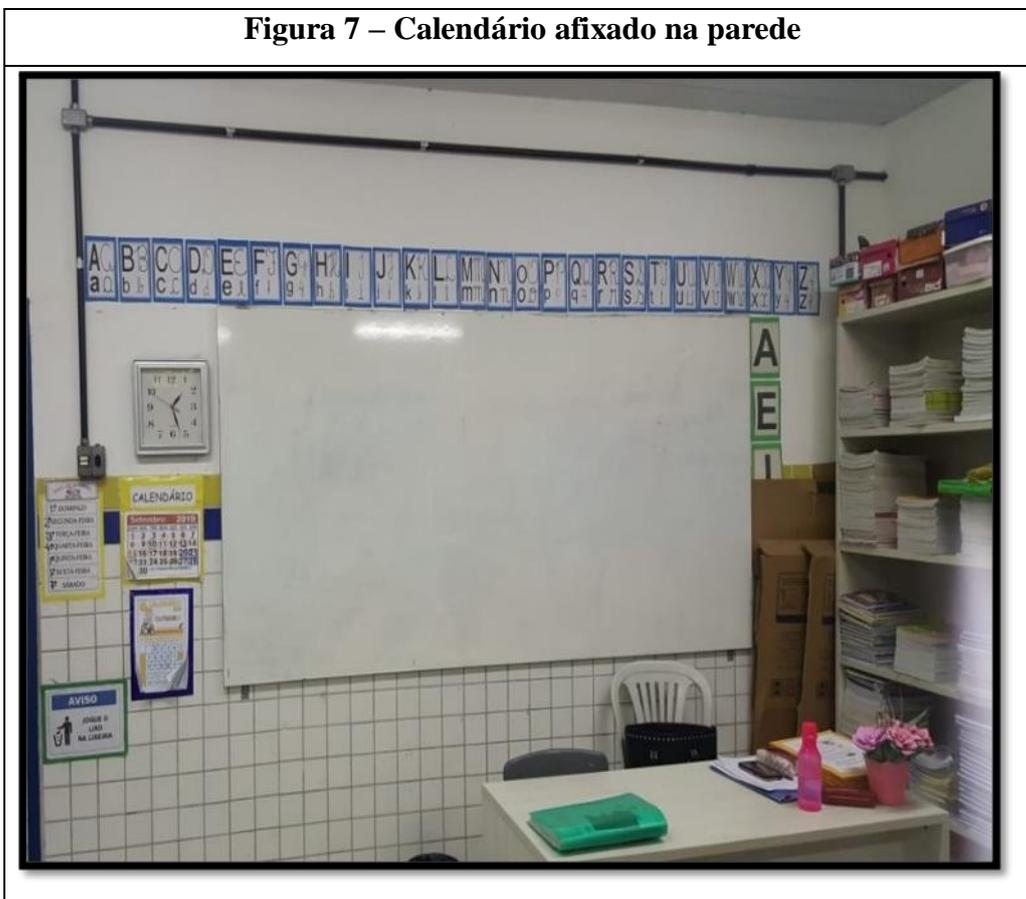
No quadro a seguir, mostramos todas as atividades desenvolvidas pela docente durante as 18 aulas observadas. A partir dele ficará evidente a rotina da professora Estrela, evidenciando, inclusive, as adequações realizadas por ela para lidar com os diferentes níveis de aprendizagem das crianças.

A análise do quadro nos mostra que a professora possui uma rotina organizada e uma prática sistematizada no que tange ao desenvolvimento das atividades. Observamos que pelo menos quatro atividades podem ser consideradas como permanentes: acolhida das crianças, organização da rotina do dia, escrita da agenda e atividade de casa.

A aula iniciava com uma acolhida no pátio com todas as crianças e professoras da escola e com a participação da gestão escolar. Esse momento ocorria todos os dias e as crianças já entendiam que fazia parte da rotina escolar delas. Chegando em sala de aula, para marcar o início das atividades com a turma, a docente faz a escrita da rotina do dia com o auxílio das crianças. Fazem parte da rotina: marcação do dia, mês e ano no calendário afixado na parede, quantidade de meninos e meninas, totalizando o número de alunos presentes na aula e identificando os nomes dos que faltaram, escolha do ajudante do dia por ordem alfabética e, por fim, a escrita, em formato de tópicos, de todas as atividades que teriam durante todo o dia. A turma também já estava acostumada com esta atividade, e por vezes, os próprios alunos lembravam a professora sobre a escrita da rotina do dia.

Na figura 7 abaixo, podemos ver o calendário afixado na parede que fazia parte da construção da rotina do dia.

Figura 7 – Calendário afixado na parede



Fonte: Sala de aula professora Estrela

Podemos ver na figura 7 o calendário, alguns avisos e um alfabeto com letras maiúsculas e minúsculas, de diferentes formas. Isso é importante para que as crianças compreendam um dos princípios alfabéticos elencados por Morais (2012), que é exatamente entender que as letras podem ser grafadas de variadas formas sem nunca alterar o seu significado. A professora utilizava esse alfabeto para tirar dúvidas das crianças, analisar palavras escritas no quadro e fazer a escolha do ajudante do dia, que, como mencionado, era por ordem alfabética. A seguir, apresentamos uma fala da professora onde ela explicita o critério dos ajudantes do dia.

A gente coloca o ajudante do dia e o critério é a ordem alfabética, aí pra decidir quem é, por exemplo, tem quatro que começava com a letra E né, aí a gente tira o M porque tinha duas que tinha L depois, né? O L vem primeiro, enfim... É o critério da letra... Ordem alfabética.

(Professora Estrela, extrato da minientrevista da observação 1)

Ainda no que tange à rotina, ressaltamos a importância dela, uma vez que contribuiu significativamente na construção das atividades e no tempo pedagógico. Como vimos, além da escrita, a professora em muitas aulas fez a leitura dela para que pudessem identificar quais atividades já tinham sido realizadas e quais deveriam fazer em seguida. Geralmente este momento acontecia após o intervalo, marcando que uma parte da aula já tinha sido concluída. Esta leitura também é importante porque constitui um objetivo de leitura bem definido, deixando claro para as crianças com que intuito devem realizar tal leitura.

A escrita da agenda, também muito presente durante as aulas observadas, se constitui como uma atividade estruturante na prática da professora Estrela. Ela utilizava este recurso com diferentes finalidades: avisos aos responsáveis pelas crianças, contendo informações importantes sobre o funcionamento da escola; colagem e escrita de atividades de casa; ou ainda convites para eventos que aconteciam na escola. Quando se tratava de escrita de atividades de casa, a maioria das crianças conseguia copiar do quadro, exceto as que ainda estavam em uma hipótese muito inicial de escrita (pré silábico e silábico sem valor sonoro). Para estas, a professora realizava tal escrita, demonstrando que fazia essa adequação na referida atividade para que todas as crianças conseguissem participar deste momento, mesmo com pouca autonomia. No entanto, essas crianças participavam, estimuladas pela docente, no momento de fala quando ela iniciava os preparativos para a escrita da agenda.

Vemos, a seguir, extratos de aulas onde a docente realiza esta atividade de agenda com as crianças. Para melhor compreensão do leitor, destacamos três momentos (aulas 3, 7 e 14) onde ela utiliza esse recurso:

(Aula 3)

Professora: agenda, olha! Descobrir o segredo lá, descobrir o segredo no final do conto nas páginas 197 e 198. Pra descobrir tem que ler não é? Essas duas aqui são pra vocês descobrirem, certo?

(As crianças deveriam copiar do quadro)

(Aula 7)

Professora: vou ler aqui pra vocês o convite que vai na agenda. Convidamos toda a comunidade escolar para participar da nossa 11^o Literarte que será dia 08 do 11, sexta-feira. [...] Olha só, de manhã também vai ter aqui na escola e a tarde será às 14h até as 16h. Olha só, ainda tem mais tá bem? Venha prestigiar os trabalhos dos nossos estudantes e descobrir com eles a alegria de viajar no mundo da imaginação através da leitura, dos desenhos, da pintura, das histórias infantis, dos poemas. Ler, ler, vamos ler. [...] Agora tem uma observação aqui nesse convite: tem um traje, tem uma roupa pra vir pra esse trabalho. Todas as crianças deverão vir devidamente fardadas.

Criança 1: fardada?

Criança 2: com a roupa da escola.

Professora: é, exatamente. Contamos com sua presença. A gestão. Gestão são todas as pessoas lá da diretoria. Não podem deixar de mostrar essa agenda a mãe.

(Nesta aula, a professora colou o aviso na agenda das crianças)

(Aula 14)

Atividade de casa:

Questão 1: Ler o poema que foi colado no caderno.

Questão 2: Escreva, do poema, nomes de pessoa.

Questão 3: A cor da bola: do Raul e da Arabela.

Questão 4: Ilustrar o poema.

(A crianças deveriam copiar do quadro)

Observamos que, nos exemplos 3 e 14, a docente escreve no quadro para que as crianças copiem no caderno. No entanto, há diferenças de complexidade no que diz respeito ao que deve ser copiado. Enquanto na aula 3 a cópia deve ser apenas dos números das páginas indicadas para a realização da atividade de casa, na 14, a docente já escreve um conjunto de perguntas formuladas que deviam ser respondidas a partir da leitura de um poema que também foi colado na agenda. Para esta cópia, as crianças já deveriam ter habilidades mais estruturadas.

O exemplo da aula 7 é bastante formidável, pois Estrela antes de registrar o convite na agenda dos alunos, realiza a leitura dele e esclarece passagens que poderiam gerar dúvidas, como “A gestão”. O aviso tratava de um convite para um evento escolar e era destinado aos

responsáveis pelos alunos. Enfatizamos que esse gênero não foi trabalhado durante as 18 observações, e que essa leitura aconteceu apenas porque houve a demanda da entrega do aviso. No entanto, vemos a preocupação docente em realizar a leitura do texto para as crianças.

Uma outra atividade que destacamos como permanente foi a atividade de casa. Ela foi vivenciada em 11 das 18 aulas observadas e em todas elas a docente explicava para as crianças como tais atividades deveriam ser feitas. Isto é importante porque dá a possibilidade de a criança realizar a atividade sozinha, levando em consideração que já foram lidas as devidas orientações para isso. As atividades de casa eram planejadas a partir de vários recursos didáticos: Livros didáticos, Atividades copiadas do quadro, Livros infantis e Fichas de atividades. Os livros infantis faziam parte do acervo da biblioteca escolar ou do cantinho de leitura da sala de aula, e as fichas de atividades eram preparadas pela professora e colada na agenda ou caderno das crianças.

A seguir, vemos um trecho onde a professora explica como as crianças deveriam fazer a atividade de casa:

(Aula 06)

Professora: olha só, crianças, a atividade de casa de hoje vai ser numa folha, tá bem? Olha só pra cá pra tia explicar. Essa folha aqui vai pro caderno, essa tarefa aqui, olha, vai pro caderno. Vocês vão ler e escrever o nome do conto. Qual é o conto? Cada linha dessa aqui, olha, é pra escrever o nome do conto mas antes disso tem que ler pra descobrir qual é. Eu vou ler uma pra vocês aqui, olha. Dá uma paradinha. Vamos ver se você reconhece de onde são esses trechos de histórias de livros de contos de fadas. Descubra e escreva o título do conto. “Quando chegaram perto, viram que a casinha era feita de pão e coberta de bolo e as janelas eram de açúcar com...”

Crianças: João e Maria.

Professora: mas pra descobrir tem que ler, certo? Não pode deixar essa folhinha sujar, molhar, tem que ficar dobradinha dentro do caderno de desenho. Aí depois... Amanhã a gente vai pegar essa folha.

A atividade destacada no trecho acima era composta por trechos dos contos de fadas lidos em sala de aula. Desse modo, as crianças deveriam escrever o título do conto do qual se tratava cada trecho. A atividade foi em uma folha separada para posteriormente ser colada no caderno.

Vemos que a correção das atividades realizadas em casa também fazia parte da rotina da professora, pois ela foi explorada em 8 aulas. Ressaltamos que nem sempre foi possível observar a prática docente em dias contínuos, o que pode indicar que a docente fez a correção de todas as atividades de casa sem que pudéssemos presenciar. Durante as correções, Estrela

estimulava a participação de todas as crianças, com atenção para aquelas que ainda não tinham consolidado o SEA. Mas, de maneira geral, todas as crianças, independentemente de nível de aprendizagem, participavam ativamente das correções.

A seguir, temos um trecho de aula onde Estrela faz a correção de uma atividade de casa de leitura, na qual as crianças deveriam ler um texto selecionado por ela no livro de Língua Portuguesa.

(Aula 04)

Professora: nós vamos agora pegar o livro de ontem de casa. Minha gente, qual era a tarefa de casa?

Crianças: leitura!

Professora: só pra ler, tia pediu que lesse tudo. Vamos lembrar quem foi o nosso personagem.

Criança 1: os três cabritos e o Trol.

Professora: então as personagens desse conto maravilhoso, Carla estava dizendo... Eduardo não veio ontem, certo? Então você vai ficar ouvindo, essa é uma história Eduardo que a gente conheceu ontem. Qual é o título dessa história, minha gente?

Crianças: os cabritos da montanha.

Professora: Mateus, lê aí o título da história.

Mateus: os cabritos de uma montanha.

Professora: os cabritos da montanha. E essa história, os cabritos da montanha, o começo dessa história, quando eu disser já, vocês vão ler só a primeira frase, tá? 1, 2, 3.

Crianças: era uma vez três cabritos astutos que viviam na encosta de uma montanha.

Vemos que a professora corrige a atividade chamando a atenção das crianças, inclusive daquelas que tinham faltado na aula em que a atividade foi explicada. Ao final de toda a leitura e discussão sobre o texto, a professora leu as informações sobre a autora contidas no livro. Em seguida, respondeu com os alunos a atividade do livro posterior a este texto. Neste momento, ela apontava algumas crianças para que respondessem em voz alta. Analisando as aulas, identificamos que as crianças escolhidas foram as que apresentavam mais dificuldade. Quando a resposta demandava a escrita de uma palavra, a docente a escrevia no quadro com a ajuda das crianças. Em outra aula observada, a professora explorou os sinais de pontuação a partir da leitura do mesmo texto, demonstrando que seu planejamento de aula agregava o ensino de leitura aos demais eixos e às atividades do dia e da semana.

Embora não seja o foco da presente pesquisa, podemos verificar que o eixo de produção de textos foi bastante valorizado pela professora. Ele foi trabalhado em 12 aulas. Geralmente os textos produzidos eram do gênero conto de fadas. No entanto, também foram produzidos relatórios acerca de uma brincadeira realizada e um texto de caráter mais subjetivo, explicitando o que aprenderam com as atividades vivenciadas em um projeto

escolar. Apenas durante a aula 2 a professora retomou a produção de texto iniciada em aula anterior. Isso foi necessário, pois as crianças não conseguiram finalizar no mesmo dia em que a atividade foi proposta. Em algumas ocorrências, Estrela sugeriu que as crianças ilustrassem o texto produzido. Mas, como exposto no quadro, isto não foi muito recorrente, acontecendo apenas em duas aulas (2 e 17). A aula 18 marcada no quadro refere-se à ilustração de texto lido.

As atividades relacionadas à realização de um sarau poético e recital de poemas estavam dentro do eixo de Oralidade e tinham foco na preparação para a apresentação dos Sussurros Poéticos. Em relação ao SEA, as atividades também estavam muito integradas aos outros eixos, com exceção das atividades no caderno do PRAVALER. Quando a professora utilizou este recurso, 99% das atividades propostas foram com foco exclusivo para o SEA/análise linguística. Um exemplo de integração dentro desse eixo se deu na aula 3 quando a professora afixou no quadro um texto intitulado “Seu lobo”. Este texto estava com algumas palavras juntas e as crianças deveriam identificar quais eram e separá-las oralmente. Neste sentido, a professora iria lendo o texto com as crianças e questionando-as onde deveriam separar.

Outro exemplo pode ser extraído da aula 14, onde a docente fez uma atividade com um poema recitado, como mostra o quadro 4. Nela, após recitar o poema juntamente com as crianças, a docente realizou uma atividade de análise de palavras.

As fichas de atividades entregues às crianças nas aulas 14 e 18 também foram muito voltadas para o eixo de SEA/análise linguística. Na aula 14, as crianças deveriam ler um poema da ficha e contar as palavras contidas em casa verso. Mesmo envolvendo o eixo de leitura, o foco desta atividade é o trabalho com a noção de palavras, se aproximando, portanto, da análise linguística. Já na aula 18, a docente entregou fichas de leitura contendo dois tipos de atividades: uma incluindo um texto, com foco nas estratégias de leitura e outra focada na escrita de palavras. A primeira foi entregue àqueles que já liam e escreviam com autonomia e a segunda para um aluno que ainda não dominava bem as correspondências som-grafia. Esta foi mais uma das adequações planejadas pela professora para trabalhar com as crianças, tendo em vista o nível de aprendizagem delas.

Em quatro aulas as crianças foram à biblioteca com a mediadora de leitura. Nestas ocasiões a turma era dividida em dois grupos, de modo que fossem em horários diferentes. Esta era uma atividade planejada para o ano inteiro e acontecia todas as terças-feiras com a turma observada. Foi possível observar que a professora Estrela buscava integrar as atividades da biblioteca com as vivenciadas em sala de aula. Por exemplo, ao iniciar os estudos sobre o

gênero poema, Estrela propôs que as crianças pegassem livros emprestados da biblioteca sobre este gênero. Vimos também que em uma das leituras silenciosas realizadas pelas crianças, a docente solicitou que elas lessem o livro emprestado. Outra situação envolvendo o contexto das atividades na biblioteca pode ser identificada na análise do quadro de rotina, onde na aula 10 a docente conversou com as crianças sobre os livros que pegaram emprestado.

Em ocasiões específicas, e, portanto, não rotineiras, Estrela conversava com as crianças sobre as próximas atividades que seriam realizadas ao decorrer das aulas. Observamos essas conversas em 5 aulas, assim como mostra o quadro acima. Essas conversas foram muito focadas em produções maiores, como a realização dos Sussurros Poéticos e explicação de uma prova que seria aplicada nos próximos dias.

Algumas atividades podem ser caracterizadas como esporádicas, ou seja, que aconteceram sem frequência. São elas: cantiga de roda realizada no pátio da escola; atividade livre com o caderno de desenho; realização da brincadeira adedonha; revisão de atividade do dia anterior que gerou dúvidas entre as crianças; e atividade com um poema recitado. As demais atividades realizadas em apenas uma aula fizeram parte da culminância de projetos ou sequências didáticas que vinham sendo desenvolvidas durante as aulas. Por esse motivo não as caracterizamos como esporádicas.

Com relação ao eixo de leitura, vemos que ele faz parte da rotina da professora Estrela pois o mesmo apareceu em 17 das 18 aulas observadas. Conforme o quadro de rotina, apenas na aula 8 as crianças não vivenciaram momentos de leitura em sala de aula. Com o quadro, também é possível perceber que as atividades deste eixo foram diversificadas e com diferentes focos.

A primeira atividade explicitada no quadro é a leitura de texto e/ou histórias realizada pela professora. Este momento de leitura aconteceu em seis aulas e a mesma fazia uso de textos de diferentes gêneros, incluindo a leitura de textos não verbais – fotografia (uma aula). Os textos lidos pela professora estavam nos livros didáticos, no caderno do PRAVALER ou ainda de modo impresso levado por ela. Os livros de histórias faziam parte do acervo do cantinho de leitura. No que diz respeito à leitura de texto não verbal, ela foi explorada a partir de uma fotografia dos Irmãos Grimm (autores que estavam estudando).

As crianças, por sua vez, também tinham momentos de leitura. Vimos que a leitura livre e silenciosa aconteceu em seis aulas. Nestas aulas, a professora pedia que as crianças escolhessem um livro do cantinho de leitura e lessem silenciosamente. Além de maneira silenciosa, a leitura também deveria ser feita de forma individual. Regularmente a docente

determinava de 5 a 10 minutos para esse tipo de leitura e quando o tempo acabava, as crianças costumavam pedir que a professora estendesse um pouco mais, demonstrando gostar deste momento.

Também categorizamos uma atividade como leitura silenciosa realizada pelas crianças. Diferentemente do exposto no parágrafo acima, o material a ser lido não era de livre escolha, mas, sugerido pela própria professora. Comumente, o material oferecido para esta leitura era composto por textos de temáticas que seriam explorados pela professora. Como exemplo, temos a aula 7, quando antes de iniciar a explicação do gênero textual bilhete, a docente entregou bilhetes impressos a cada criança para que lessem silenciosamente. Em seguida, usou a própria leitura para explorar o gênero em questão. Com isso, podemos afirmar que a professora Estrela promovia o ensino de leitura a partir de várias estratégias didáticas, a depender do objetivo planejado, integrando sempre os eixos e as atividades vivenciadas durante o dia.

Outro tipo de leitura bastante recorrente na prática da docente foi a leitura da rotina do dia para identificar quais atividades já tinham sido realizadas e quais deveriam fazer em seguida. Essa leitura foi vivenciada em oito aulas e acontecia, via de regra, no início da aula na própria organização da rotina do dia, para que as crianças pudessem ler quais atividades teriam durante toda a tarde, bem como no decorrer das aulas para que pudessem identificar quais atividades já haviam sido concluídas e quais ainda faltavam realizar, deixando claro para as crianças quais atividades seriam feitas de forma sequenciada, além de evidenciar o planejamento das aulas. Logo abaixo vemos um exemplo deste momento de leitura sendo vivenciado na prática da professora Estrela:

(Aula 15)

Professora: vamos ver aqui? Quem pode ler aqui? (Apontando pra rotina do dia escrita no quadro)

Crianças: merenda.

Professora: já teve?

Crianças: sim.

Professora: recreio?

Crianças: sim.

Professora: aí a tia escreveu aqui, olha, leitura de poemas. Essa leitura de poemas é isso aqui, olha.

Hoje a tia trouxe um poema aqui de outros autores, de outros escritores, de outros poetas. Agora vamos ler poemas!

Durante as observações vimos que as crianças já estavam habituadas a esse momento da leitura da rotina e que esse mecanismo da prática docente otimizava o trabalho pedagógico. Salientamos que, algumas vezes, a professora ajustava essa rotina, trocando a ordem das atividades a serem feitas ou excluindo algumas, em função do tempo ou da própria maneira como a aula havia sido conduzida.

Em 3 aulas, as crianças realizaram a leitura dos textos que produziram. Essa era uma maneira da professora trabalhar a integração entre o eixo de produção de textos e o de leitura. Durante a leitura, juntamente com as crianças, a docente iria ajustando o texto lido, observando se atendia a todas as orientações dadas e às características do gênero, quando era o caso. Mesmo se tratando de habilidades de produção de textos, este momento de leitura é importante porque contribui para a fluência leitora e para a construção de comportamentos leitores, na medida em que as crianças precisam se colocar diante da turma e ler para todo o grupo-classe.

Além do momento acima citado, as crianças também leram outros textos em voz alta, como vemos no quadro 4. No entanto, foram textos elencados pela própria professora e que versavam sobre a temática que seria abordada durante a aula, como na aula 15 em que ela entregou poemas às crianças e pediu que lessem em voz alta para toda a turma. A escolha desse gênero se deu devido ao estudo de poemas para a apresentação dos Sussurros Poéticos.

Outra atividade realizada foi a roda de leitura. Todavia, de modo pouco recorrente – em apenas duas aulas. Geralmente as leituras realizadas pela professora e pelas crianças aconteciam na própria sala de aula de maneira “convencional”. Nas duas situações de roda de leitura, a professora utilizou diferentes materiais. Em uma das aulas fez uso do livro didático e em outra, utilizou um livro que compunha o acervo da biblioteca. Além disso, também houve diferenças na condução da leitura. Na primeira situação, a docente permitiu que a leitura fosse realizada coletivamente, isto é, pelas crianças e por ela. Já na segunda, realizou a leitura sozinha, de modo que as crianças participassem como ouvintes e respondessem as indagações colocadas por ela.

Alguns outros gêneros não trabalhados sistematicamente durante as observações apareceram durante algumas aulas. Foram eles: banner, minibiografia e tabela. O banner foi utilizado durante a aula 4. A professora colocou no quadro o banner que seria usado na apresentação do projeto, leu alguns trechos e explicou para as crianças as informações que continha.

A minibiografia foi abordada ao final de toda a leitura e discussão sobre um texto lido. Em seguida, trazemos a transcrição da aula que retrata este momento:

(Aula 4)

Professora: minha gente, quem escreveu essa história?

Crianças: Cristina Porto.

Professora: Cristina Porto. Olha pra foto dela! Nasceu em Tietê, olha a foto dela. Vamos ver o texto sobre ela aí que tá escrito, vamos ver, vou ler pra vocês. Cristina Porto nasceu em Tietê, São Paulo/SP em 1949. Formada em Letras pela Universidade de São Paulo foi professora de turmas de alfabetização e trabalhou na editora Abril na área de revistas infantojuvenis. Depois de viajar por vários países da Europa decidiu se dedicar exclusivamente à literatura. Olha pra isso pra minha gente, vocês vão ver agora... Atualmente, tem mais de...

Criança 1: 50 livros.

Professora: publicados por várias editoras, dentre eles: Se... Será Serafina? Foram todos esses livros.

Mesmo sem a explicitação do gênero, essa leitura é importante para que as crianças conheçam um pouco da autora/autor do texto lido e para o conhecimento de que os livros geralmente trazem informações sobre os autores. Ademais, também é importante porque informações como estas podem servir, em leituras futuras, para ativação de conhecimentos prévios ou para a antecipação de sentidos ao texto. Estas, por sua vez, são estratégias de leitura muito significativas para o ensino de leitura com crianças do Ciclo de Alfabetização.

A tabela foi trabalhada durante a correção de uma atividade de casa em que a professora solicitou que as crianças perguntassem a um adulto qual conto de fadas ele mais gostou de ouvir, dentre as seguintes opções: Chapeuzinho vermelho, João e Maria, Branca de neve e João e o pé de feijão. A dinâmica foi a seguinte: a professora escreveu os títulos dos contos no quadro dentro de uma tabela de pontuação. À medida que ela ia perguntando a cada criança qual conto o seu “entrevistado” mais gostou de ouvir, ela anotava na referida tabela. No final, fizeram uma leitura centrada nas seguintes informações: qual conto foi o mais votado; qual conto foi o menos votado; e qual conto ficou em segundo lugar. Além dessas informações, a professora também questionava as crianças sobre a quantidade de votos que cada conto tinha recebido.

Em 5 dias a professora realizou leituras coletivas com as crianças. Esses momentos ocorriam quando a docente permitia que as crianças participassem da leitura para além de ouvintes. Nestes momentos, ela comumente iniciava a leitura e em seguida apontava as crianças uma a uma, designando um trecho de leitura para cada uma. Destacamos que, nessas leituras coletivas, a docente sempre chamava atenção para a entonação, sinais de pontuação e altura da voz, aspectos muito importantes para que o interlocutor entenda o que estamos lendo. Por isto, são elementos imprescindíveis para um diálogo bem sucedido.

A leitura do significado de palavras no dicionário também foi identificada na prática da professora Estrela e acontecia quando durante a leitura de um texto, se deparavam com uma palavra desconhecida pelas crianças. Dessa maneira, a professora utilizava o dicionário para encontrarem o significado de tal palavra. Com isso, permitia que as crianças compreendessem melhor o texto, uma vez que o desconhecimento de uma palavra pode comprometer o entendimento do leitor.

Todos os textos lidos nas atividades de leitura apresentadas aqui foram discutidos durante as aulas, conforme exposto na rotina da professora. O quadro mostra que em todas as vezes que a professora lia textos com ou para as crianças, ela também fazia a exploração deles, trabalhando, portanto, a compreensão leitora.

A leitura na sala do primeiro ano, prática interessante do trabalho da professora Estrela, só foi visualizada em uma aula, assim como a conversa sobre os livros que as crianças pegaram emprestados na biblioteca. Reiteramos a relevância das conversas sobre os livros, e, tendo isto em vista, a pertinência de professoras da etapa da alfabetização terem este momento na rotina do seu trabalho pedagógico.

Face o exposto, nosso objetivo neste tópico foi discutir a construção do planejamento da professora e a rotina do seu trabalho pedagógico. Em seguida, discutiremos acerca da organização didática e pedagógica da professora para o ensino de leitura.

4.3 Organização didática e pedagógica da professora para o ensino da leitura

Nesta seção buscamos discutir sobre a organização didática e pedagógica da professora sujeito de pesquisa. Para tanto, iniciaremos uma breve discussão sobre os gêneros textuais trabalhados em sala de aula, em seguida apresentamos os agrupamentos, as formas de intervenção e as modalidades de leitura exploradas pela docente. Por fim, abordaremos questões acerca das atividades com foco na compreensão e decodificação.

4.3.1 Uma breve análise dos gêneros textuais trabalhados em sala de aula

Durante as observações foi possível perceber que a professora diversificava os gêneros textuais utilizados em sala de aula. Verificamos que ela trabalhou com *poemas*, *cantigas de roda*, *contos de fada*, *textos didáticos*, *bilhetes*, *lista* etc. Com isso, além da diversificação dos gêneros trabalhados, nota-se a presença de textos próprios do universo infantil e da tradição

oral como os *contos de fadas*, as *cantigas de roda* e os *poemas*, respectivamente. A tabela abaixo ilustra os gêneros trabalhados durante as aulas.

Tabela 1 – Gêneros textuais trabalhados em sala de aula

Gêneros textuais trabalhados	Dias observados
1 Conto	12/18 ⁸
2 Literatura infantil	10/18
3 Aviso	2/18
4 Texto didático	3/18
5 Instrução da rotina do dia	18/18
6 Banner	1/18
7 Dicionário	2/18
8 Mini biografia	1/18
9 Música	1/18
10 Cantiga de Roda	2/18
11 Instrução de brincadeira	1/18
12 Tabela	1/18
13 Fotografia	1/18
14 Bilhete	1/18
15 Poema	8/18
16 Legenda	1/18
17 Glossário	1/18
18 Lista	1/18

Fonte: Tabela elaborada pela autora.

Visualizando a tabela, identificamos que o gênero *instrução da rotina do dia* foi o mais trabalhado em sala de aula. Esse gênero tinha como principal função esclarecer para as crianças todas as atividades que seriam vivenciadas durante a aula bem como identificar, juntamente com a docente, as atividades realizadas e não realizadas, respectivamente.

O segundo gênero mais explorado foi o *conto de fadas*. Isto se deve ao fato de que a escola estava vivenciando um projeto institucional onde cada turma ficou responsável por desenvolver atividades relacionadas a um gênero específico. Na turma do 2º ano, a professora optou por trabalhar com o gênero *conto de fadas*, como explicado anteriormente. Mostraremos a seguir imagens de um dos contos de fadas trabalhados pela docente:

⁸ O numerador representa o número de aulas que o gênero textual foi trabalhado e o denominador representa o número de aulas observadas.

Figura 8 – Exemplo de conto de fadas trabalhado pela docente

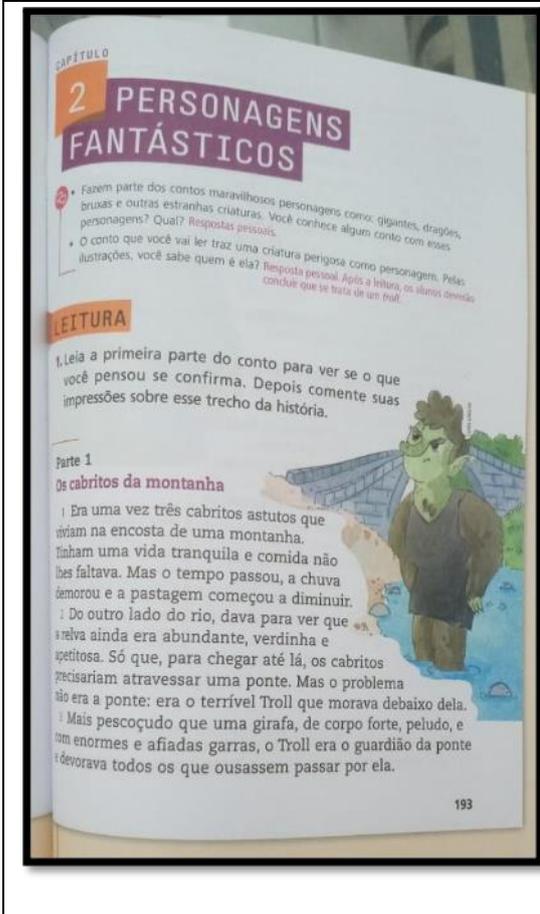
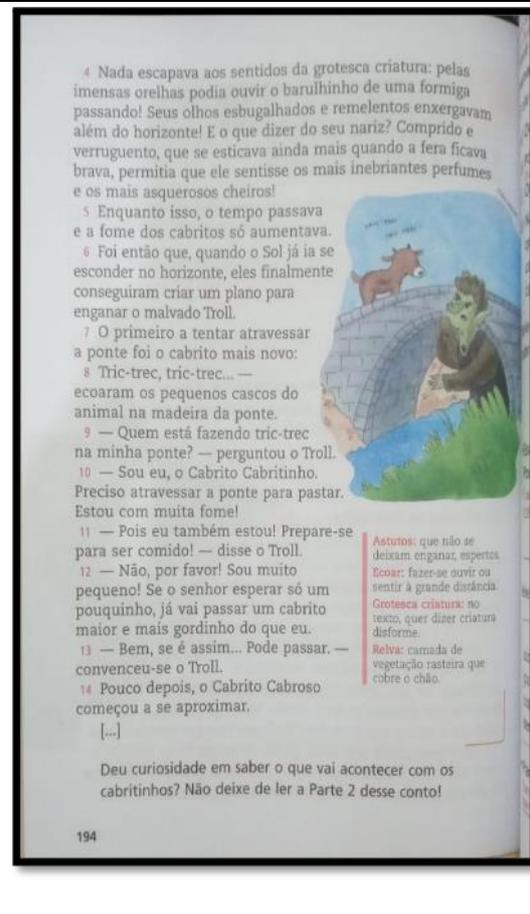


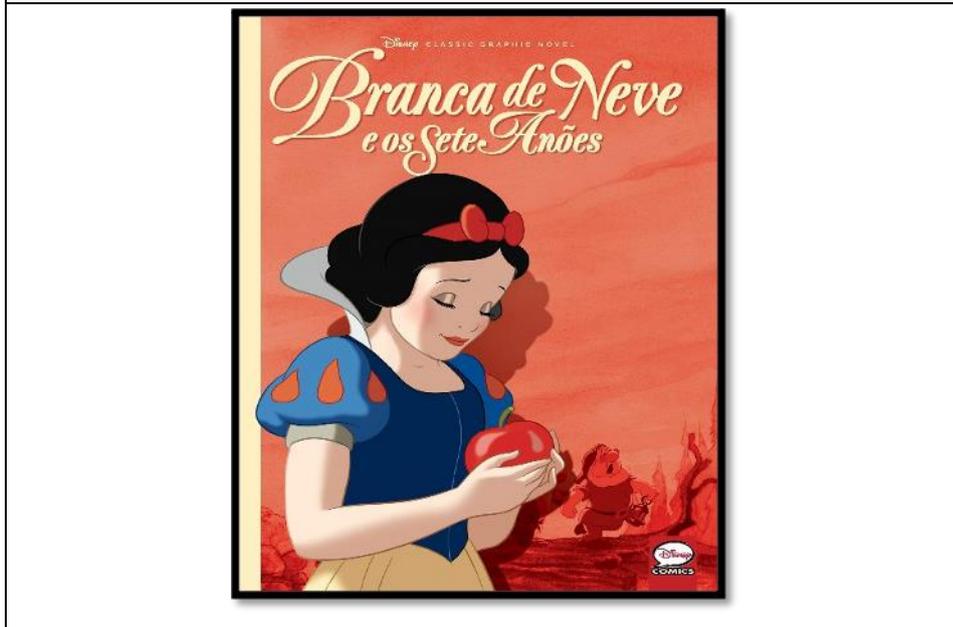
Figura 9 – Exemplo de conto de fadas trabalhado pela docente



Fonte: Livro Didático de Língua Portuguesa utilizado pela professora Estrela

No que se refere ao gênero textual *literatura infantil*, os momentos em que apareceu tal gênero dizem respeito às leituras em voz alta realizadas pela professora, visitas à biblioteca e leituras silenciosas realizadas pelas crianças. Em seguida, ilustramos a capa de um dos livros infantis utilizado pela professora Estrela.

Figura 10 – Exemplo de livro infantil trabalhado pela professora

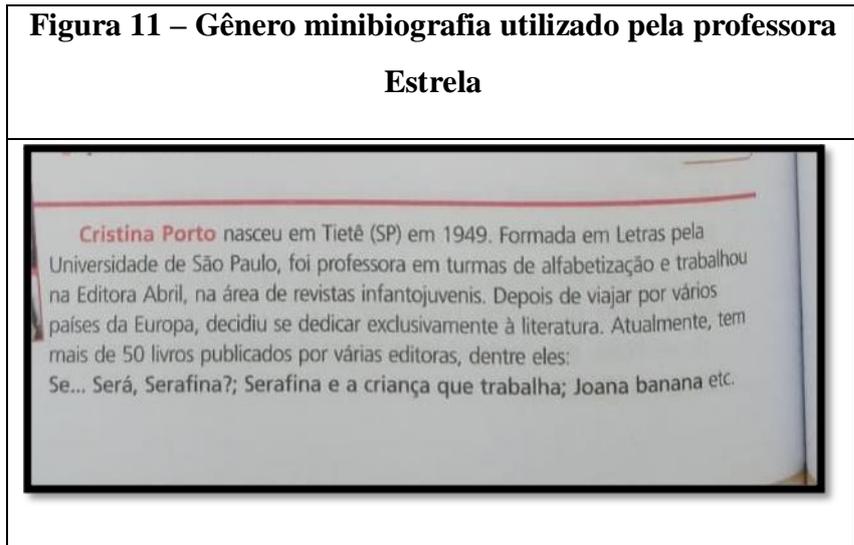


Fonte: Livro infantil utilizado pela professora

O gênero *aviso* apareceu em duas aulas e foi destinado aos responsáveis pelas crianças. O *texto didático*, conforme ilustra a tabela 1, foi trabalhado em 3 das 18 aulas observadas. Os textos foram retirados do caderno do PRAVALER e do livro didático utilizado pela docente. Na sequência apresentada na tabela, visualizamos o gênero *banner* utilizado em apenas 1 aula. Esse gênero foi abordado a fim de explicar às crianças um dos materiais que ficariam dispostos durante a apresentação do projeto Conto maravilhoso: vem que eu te conto⁹. Deste modo, o banner explicitava as atividades vivenciadas durante o projeto e como foram realizadas.

O gênero *dicionário* foi usado para dirimir dúvidas dos estudantes, no que diz respeito ao significado de palavras desconhecidas por eles. A *minibiografia* assim como a *música* foi observada em uma aula, cada gênero. A primeira aconteceu após a leitura de um texto, a fim de que as crianças conhecessem um pouco da autora. Vejamos a seguir, o registro fotográfico desse gênero:

⁹ No período das observações, toda a escola estava vivenciando um projeto institucional denominado Literarte. Dentro desse projeto, as turmas se subdividiram em subprojetos para abordarem diferentes gêneros textuais. Na turma do segundo ano o subprojeto foi intitulado “Conto maravilhoso: vem que eu te conto”. Nele, a professora decidiu trabalhar o gênero Conto de fadas, escolhendo como autores os irmãos Grimm.



Fonte: Livro Didático de Língua Portuguesa utilizado pela professora Estrela

A música foi trabalhada através de uma atividade de casa, na qual a docente solicitou que as crianças perguntassem a um adulto se ele conhecia uma música de conto de fadas. Desta maneira, vemos aqui uma integração entre dois gêneros estudados: música e conto de fadas.

A *cantiga de roda*, gênero próprio do universo infantil, também foi identificado na prática da docente, e junto a ele, a *instrução de brincadeira*. Durante a aula 6, Estrela propôs uma brincadeira envolvendo a cantiga de roda. Todavia, antes de iniciarem, a professora leu a instrução para que as crianças soubessem as regras, havendo, então, o trabalho simultâneo entre os eixos.

A *tabela*, *fotografia* e *bilhete* foram outros gêneros que apareceram uma única vez ao longo das aulas. A tabela foi construída e explorada a partir da correção de uma atividade de casa e a fotografia a partir de dois autores que estavam estudando, assim como mencionado anteriormente. O bilhete, apesar de ter sido contemplado em apenas uma aula, foi bastante comentado pela docente, pois a mesma explorou as características do gênero, trabalhou o eixo de produção de textos com a escrita (coletiva e individual) de um bilhete, e o de leitura, solicitando que as crianças lessem o que haviam produzido.

Outro gênero bastante expressivo foi o *poema*. Após a finalização do projeto Conto maravilhoso: vem que eu te conto, a docente iniciou a aplicação de uma sequência didática onde explorou o gênero ao qual estamos nos referindo, com a finalidade de obter como culminância da sequência didática, a apresentação dos Sussurros Poéticos. Alguns dos poemas estudados durante as aulas foram: Leilão de Jardim (Cecília Meireles) e As Borboletas (Vinicius de Moraes).

Por fim, identificamos os gêneros *legenda*, *glossário* e *lista*. A legenda, assim como o glossário, foi vista durante a leitura de um texto do livro didático. Já a lista foi mencionada durante a última observação. Salientamos que não identificamos esse gênero sendo explorado sistematicamente em nenhuma aula observada, no entanto, inferimos que ele foi trabalhado em aulas anteriores ao início da produção de dados para o presente estudo, visto que, na aula 18, a docente propôs uma atividade de casa envolvendo esse gênero, mas sem a explicação de suas características.

Quando questionada sobre a escolha dos gêneros utilizados, a professora afirmou que no início do ano letivo priorizava textos com estrutura poética em que predominem as rimas e que sejam curtos, já no segundo semestre outros gêneros mais longos iriam aparecendo, a fim de promover o avanço dos alunos nas competências leitoras:

No início do ano letivo priorizo textos com estrutura poética em que predomine as rimas e que sejam curtos: cantigas de roda, parlendas, quadrinhas, adivinhas e poesias. Escolho esses gêneros porque meu objetivo é ampliar tanto as competências leitoras de alunos que já se apropriaram do sistema de notação alfabética como trabalhar para consolidar as aprendizagens dos alunos que ainda não consolidaram a escrita alfabética. **No segundo semestre, outros gêneros vão aparecendo como receitas, contos e notícia.** Além de ampliar o conhecimento de outros gêneros as crianças têm oportunidade de se deparar com leituras mais longas favorecendo o avanço na competência leitora.

(Professora Estrela, extrato da Entrevista de Explicitação)

Com base nesse extrato de fala observa-se que a professora tinha uma clara intencionalidade ao elencar os gêneros textuais a serem trabalhados. Mostra também uma prática estruturada com propósitos bem definidos (MAINARDES, 2018). Ao demonstrar essa intencionalidade, é evidente que ela tinha conhecimento sobre a importância desse elemento no ensino da compreensão leitora.

Além destes aspectos, a professora afirmou que as fontes em que buscava esses textos também eram variadas: manuais dos livros didáticos, formações, livros técnicos etc., assim como apresentado abaixo:

Então os manuais dos livros didáticos, os espaços de formação... Assisti tudo, anoto. Então tem as minhas anotações nos espaços de formação, congressos que eu sei e vou atrás e outra fonte; os próprios livros técnicos (livros de todas as áreas), então isso era uma fonte também. Uma outra fonte também que eu ia muito atrás e vou até hoje são os livros técnicos que chegam na escola. Não sei se ainda chegam mas chegavam no governo Lula. **Então tem o PNAIC, tem os espaços de formação oferecidos pela rede, minhas anotações e os meus momentos de estudo muito em casa, entendeu? E uma outra fonte são as parcerias, eu acho que o diálogo que a gente estabelece com as colegas agrega muito conhecimento. Essa troca entre os profissionais ela também pode ser considerada uma fonte.**

(Professora Estrela, extrato da Entrevista de Explicitação)

A diversificação das fontes é um aspecto de suma importância na escolha dos textos, uma vez que promove a diversidade dos contextos sociais de uso (vida cotidiana, música, literatura, internet e outros).

A exploração desses gêneros era feita a partir de questionamentos e reflexões sobre a estrutura dos mesmos. Nessa construção, a professora também levava em consideração os conhecimentos prévios das crianças, estimulando provocações a partir das próprias colocações delas. Ademais, também articulava o gênero em questão a outros gêneros estudados, procurando estabelecer comparações quanto às suas características. Vejamos um exemplo desta mediação docente:

(Aula 07)

Professora: deixa eu perguntar outra coisa pra vocês, vocês falaram aqui olha, que o bilhete, algumas crianças disseram que escreve muito, outras disseram que escreve pouco e muito. O que escreve no bilhete vocês acham que é muito grande? A gente leu três bilhetes. Tem muito ou pouco?

Criança 1: pode ser as duas coisas, pouco ou muito.

Professora: o bilhete tem o quê? [...] Tem três linhas aí escrito. Vocês acham que escrever três linhas é muito? O que é maior, é um bilhete ou um conto de fada?

Crianças: um conto de fada.

Professora: então assim a gente pode dizer que no bilhete a gente escreve muito ou pouco?

Neste fragmento de aula, as crianças puderam comparar gêneros textuais através de uma discussão coletiva, com o propósito de chegarem a um consenso acerca do assunto que estava em pauta, o que constitui, por sua vez, uma prática extremamente significativa para que possam diferenciar um gênero do outro e entender claramente as características de cada um.

Salientamos, após a análise desses textos, a autenticidade dos mesmos, uma vez que são gêneros que circulam dentro e fora da sociedade, com finalidades estabelecidas e que abordam a leitura como uma situação efetiva de interlocução entre leitor e autor, situando a leitura como prática de interação social, logo, a leitura como construção de sentidos.

No que tange à linguagem dos textos, analisamos que estavam em conformidade com o ano escolar em que estavam, e, no ato da leitura, quando encontravam alguma palavra desconhecida, a professora refletia com as crianças quanto ao seu significado. Reflexões como esta, além de corroborar o entendimento do texto, também ampliam o repertório de palavras das crianças, fazendo com que tenham um vocabulário mais extenso e possam vir a utilizá-las em outros momentos de leitura e/ou contextos sociais.

Outro aspecto que podemos destacar é acerca do tamanho dos textos trabalhados. Analisando os mesmos, identificamos que os tamanhos eram diversificados. Desta maneira,

ora a professora trabalhava com textos pequenos e médios, ora com textos maiores. Este fato demonstra que a mesma se preocupava em utilizar em suas aulas de leitura textos com diferentes extensões.

A seguir, abordaremos questões referentes aos agrupamentos, às formas de intervenção e às modalidades de leitura.

4.3.2 Agrupamentos, formas de intervenções e modalidades de leitura explorados pela docente

A organização didática e pedagógica do ensino de leitura da professora pode ser apresentada conforme a seguir:

Quadro 5 – Organização didática e pedagógica para o ensino de leitura

RECURSOS USADOS	ORGANIZAÇÃO DIDÁTICA (O QUÊ ENSINAR?)			ORGANIZAÇÃO PEDAGÓGICA (COMO ENSINAR?)	
	Eixo da Língua Portuguesa	Atividade	Objetivo	Agrupamento	Intervenção
QUADRO	LEITURA	Organização da rotina do dia	Ler com as crianças as atividades que teriam durante a aula	Atividade coletiva	Durante a atividade no coletivo
		Leitura da rotina do dia	Identificar quais atividades já tinham sido concluídas	Atividade coletiva	Durante a atividade no coletivo
		Correção de atividade de casa	Corrigir as atividades de casa	Atividade coletiva	Durante a atividade no coletivo
		Leitura de tabela	Identificar elementos contidos na tabela	Atividade coletiva	Durante a atividade no coletivo
		Estudo do gênero textual Bilhete	Conhecer o gênero bilhete	Atividade coletiva	Durante a atividade no coletivo
RECURSOS USADOS	ORGANIZAÇÃO DIDÁTICA (O QUÊ ENSINAR?)			ORGANIZAÇÃO PEDAGÓGICA (COMO ENSINAR?)	
	Eixo da Língua Portuguesa	Atividade	Objetivo	Agrupamento	Intervenção
LIVRO INFANTIL	LEITURA	Leitura de história realizada pela professora	Ler para as crianças e realizar atividades sobre a história lida, explorando estratégias de leitura e compreensão do texto	Atividade coletiva	Durante a atividade no coletivo
		Leitura livre e silenciosa realizada pelas crianças	Estimular o gosto pela leitura	Atividade individual e em dupla	Atividade sem intervenção
		Ida à biblioteca	-	Atividade em grupos	-
		Roda de leitura coletiva	Ler com as crianças e realizar atividades sobre o texto lido, explorando estratégias de leitura e compreensão do texto	Atividade coletiva	Durante a atividade no coletiva
		Leitura na sala do 1º ano	Estimular o gosto pela leitura e comportamentos leitores	Atividade individual	Atividade sem intervenção
		Conversa sobre o momento de leitura das crianças em casa	Estimular o gosto pela leitura	Atividade coletiva	Durante a atividade no coletivo
		Conversa sobre os livros que as crianças pegaram emprestado na biblioteca	Estimular o gosto pela leitura	Atividade coletiva	Durante a atividade no coletivo
		Realização de sarau	Preparar as crianças para apresentação dos	Atividade coletiva	Durante a atividade no coletivo

		poético em sala de aula	Sussurros Poéticos		
RECURSOS USADOS	ORGANIZAÇÃO DIDÁTICA (O QUÊ ENSINAR?)			ORGANIZAÇÃO PEDAGÓGICA (COMO ENSINAR?)	
	Eixo da Língua Portuguesa	Atividade	Objetivo	Agrupamento	Intervenção
CADERNO DAS CRIANÇAS	LEITURA	Leitura realizada pelas crianças do texto que produziram	Socializar os textos produzidos pelos alunos e estimular o comportamento leitor	Atividade individual	Durante a atividade no coletivo
		Ilustração do texto produzido	Ilustrar o texto produzido	Atividade individual	Durante a atividade no coletivo
RECURSOS USADOS	ORGANIZAÇÃO DIDÁTICA (O QUÊ ENSINAR?)			ORGANIZAÇÃO PEDAGÓGICA (COMO ENSINAR?)	
	Eixo da Língua Portuguesa	Atividade	Objetivo	Agrupamento	Intervenção
FICHA DE LEITURA	LEITURA	Leitura de texto realizada pela professora	Ler para as crianças e realizar atividades sobre o texto lido, explorando estratégias de leitura, compreensão do texto e propriedades do SEA	Atividade coletiva	Durante a atividade no coletivo
		Ilustração do texto lido	Ilustrar o texto lido	Atividade individual	Durante a atividade no coletivo
		Leitura silenciosa realizada pelas crianças	Estimular a fluência leitora e realizar atividades sobre o texto lido	Atividade individual	Durante a atividade no coletivo
		Ficha de atividade para responder em sala de aula	Ler para realizar atividades sobre o texto lido, envolvendo reflexões sobre o SEA	Atividade individual	Durante a atividade no coletivo
		Recital de poemas	Preparar as crianças para os Sussurros Poéticos	Atividade individual, coletiva e em dupla	Durante a atividade no coletivo
		Leitura em voz alta realizada pelas crianças	Estimular a fluência de leitura e comportamentos leitores	Atividade individual	Durante a atividade no coletivo
		Leitura coletiva	Ler textos com as crianças e realizar atividades sobre o texto lido, explorando estratégias de leitura, compreensão do texto e propriedades do SEA	Atividade coletiva	Durante a atividade no coletivo
RECURSOS USADOS	ORGANIZAÇÃO DIDÁTICA (O QUÊ ENSINAR?)			ORGANIZAÇÃO PEDAGÓGICA (COMO ENSINAR?)	
	Eixo da Língua Portuguesa	Atividade	Objetivo	Agrupamento	Intervenção
LIVRO DIDÁTICO	LEITURA	Leitura silenciosa realizada pelas crianças	Estimular a fluência de leitura e realizar atividades sobre o texto lido, explorando estratégias de leitura, compreensão do texto e propriedades do SEA	Atividade individual	Durante a atividade no coletivo

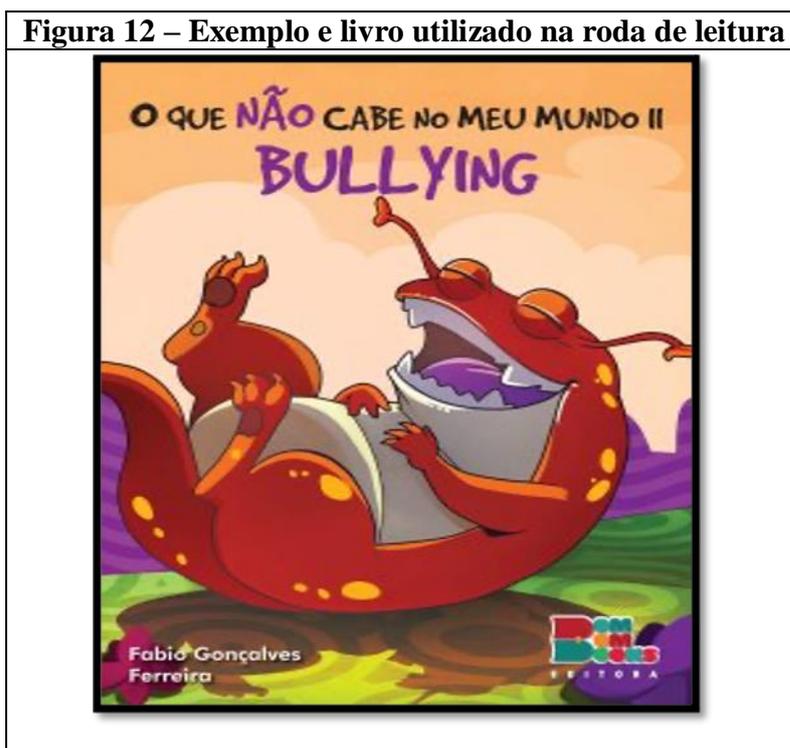
		Leitura de minibiografia	Conhecer a autora do texto lido	Atividade coletiva	Durante a atividade no coletivo
		Atividade no livro sobre o texto lido	Responder atividades referentes ao texto lido	Atividade coletiva	Durante a atividade no coletivo
RECURSOS USADOS	ORGANIZAÇÃO DIDÁTICA (O QUÊ ENSINAR?)			ORGANIZAÇÃO PEDAGÓGICA (COMO ENSINAR?)	
	Eixo da Língua Portuguesa	Atividade	Objetivo	Agrupamento	Intervenção
DICIONÁRIO	LEITURA	Leitura de significado de palavra	Conhecer o significado de palavras desconhecidas	Atividade coletiva	Durante a atividade no coletivo
RECURSOS USADOS	ORGANIZAÇÃO DIDÁTICA (O QUÊ ENSINAR?)			ORGANIZAÇÃO PEDAGÓGICA (COMO ENSINAR?)	
	Eixo da Língua Portuguesa	Atividade	Objetivo	Agrupamento	Intervenção
CADERNO DO PRAVALER	LEITURA	Leitura de texto realizada pela professora	Ler textos para as crianças e realizar atividades sobre o texto lido, explorando estratégias de leitura, compreensão do texto e propriedades do SEA	Atividade coletiva	Durante a atividade no coletivo
RECURSOS USADOS	ORGANIZAÇÃO DIDÁTICA (O QUÊ ENSINAR?)			ORGANIZAÇÃO PEDAGÓGICA (COMO ENSINAR?)	
	Eixo da Língua Portuguesa	Atividade	Objetivo	Agrupamento	Intervenção
RECURSOS DIVERSOS: caderno do PRAVALER, livro didático, caderno das crianças, ficha de leitura e livro de literatura infantil	LEITURA	Explicação de atividade de casa	Explicar a atividade de casa	Atividade coletiva	Durante a atividade no coletivo
RECURSOS USADOS	ORGANIZAÇÃO DIDÁTICA (O QUÊ ENSINAR?)			ORGANIZAÇÃO PEDAGÓGICA (COMO ENSINAR?)	
	Eixo da Língua Portuguesa	Atividade	Objetivo	Agrupamento	Intervenção
BANNER	LEITURA	Leitura de banner	Realizar a leitura de banner para a apresentação do projeto Conto maravilhoso	Atividade coletiva	Durante a atividade no coletivo
RECURSOS USADOS	ORGANIZAÇÃO DIDÁTICA (O QUÊ ENSINAR?)			ORGANIZAÇÃO PEDAGÓGICA (COMO ENSINAR?)	
	Eixo da Língua Portuguesa	Atividade	Objetivo	Agrupamento	Intervenção
RECURSOS DIVERSOS: caderno do PRAVALER,	LEITURA	Exploração do texto lido	Trabalhar a compreensão do texto lido	Atividade coletiva	Durante a atividade no coletivo

livro didático, ficha de leitura e livro de literatura infantil					
RECURSOS USADOS	ORGANIZAÇÃO DIDÁTICA (O QUÊ ENSINAR?)			ORGANIZAÇÃO PEDAGÓGICA (COMO ENSINAR?)	
	Eixo da Língua Portuguesa	Atividade	Objetivo	Agrupamento	Intervenção
Fotografia	LEITURA	Conversa sobre os autores que estavam estudando (Irmãos Grimm)	Ler texto não verbal	Atividade coletiva	Durante a atividade no coletivo

De acordo com a análise do quadro, vemos que a docente usava diversos recursos para o ensino da leitura e de forma diferenciada dependendo do gênero a ser usado, bem como da atividade proposta. Esses recursos apareciam como instrumento de ensino para a professora, contemplando diferentes objetivos didáticos, conforme o quadro apresenta, e como instrumento de aprendizagem para as crianças. Dentro deste contexto, identificamos a utilização de 9 recursos didáticos para o ensino de leitura. Ressaltamos que os recursos foram categorizados por atividade, considerando o que foi observado na maioria das aulas. No entanto, eles apareciam de forma integrada na prática docente, abrangendo, inclusive, todos os eixos da Língua Portuguesa.

O primeiro recurso identificado é o quadro. Vemos que quando esse recurso foi utilizado, a docente trabalhou o gênero instrução da rotina do dia, tabela e bilhete. Além desses gêneros, o quadro também foi utilizado para as correções das atividades de casa.

O recurso didático livro infantil também foi muito utilizado pela professora. Notamos que, na maioria das vezes em que esse recurso era utilizado, a docente tinha como objetivo didático estimular nas crianças o gosto pela leitura através das leituras livres e silenciosas e das conversas sobre os livros que pegaram emprestado da biblioteca. Mas, além desse objetivo, a professora também usou o livro infantil para trabalhar a compreensão de leitura. Uma das atividades realizadas para atingir esse objetivo foi a roda de leitura. Em seguida, trazemos a foto da capa de um dos livros utilizados para tal atividade:



Fonte: Livro infantil utilizado pela professora

O caderno das crianças também aparece no quadro da organização didática e pedagógica da professora, mas, em menor quantidade. Via de regra, ele foi utilizado integrando os eixos de produção de textos e de leitura. Sendo assim, a professora solicitava uma produção textual no caderno das crianças e, em seguida, a socialização do texto, havendo, então, a articulação entre os eixos. Para além da socialização do texto, a docente eventualmente solicitava que as crianças ilustrassem o texto produzido, como exposto no quadro 5.

A ficha de leitura foi o recurso mais usado pela professora Estrela para atender a diferentes objetivos. Com o referido recurso a docente buscava articular os eixos de leitura e SEA, se atendo principalmente à compreensão leitora, mobilização de estratégias de leitura e reflexões sobre as propriedades do SEA. Dentro desses objetivos, Estrela realizou várias atividades, assim como é possível observar no quadro. Algumas dessas atividades foram a leitura de texto realizada pela professora e a leitura coletiva.

Em seguida, temos o recurso livro didático. Neste recurso, a docente contemplou o gênero minibiografia e realizou, juntamente com as crianças, atividades sobre textos lidos. Além destas, assim como no recurso ficha de leitura, a docente elencou textos para que as crianças lessem silenciosamente, entretanto, com objetivos diferentes. Analisamos que quando utilizava a ficha de leitura, Estrela focava na compreensão textual e nas estratégias de leitura. Enquanto no livro didático, além desses aspectos, tinha como objetivo refletir sobre o SEA.

O dicionário e o caderno do PRAVALER foram identificados em apenas um tipo de atividade, cada. O dicionário foi usado para a discussão do significado de palavras desconhecidas no contexto de textos que estavam sendo lidos, e o caderno do PRAVALER para ler textos integrando as reflexões sobre o SEA. O banner e a fotografia também foram utilizados em uma única atividade.

Por fim, observamos que as atividades de explicação de atividade de casa e exploração do texto lido foram abordadas a partir de vários recursos didáticos. Isto porque a docente sempre diversificava os recursos utilizados para as atividades de casa bem como para propor ou ler textos para as crianças.

No que se refere aos objetivos didáticos, é possível perceber que os que mais se destacaram foram: ler para as crianças e realizar atividades sobre a história lida, explorando estratégias de leitura, compreensão do texto e propriedades do SEA; e estimular o gosto pela leitura.

Um outro aspecto da prática docente que pode ser encontrado no quadro de organização didática e pedagógica são as formas de agrupamento e intervenções que a docente lançava mão para a organização da turma nas atividades de leitura. A análise desses agrupamentos é relevante para entendermos em quais atividades a professora agrupava as crianças assim como os critérios que ela delimitava para formar os grupos. Trataremos deste aspecto no tópico abaixo.

4.3.3 Formas de agrupamento e intervenções

Conforme discutido em tópicos anteriores, para o ensino de leitura distintas situações foram vivenciadas na sala de aula da professora Estrela viabilizando diversas aprendizagens. Entre as situações vivenciadas, estão as formas de agrupamento que foram detalhadas no quadro 5, distribuídas nas atividades de leitura.

De forma esquemática, referente à rotina da professora e englobando todas as atividades vivenciadas dentro dos eixos da língua portuguesa, os agrupamentos foram identificados por aula da seguinte maneira:

- Coletiva: aulas 1, 2, 3, 4, 6, 7, 9, 10, 11, 12, 13, 14, 15 e 18.
- Individual: 1, 2, 3, 4, 5, 7, 9, 10, 14, 15, 17 e 18.
- Dupla: 11 e 16
- Grupos: --

Como exposto no quadro e conforme os dados trazidos acima, a docente diversificou parcialmente as formas de agrupamento em sala de aula. Vemos que foram identificadas atividades coletivas, individuais e em dupla. A atividade classificada como em grupo (ida à biblioteca) não foi contabilizada por nós por não fazer parte da prática docente, tendo em vista que, como mencionamos em tópicos anteriores, as crianças frequentavam a biblioteca com a mediadora de leitura.

Nas observações, ficou clara a preocupação por parte da professora em promover a participação de todos os alunos, sendo assim, durante as atividades coletivas ela sempre chamava a atenção das crianças, oportunizando a todos, especialmente àqueles que ainda não tinham autonomia com a leitura e a escrita. Vejamos dois trechos a seguir:

(Aula 1)

Professora: Daniel... Só Daniel vai ler esse pedacinho aqui. Só Daniel. Esse desafio é só pra Daniel, viu?

(Aula 2)

Professora: olha só, eu vou fazer aqui um desafio pra Rafaela, tá bom? Rafaela, Felipe... Desafio pra Rafaela, para o aluno Felipe e para o aluno João, certo? Olha, escrevi uma palavra aqui no quadro só esses alunos que eu falei: Felipe, Rafaela e João. Lê essa palavra esses três alunos.

Nos exemplos expostos vemos a docente se direcionando a algumas crianças com o objetivo de envolvê-las na atividade de leitura que estava sendo vivenciada, o que demonstra que a mesma estava atenta a quais crianças necessitavam de mais incentivo para participar efetivamente das aulas.

Esse tipo de agrupamento (coletivo) colabora para a participação de todos, tendo a professora como mediadora da situação indicando quais atividades devem ser realizadas e como as crianças devem realizá-las. Em outras palavras, tendo a professora como intermediária das situações de atividades coletivas, todas as crianças, incluindo as não alfabetizadas, podem participar compartilhando suas respostas. Em 14 (quatorze) aulas a docente trabalhou com o agrupamento em questão.

Em 12 (doze) aulas foram realizadas atividades individuais dentro do eixo de leitura. Nessas aulas, as atividades solicitadas se restringiam a leituras livres e silenciosas praticadas pelos alunos e leitura em voz alta realizada pelos mesmos. Estas últimas ocorreram sempre pela leitura de um texto produzido por eles ou, poucas vezes, pela leitura de um texto que estava sendo trabalhado no decorrer da aula.

Em 02 (duas) aulas, a docente propôs atividades em dupla. Em nenhuma delas houve um critério específico para esta formação. Na aula 11 a docente chamou, aparentemente de forma casual, as crianças em duplas para recitarem em voz alta estrofes do poema Leilão de Jardim. Isso nos leva a compreender que o agrupamento, da maneira que foi feito nesta aula, parecia estar relacionado com as circunstâncias do momento ou até mesmo por um imprevisto da docente naquela determinada situação.

Já na aula 16, ela pediu que as crianças escolhessem um livro dos que tinham disponíveis no cantinho de leitura para que pudessem lê-lo silenciosamente. No ocorrido, as crianças solicitaram a permissão da docente para que formassem duplas e tiveram, portanto, o pedido atendido. Todavia, cada um realizou a sua própria leitura sem compartilhá-la com a

dupla. Isto é, vemos que a configuração da turma em duplas não foi algo planejado, mas, surgiu apenas como interesse dos próprios alunos sem qualquer fim didático da docente.

Perante o exposto, concluímos que os agrupamentos realizados pela professora de maneira coletiva e individual eram resultantes de escolhas pedagógicas perpassadas por objetivos didáticos e caracterizando, deste modo, conhecimentos de tipo pedagógico (CHARTIER, 2007), o que, na nossa perspectiva, não ocorreu quando os agrupamentos foram feitos em duplas.

Na entrevista de explicitação, quando questionada sobre as formas de agrupamento que trabalhava durante as aulas de leitura, a docente nos respondeu que:

As atividades de modo geral (agrupamentos coletivos), elas me diziam e me davam aquela condição de que eu estava meio **tendo o controle** de que as crianças estavam ali fazendo e eu monitorando. Só que esse monitoramento é como se eu quisesse exatamente em tempo real. Eu estou vendo, eu estou acompanhando. **Diferente de estarem em dupla e eu sem poder estar lá nos grupos acompanhando.** É claro que essa questão, essa atividade em dupla, eu sei na minha concepção pedagógica o que acontece e o que favorece em relação a aprendizagem no campo da leitura, **mas eu acho que ela tá ligada a essa questão do controle. A individual porquê de qualquer forma eu estou vendo que a criança tá lá.** Eu não tenho a garantia de que exatamente ela tá fazendo, mas aí a proposta foi dada individualmente, eu não dou a possibilidade de eles falarem de outros assuntos e dar conta exatamente do que eu estou querendo que é aquela atividade. Então individual eu tenho, eu posso estar digamos, **controlando. Aí vem mais uma vez essa questão, né?** E aí, a atividade em dupla ela aparece pouco mas eu descobri que ela aparece sim na minha prática em momentos que você não estava. É um investimento em vários fatores que estão permeando essa prática de leitura em dupla e em grupo que eu acredito e que aparece sim na minha prática mas que de fato aparece pouco porque se fosse um investimento meu provavelmente apareceria nesses dias que você foi. **Então há menos investimento nessa estratégia de dupla e de grupo do que essas duas: individual e coletiva.**

(Professora Estrela, extrato da Entrevista de Explicitação)

A partir desta fala, fica explícito que a professora Estrela não optava pelas formas de trabalho em grupo e em duplas (embora reconhecesse a importância e investisse poucas vezes neste último tipo de agrupamento), alicerçada na concepção de manter a ordem e o controle da turma para com as atividades solicitadas.

Esta escolha pedagógica, apesar de não enfocada na resposta acima, pode estar intrinsicamente ligada aos saberes experienciais ou práticos conforme Tardif (2014), onde a prática vai adaptar as ações docentes de acordo com o que é possível ser feito em sala de aula e que foi certificado por “boas práticas de ensino”, estas que, por sua vez, apresentam

resultados satisfatórios tanto no que diz respeito às aprendizagens dos alunos, quanto à otimização do tempo e da organização da sala de aula.

As formas de intervenção também foram muito centradas no coletivo. Em alguns momentos, a professora solicitava a atividade e deixava que as crianças respondessem sozinhas. Mas, circulava na sala, passando de mesa em mesa. Quando identificava o erro de alguma criança, utilizava o quadro e respondia coletivamente. Também observamos que apenas as atividades de leitura livre e silenciosa não tiveram nenhum tipo de intervenção, uma vez que a professora deixava as crianças livres para escolherem os livros que seriam lidos, bem como para realizar a leitura.

Os modos de ler expostos aqui e em tópicos anteriores constituem modalidades de leitura que foram exploradas pela docente. Deste modo, na seção a seguir, mostraremos como a professora conduzia o ensino de leitura pautado nas modalidades de leitura praticadas ao longo das aulas.

4.3.4 Modalidades exploradas

Neste tópico, discutimos alguns dados relevantes sobre os diferentes modos de ler praticados durante as aulas de leitura: leitura silenciosa, leitura coletiva e leitura em voz alta (realizada pelas crianças e pela professora). Também a partir desta análise, verificamos qual modalidade foi mais explorada e qual foi menos trabalhada.

Os dados revelaram que a modalidade de leitura silenciosa realizada pelas crianças foi bastante frequente. Nela, as crianças liam livros escolhidos por elas mesmas e textos elencados pela própria professora. Aqui, a professora só intervia quando os textos eram entregues por ela, fazendo, após a leitura silenciosa, uma discussão coletiva. Assim, observamos que nesta modalidade as crianças possuíam mais autonomia, vivenciando uma experiência interna (TEBEROSKY et al., 2003).

A leitura em voz alta realizada pela professora também foi muito expressiva, demonstrando que ela se preocupava em ler para as crianças e se colocar como a leitora delas. Identificamos que, nesta modalidade, a docente tinha o cuidado de envolver as crianças numa proposta de compreensão do texto, assim como destacam Brandão, Leal e Nascimento (2013). Além disto, vimos que a docente também utilizava tal modalidade para estimular o gosto pela leitura nas crianças. Identificamos pelo menos três situações em que esta modalidade foi contemplada.

Em seguida, temos alguns exemplos desta modalidade sendo explorada. No primeiro, a docente inicia a leitura de um livro infantil, mas deixa claro que será ela quem conduzirá, sem, portanto, a participação dos alunos. No transcorrer da leitura, conversava com as crianças sobre o texto lido, e ao final, solicitou uma atividade advinda das discussões. No segundo e terceiro exemplos, a docente também realizou uma leitura de textos sem a participação das crianças. Entretanto, nestes dias, não iniciou nenhuma discussão, seja durante ou após as leituras, demonstrando ler para estimular nas crianças o gosto pela leitura.

A seguir, temos os fragmentos das três aulas descritas:

(Aula 18)

Professora: aí hoje a gente vai ouvir uma história que algumas crianças já leram, mas hoje a gente vai ouvir porque quem vai ler sou eu. João disse: tia, eu já li essa história. Mas hoje João não vai ler, João vai ouvir, certo? A gente vai ficar só pensando. A tia não quer ninguém agora falando, a gente vai ficar só pensando.

(Aula 15)

Professora: olha o que que eu vou ler aqui pra vocês. Olha esse poema de Mário Quintana. Mário Quintana escreveu esse poema, Retrato de pato.

Criança 1: lê o poema.

Professora: vou ler.

(Aula 12)

Professora: trouxe um poema para vocês. Vou ler. Chatice. Jacaré, larga do meu pé deixa de ser chato!

Além da leitura realizada pela professora, as crianças também puderam vivenciar momentos de leitura em voz alta. Observamos três aulas em que a docente as chamou para lerem textos de autorias próprias, produzidos durante as atividades do eixo de Produção de texto. Ou seja, a docente, além de trabalhar a produção de textos com crianças do Ciclo de Alfabetização, fator extremamente importante, ainda que não seja o foco do nosso estudo, também estimula esta autoria fazendo com que compartilhem os respectivos textos com toda a turma. Tendo em vista estes aspectos, esta integração entre os dois eixos pode contribuir para o reconhecimento das crianças enquanto produtoras de texto e leitoras.

Por outro lado, também identificamos uma aula onde a professora explorou esta modalidade de leitura, mas em contrapartida com textos entregues pela mesma. Ademais, tal modalidade também colabora para a fluência de leitura, autonomia e segurança leitora das crianças, assim como apresentamos na fundamentação teórica deste estudo. Verificamos em seguida os trechos em que essas aulas ocorreram: aula 02, 17 e 05:

(Aula 02)

Professora: agora vocês vão ler o texto de vocês. Cada um vai vir aqui pra frente ler.

(Aula 17)

Agora eu vou dar um poema a cada um para ler aqui na frente.

(Aula 05)

Venham, crianças. Venham ler o texto de vocês. Gabriela vai começar.

Por fim, verificamos que a modalidade de leitura coletiva também foi explorada, porém de modo menos recorrente. Assim como na modalidade de leitura em voz alta realizada pela professora, na leitura coletiva a docente buscou promover a participação das crianças numa proposta de compreensão (BRANDÃO; LEAL; NASCIMENTO, 2013). Seguidamente, trazemos os exemplos das aulas:

(Aula 03)

Professora: eu espero que todo mundo goste dessa história. Essa história de hoje está no livro de vocês, não está naqueles livros lá da biblioteca. Ela está no livro de vocês e a gente vai descobrir que conto é esse e o que a gente vai ver nisso é a parte 1 do conto, certo? Mas a gente vai fazer assim, olha, a gente vai fazer uma leitura dessa história em que os amiguinhos participam. Olha, eu vou começar e depois eu vou dizer o nome da criança que vai continuar lendo. Pra isso vocês precisam colocar o dedo pra não se perder na história, tá bom?

(Aula 07)

Professora: vamos fazer uma leitura coletiva deste texto aqui (texto afixado na parede). Todo mundo junto.

(Aula 10)

Professora: olha, vamos ver esse texto. As crianças vão ler também. Olha só, o primeiro parágrafo aí, lá em cima depois do título. Vamos ouvir Davi. Vai, Davi, pode começar.

Finalizando esta seção, apresentaremos logo em seguida quais atividades tinham foco na compreensão textual e quais tinham foco na decodificação. Para nortear as discussões, utilizaremos os dados produzidos durante as observações das aulas. Adiante, tecemos reflexões acerca das finalidades de leitura contempladas na prática da professora Estrela.

4.3.5 Quais atividades tinham foco na compreensão textual e quais tinham foco na decodificação?

A professora observada lançou mão de várias atividades para que seus alunos lessem com autonomia. Essa prática é importante porque pressupõe um indicador de superação dos métodos tradicionais de alfabetização, nos quais predominava um ensino linear onde as docentes primeiro ensinavam um suposto código alfabético, e só após iniciavam o trabalho com textos. Nas aulas observadas, vimos que o ensino do SEA, de leitura e de produção de textos perpassava toda a prática docente, rompendo, portanto, com a lógica tradicional.

Algumas dessas atividades observadas tinham foco na reflexão e outras na memorização, mas, como um dado importante, salientamos que as atividades de reflexão prevaleciam sobre as de memorização.

A docente realizou vários tipos de atividades dentro do eixo de Leitura. Em algumas aulas ela lia textos em voz alta para as crianças fazendo pausas para discussões; em outras, fazia uma leitura coletiva com as crianças e mediava as reflexões sobre o texto lido; em outros momentos as próprias crianças, sem a professora, liam os textos em voz alta ou ainda realizavam leituras livres e silenciosas/silenciosas com textos indicados pela docente.

Um exemplo de atividade observada tendo como foco a compreensão textual em detrimento da memorização pode ser identificado na aula 03, quando a docente realizou uma atividade de leitura coletiva utilizando o Livro de Língua Portuguesa como recurso didático. Veremos a seguir:

(Aula 3)

Crianças e professora: Os cabritos da montanha...

Professora: era uma vez três cabritos astutos que viviam na encosta de uma montanha. Jonatas...

Jonatas: tinham uma vida tranquila e comida não lhes faltava.

Professora: quem tinha uma vida muito tranquila?

Crianças: eles.

Professora: eles quem?

Crianças: os cabritos.

Professora: muito bem! Continua, Gabriela.

Gabriela: mas o tempo passou, a chuva demorou e a pastagem começou a diminuir.

Professora: vou ler agora, tá bom? Põe o dedo. Do outro lado do rio dava pra ver que a relva ainda era abundante, verdinha e apetitosa só que para chegar até lá os cabritos precisariam atravessar uma?

Crianças: ponte.

Professora: ponte. Mas o problema não era a ponte, era o terrível Trol que morava debaixo?

Crianças: dela.

Professora: dela.

Quem era o Trol?

Crianças: o gigante.

O momento de leitura exposto acima demonstra que a docente tinha o intuito de auxiliar os alunos na compreensão do texto, chamando atenção para informações contidas no conto. Como é possível perceber, nesta atividade os alunos participaram coletivamente, realizando a leitura juntamente com a professora e respondendo às colocações no grande grupo. Assim, vemos que o objetivo central era a compreensão textual. Entretanto, também foram identificadas atividades que envolveram o eixo de leitura, mas que, em contrapartida, tinham foco na memorização, como pode ser visualizado nos exemplos a seguir.

Durante a aula 13, a professora solicitou que as crianças recitassem em conjunto a primeira estrofe dos poemas Leilão de Jardim (afixado na parede) e As Borboletas (colado no caderno). Com essa atividade, a professora tinha o objetivo de fazer com que as crianças memorizassem trechos dos poemas para recitarem na apresentação dos Sussurros Poéticos¹⁰. Tendo isto em vista, os poemas eram recitados sem nenhuma reflexão, tendo como finalidade a memorização, tal qual mostramos em seguida:

(Aula 13)

Professora: podem começar! Só a primeira estrofe, só a primeira.

Crianças: quem me compra um Jardim com flores? Borboletas de muitas cores. Lavadeiras e passarinhos, ovos verdes e azuis no ninho?

Professora: de novo.

Crianças: quem me compra um Jardim com flores? Borboletas de muitas cores. Lavadeiras e passarinhos, ovos verdes e azuis no ninho?

Professora: muito bem. Agora peguem o caderno de casa com aquele poema das borboletas. Todos! Vamos ver só a primeira estrofe. 1, 2, 3.

Crianças e professora: as borboletas.

Crianças: brancas, azuis, amarelas e pretas, brincam na luz as belas borboletas.

Professora: muito bem! Agora a gente vai fazer isso devagar. Bem devagarinho. 1, 2, 3.

Crianças e professora: as borboletas. Brancas, azuis, amarelas e pretas, brincam na luz as belas borboletas”.

Já durante a aula 15, a professora retoma os poemas citados durante o decorrer das aulas: Leilão de Jardim, As Borboletas e A casa, ainda tendo como finalidade a memorização de um trecho dos poemas para a apresentação dos Sussurros Poéticos.

¹⁰ Atividade já explicitada em nota de rodapé anterior.

(Aula 15)

Professora: vamos recitar os poemas? Sentadinhos. Leilão de Jardim.

Crianças e professora: quem me compra um Jardim com flores? Borboletas de muitas cores. Lavadeiras e passarinhos, ovos verdes e azuis no ninho?

Professora: lembrem-se que vocês vão escolher um pedaço, uma estrofe de um desses poemas pra falar no ouvido das pessoas. Não pode falar alto porque sussurro é falar?

Crianças: baixo.

Professora: baixo, baixinho. As borboletas.

Crianças e professora: brancas, azuis, amarelas e pretas. Brincam na luz as belas borboletas. Borboletas brancas são alegres e francas. Borboletas azuis gostam muito de luz. As amarelinhas são tão bonitinhas. E as pretas então: ó que escuridão!”

Professora: é... outro.... O outro foi A casa.

Crianças e professora: era uma casa muito engraçada, não tinha teto, não tinha nada. Ninguém podia fazer entrar nela não porque na casa não tinha chão. Ninguém podia fazer pipi porque pinico não tinha ali mas era feita com muito esmero, na rua dos bobos, número zero.

Professora: jogo de bola.

Crianças: jogo de bola.

Crianças e professora: a bela bola rola. A bela bola do Raul. A bela bola amarela, a de Arabela...

Professora: vamos dizer de novo?

Crianças e professora: Jogo de bola, Cecília Meireles. A bela bola rola. A bela bola do Raul. Bola amarela, a da Arabela. A do Raul, azul.

Professora: ótimo!”

Nestas atividades, embora a professora esteja trabalhando a leitura a partir de um gênero composto por rimas e, portanto, muito explorado no Ciclo de Alfabetização, o momento em que as crianças estão realizando tal leitura não contribui para uma ação reflexiva, pois não colabora para o desenvolvimento de competências leitoras e a busca por leitores autônomos a partir da conversa sobre o texto lido.

Observamos outra atividade explorando poema em que, neste caso, a professora trabalha com a compreensão do gênero, propondo reflexões bastante significativas para crianças em processo de alfabetização. A atividade ocorreu durante a aula 14, durante a correção coletiva de uma atividade de casa com foco na compreensão do gênero poema. Mostraremos a descrição do exemplo a seguir:

(Aula 14)

Professora: quero ver como que as crianças descobriram mesmo em casa. Vamos ler o título.

Crianças: a casa.

Professora: então, primeiro verso. Vamos todos? Crianças: essa casa é de caco.

Professora: segundo.

Crianças: quem mora nela é o macaco.

Essa casa é tão bonita, quem mora nela é a cabrita.

Essa casa é de cimento, quem mora nela é o jumento. Essa casa é de telha, quem mora nela é a abelha.

Essa casa é de lata, quem mora nela é a barata. Essa casa é elegante, quem mora nela é o elefante.
Professora e crianças: e eu descobri de repente que não falei de casa de...
Crianças: gente/humano.
Professora: de que Gabriela?
Gabriela: gente.
Professora: por que gente, Gabriela?
Crianças: porque é casa de animais.
Professora: eu descobri de repente que não falei de casa de?
Crianças: gente.
Professora: gente. Por que, gente?
Criança 1: porque os animais eles têm casa.
Professora: mas aqui não tá dizendo isso, olha. Eu descobri de repente que não falei de casa de?
Crianças: as pessoas.
Professora: pessoas. E aí podia ser a palavra pessoas?
Crianças: sim.
Criança 2: humanos, tia.
Professora: podia ser humanos?
Criança 2: sim.
Professora: quando a gente fala... esse texto aí é uma lista?
Crianças: não.
Professora: esse texto aí é um conto de fadas?
Crianças: não.
Professora: é uma receita culinária?
Crianças: não.
Professora: esse texto é o que?
Crianças: poema.
Professora: poema. Poema, o que é que tem no poema? Vamos lembrar.
Criança 3: tem rimas.
Professora: No poema existe rima... E o que é rima?
Criança 4: rima termina com o mesmo som.
Professora: isso. Rima é o som parecido no final das palavras.
Estrofe?
Criança 6: estrofe é umas linhas pequeninhas.
Professora: pedaços do poema. E os versos?
Criança 7: linhas.
Professora: cada linha do poema. Se a gente tá dizendo assim olha, essa casa é de caco, quem mora nela é o macaco.
Criança 8: rimou. Professora: macaco rimou com a palavra?
Crianças e professora: caco.
Professora: agora olha só embaixo a última estrofe; eu descobri de repente que não falei de casa de?
Crianças: gente.
Professora: podia ser a palavra pessoas?
Crianças: sim.
Professora: por que?
Criança 10: ser humano.
Criança 11: não podia não.
Professora: por que Diana?
Criança 11: porque não ia rimar.
Professora: olha ali. Você é a mesma pessoa que disse que podia ser aí você pensou um pouquinho mais, né? Parou pra pensar que é o mais importante. Não poderia ser 'e eu descobri de repente que não falei de casa de pessoa'. Podia ser?
Crianças: não.
Professora: de humano?
Crianças: não.
Professora: eu descobri de repente que não falei de casa de?

Crianças: gente.
Professora: qual foi a palavra que rimou com gente?
Crianças: de repente/repente.
Professora: repente.

Embora o foco central da atividade exemplificada acima seja perceber as rimas e trabalhar as características do gênero poema, reflexões intrinsecamente ligadas à apropriação do SEA, entendemos que ela também contribui fortemente para a compreensão, uma vez que há uma busca consciente a partir da análise do texto lido.

Destarte, as atividades analisadas aqui nos apontam três principais resultados:

1. A professora investia mais em atividades de compreensão de textos do que em atividades de memorização;
2. O planejamento da docente observada considerava as dificuldades das crianças, os diferentes níveis de aprendizagens e autonomia leitora;
3. A docente trabalhava com textos que circulam na sociedade e que são adequados para o Ciclo de Alfabetização;
4. A docente sugeria leituras com diferentes finalidades.

Considerando a importância deste último resultado, enfocaremos no próximo tópico discussões acerca das finalidades de leitura trabalhadas em sala de aula.

4.4 As finalidades de leitura contempladas durante as aulas observadas

Nesta seção nos centramos em tecer reflexões sobre as finalidades de leitura contempladas durante as aulas de leitura. Observamos que 11 finalidades foram abordadas: ler para escrever; ler para estimular o gosto pela leitura; ler para identificar a finalidade do texto; ler para explorar análise linguística; ler para corrigir atividades de casa; ler para socializar textos produzidos pelos alunos; ler para responder questões relacionadas ao texto lido; ler para identificar características do gênero textual; ler para memorizar trechos de poemas; ler para refletir acerca de questões externas ao texto e ler para ilustrar o texto.

Vemos que a docente abordou de forma considerável a diversidade de finalidade de leitura, caracterizada por nós como muito importante no processo de formação do aluno leitor, uma vez que é primordial auxiliar os alunos no avanço das competências leitoras também no que tange a atender a diferentes finalidades de leitura, assim como colocado por Barbosa e Sousa (2006b). Um primeiro passo para que isso aconteça, de acordo com as autoras

supracitadas, é possibilitar ao aluno o entendimento sobre os diferentes modos de ler, relacionados aos diferentes objetivos de leitura na sociedade.

Outro aspecto bastante pertinente ressaltado por Barbosa e Sousa (2006b, p. 43) é o fato de que

tendemos a achar que as crianças, podem, por um lado, não articular o que se aprende na escola com o que é necessário saber fora dela e, por outro lado, não terem parado para pensar sobre tal tipo de questão, ou seja, elas podem, embora reconheçam diversas práticas de leitura, não refletir que essas práticas implicam diferentes finalidades para se ler. Essa consciência pode ser um bom começo para que a criança adote estratégias diversas a partir da reflexão sobre as finalidades que guiam a leitura.

Abordando os gêneros textuais, a docente propunha em sala de aula leituras com diferentes finalidades. Isto posto, enfocaremos cada uma dessas finalidades logo em seguida, tendo como base de dados as observações.

a) Ler para escrever

Sabemos que o processo de leitura é importante na construção da escrita dos textos, uma vez que nos servirão como fonte de conhecimento e nos auxiliarão a selecionar as informações pertinentes ao assunto tratado em nossa produção textual. Não menos importante, a leitura também auxilia no processo de revisão de textos escritos, subsidiando nossa capacidade de aprimorar a escrita a partir dos conhecimentos que construímos através da leitura. Sobre esta finalidade, Barbosa e Sousa (2006b) destacam que tal habilidade de revisar precisa ser aprendida, pois exige do leitor atenção ao conteúdo e à forma textual. Por conseguinte, também é essencial ser ensinada nas escolas.

Nesta finalidade de leitura, a docente realizou a leitura de um livro de literatura infantil para as crianças, discutiu sobre ele e, por fim, pediu que produzissem resumidamente, com autonomia e com as próprias palavras, apenas o início da história. Ou seja, nesta atividade as crianças puderam exercer as capacidades de selecionar as partes mais importantes do texto (relacionadas ao início da história), utilizar as discussões sobre o texto como fonte de informação e construir a escrita a partir do texto lido.

b) Ler para estimular o gosto pela leitura

Em consonância com Bonifácio, Brandão e Leal (2017), um texto não pode ser visto apenas como meio de desenvolver habilidades de leitura e de entender as características dos gêneros textuais. Mais do que isso, precisa ampliar os horizontes culturais dos estudantes e estimulá-los a ter prazer pela leitura em si. Dando ênfase a esta última dimensão, observamos que a professora contemplou esta finalidade a partir da proposta de leituras livres realizadas pelas crianças, onde elas puderam escolher livros de suas preferências para que realizassem tal leitura. Outrossim, essa atividade também é importante porque implica aos leitores, neste caso, as crianças, o estabelecimento de critérios para escolha dos livros, contribuindo para a formação identitária do leitor.

No que tange aos critérios de escolha dos livros, a docente nos afirmou que durante os momentos em que as crianças liam para os estudantes da turma do primeiro ano, um de seus objetivos didáticos era exatamente compreender quais os critérios elas estavam utilizando para escolher os livros que seriam lidos, assim como é possível visualizar abaixo:

Numa atividade daquela tem tanta coisa pra ser dita, né? A professora do primeiro ano tinha os objetivos dela lá na turma dela e eu tinha os meus objetivos com a minha indo pra lá, né? Na minha eu queria que os meninos ampliassem a fluência leitora, isso era um dos objetivos. **Segundo, eu queria que eles também escolhessem livros e aí nas escolhas eles estabelecessem os critérios, e aí eu queria ver quais eram os critérios. Também tinha momentos que eu escolhia os livros, né? Porque quando eles estão lendo pro outro e aí como eles estão iniciando e estavam ampliando a fluência leitora, iam estar diante de outro grupo pra ler que não era o grupo que eles tinham afetividade, né?**

(Professora Estrela, extrato da Entrevista de Explicitação)

Observamos que a docente garantia que as crianças demonstrassem autonomia perante os livros, elencando critérios para a escolha dos mesmos, todavia, quando julgava ser pertinente, ela mesma escolhia estes livros. Por esta razão, é possível inferir que a docente tinha intencionalidade nas atividades propostas para o grupo, tendo clareza dos seus objetivos didáticos, intervindo nos momentos apropriados.

c) Ler para identificar a finalidade do texto

Identificar a finalidade do texto compõe uma das estratégias de leitura abordadas por Solé (1998), muito relevante no processo de entendimento do texto escrito, pois permite que o

leitor consiga perceber o que o autor quis retratar durante a escrita. Observamos que tal finalidade foi promovida através de leituras onde a docente levantava questões em que as crianças, para responderem corretamente, necessitavam refletir sobre a finalidade do texto.

d) Ler para explorar análise linguística

A exploração da análise linguística é fomentada de forma mais recorrente no Ciclo de Alfabetização, levando em consideração a necessidade de as crianças se apropriarem do SEA até o final do ciclo. Neste sentido, a docente buscou trabalhar os sons nasais; utilização do R e RR; utilização correta dos espaços entre as palavras; entre outras atividades que envolviam essa faceta da alfabetização – apropriação do SEA. Estas atividades eram comumente realizadas mediante a leitura de textos e, posteriormente, eram feitas as devidas discussões.

e) Ler para corrigir atividades de casa, Ler para socializar textos produzidos pelos alunos

Referente à primeira finalidade, quando as atividades de casa tinham como base um aporte textual, a docente, durante as correções, iniciava abordando a leitura do texto e só após adentrava à resolução das questões. Esse momento de leitura antes da correção é de suma importância, dado que a partir das reflexões as crianças podem sanar dúvidas a respeito do que é tratado no texto, bem como há um retorno para a professora no que diz respeito à interpretação dos alunos sobre o momento em que realizam leituras sem o acompanhamento dela. Ou seja, além de um momento de aprendizagem, pode se tornar um momento de avaliação diária por parte da docente.

A finalidade de socializar textos produzidos pelos alunos ocorria, na maior parte dos casos, quando as crianças finalizavam um exercício que demandava uma produção textual. Nessa situação, após a correção da professora e a revisão do texto, a mesma solicitava que aquelas lessem em voz alta o texto que produziram.

Durante essas leituras em voz alta, as crianças tinham a oportunidade de compartilhar seus respectivos textos, ampliar a fluência de leitura e apresentar atitudes leitoras diante de toda a turma: entonação, altura da voz, postura etc., fatores que, de forma bastante formidável, colaboram para o desenvolvimento do aluno leitor.

f) Ler para responder questões relacionadas ao texto lido

O suporte textual também é muito utilizado em atividades em que as crianças leem para responder questões de interpretação de textos. Esta, por sua vez, consiste em uma das finalidades de leitura verificada nos protocolos de aulas. Essas questões de interpretações selecionadas pela professora eram muito enriquecedoras, pois versavam sobre o avanço de habilidades de leitura, aspecto muito defendido por Solé (1998).

g) Ler para identificar características do gênero textual

Na sala de aula da professora Estrela, a leitura também foi praticada como um modo de identificar características dos gêneros textuais estudados. Deste modo, a docente trabalhava com atividades em que as crianças tinham que identificar as rimas em um poema ou o remetente e destinatário em um bilhete, por exemplo. Tais atividades sempre eram sucedidas por explicações sobre o gênero em questão. Com isso, a partir de leituras contextualizadas em sala de aula, as crianças conheciam o gênero e podiam, a partir da explicação da professora, utilizar os diferentes gêneros nas diferentes situações comunicativas, em espaços escolares ou não escolares.

h) Ler para memorizar trechos de poemas

A finalidade de ler textos para memorizar trechos de poemas foi explorada devido ao trabalho com uma sequência didática para os Sussurros Poéticos. Nesta ocasião, os alunos, juntamente com a docente, liam poemas escolhidos por ela. Mesmo se tratando do estudo de um gênero, esta finalidade de leitura era meramente decorativa, não contribuindo de forma efetiva para a compreensão de textos e desenvolvimento de habilidades de leitura.

i) Ler para refletir acerca de questões externas ao texto e ler para ilustrar o texto

Esporadicamente, a docente também trabalhou a finalidade de ler para refletir sobre questões externas ao texto. Esta finalidade está intrinsicamente relacionada à estratégia de extrapolação do texto, posto que diz respeito a questões que não estão necessariamente ligadas às informações contidas no suporte textual. Por isto, quando da exploração da

finalidade a qual estamos nos referindo, a docente solicitava reflexões que iriam além do texto, ainda que tivessem sido proporcionadas a partir dele.

Como exemplo, a partir da leitura de um livro de literatura que tratava sobre o bullying, a docente iniciou uma conversa sobre os sentimentos bons que devemos cultivar e o respeito que necessitamos ter para com os outros. Isto é, não aprofundou questões textuais, habilidades de leitura ou outros elementos referentes ao texto em si; ao contrário, dialogou quanto aos comportamentos e às condutas do ser humano.

Por fim, no que concerne à finalidade de ler para ilustrar o texto, tal finalidade, como a própria denominação indica, corresponde à leitura do texto realizada pelas crianças para posteriormente ilustrá-lo. Embora esta atividade pareça, de imediato, de pouca significância, requer um esforço cognitivo das crianças para lerem o texto, entendê-lo e enfim ilustrá-lo de maneira coerente.

Em face do que foi discutido até aqui, vimos que o ensino de leitura da docente também era permeado por diferentes finalidades de leitura, o que também considera diferentes objetivos didáticos, uma vez que, fica explícito que as atividades elencadas nas finalidades de leitura analisadas neste tópico compreendiam objetivos de ensino, abrangendo, inclusive, distintas complexidades.

Finalizando o último tópico de resultados, apresentaremos logo em seguida as estratégias de leitura trabalhadas pela professora Estrela e como foram mobilizadas. Como base para esta discussão, cruzaremos os dados produzidos na análise das observações e da entrevista de explicitação.

4.5 Estratégias de leitura contempladas na prática de ensino da professora alfabetizadora

Neste tópico, nosso intuito é discutir sobre as estratégias de leitura contempladas na prática de ensino da professora sujeito de pesquisa e como foram mobilizadas.

De acordo com Barbosa e Sousa (2006a), nos utilizamos de diferentes estratégias para auxiliar nossa compreensão. Dito isto, a autora enfatiza que é tarefa do professor possibilitar aos alunos o uso dessas estratégias a partir de vários gêneros textuais que atendam a diferentes objetivos de leitura, demandando, portanto, a mobilização de diferentes estratégias. Diante disto, ao analisar e categorizar as perguntas de compreensão leitora, pudemos identificar uma quantidade expressiva de estratégias de leitura mobilizadas pela professora. A análise da

Tabela 2 mostra que, além da quantidade expressiva, também havia uma diversificação dessas estratégias.

Tabela 2 – Estratégias de leitura contempladas nas aulas observadas

ASPECTOS DO TEXTO EXPLORADOS	Total de aulas¹¹
Referenciação/substituição pronominal	3/18
Estimular o gosto pela leitura	6/18
Exploração do contexto em que os textos foram produzidos	2/18
Exploração de características dos gêneros textuais trabalhados	6/18
Ativação de conhecimentos prévios	2/18
Antecipação de sentidos	4/18
Identificação do tema, de ideias centrais ou de apreensão dos sentidos gerais do texto	3/18
Localização de informações explícitas do texto	7/18
Elaboração de inferências	1/18
Interpretar frases e expressões do texto	2/18
Identificação de significado de palavras desconhecidas no texto	6/18
Estabelecer relação de intertextualidade	2/18
Estabelecer relação entre a imagem e o gênero trabalhado	2/18
Estabelecer relação entre a ilustração e o texto para a compreensão do texto	2/18
Levantamento e confirmação de hipóteses	1/18
Extrapolação de sentidos do texto	4/18
Identificação de elementos que compõem uma narrativa: nomes de personagens	2/18
Relacionar partes do texto	3/18
Identificar o destinatário do texto	1/18
Utilizar a leitura para explorar conteúdos referentes a outros eixos da Língua Portuguesa	12/18
Substituição de palavras	1/18
Realizar atividades diferentes ou adaptar/auxiliar diretamente os alunos que têm mais dificuldades (só leitura)	3/18

Fonte: Tabela elaborada pela autora.

Ao identificarmos na Tabela 2 a quantidade e diversidade de estratégias mobilizadas, bem como mencionado em parágrafo anterior, podemos afirmar que a professora, ao trabalhar

¹¹ O numerador representa o número de aulas em que o gênero textual foi trabalhado e o denominador representa o número de aulas observadas.

com textos, procurava explorar o que estava sendo lido a partir das perguntas de compreensão e buscando sempre a melhor resposta dos alunos, assim como constatado nas observações, demonstrando, de certo modo, um cuidado pedagógico por parte da docente em questão. Esse fato aponta que a docente observada investia em suas aulas de compreensão leitora.

Com isso, percebemos a importância de não apenas focar em uma estratégia específica, mas diversificá-las a fim de que as crianças tenham contato com uma maior quantidade de estratégias e consigam utilizá-las nos diferentes gêneros textuais com que se depararem, articulando-as com os objetivos de leitura, assim como discutido por Solé (1998).

Observamos que a professora trabalhava com as estratégias de leitura de forma contínua, pois uma análise dos dados com foco na relação dia/frequência nos mostrou que quando abordava uma estratégia, a docente investia nela continuamente, em alguns dias da semana.

Outro aspecto importante acerca das estratégias mobilizadas diz respeito ao fato de a docente ter explorado de maneira mais expressiva a estratégia de utilizar a leitura para explorar conteúdos referentes a outros eixos da Língua Portuguesa, sendo esta estratégia utilizada em 12 das 18 aulas observadas. Apresentamos abaixo dois fragmentos da aula 01 que mostram essa estratégia sendo explorada.

O primeiro fragmento mostra a professora explicando como as crianças deveriam realizar a atividade de casa. A atividade consistia em uma leitura de um texto contido no caderno do PRAVALER, intitulado “Por que moedas são redondas?”, para que as crianças anotassem as palavras encontradas com som nasal. Posteriormente, na correção, a professora trabalhou os sons nasais.

No segundo fragmento, a professora leu para as crianças o livro “Branca de Neve”, trabalhando a compreensão textual a partir da exploração de estratégias de leitura. Após essa leitura, solicitou que as crianças produzissem no caderno um texto com apenas o início da história. A seguir, segue a descrição das aulas mencionadas:

Quadro 6 – Cena da aula 01

Trecho da aula 01	Estratégia explorada
<p>Professora: olha como vai ser a tarefa de casa: a tarefa de casa é uma pesquisa, vocês vão pesquisar no texto. Vocês vão pesquisar aqui no texto da página 7 palavras com o som nasal. Lembram o som nasal? Crianças: sim! Professora: mas pra encontrar tem que...? Crianças: ler. Professora: ler.</p>	<p>Utilizar a leitura para explorar conteúdos referentes a outros eixos da Língua Portuguesa</p>
<p>Professora: e hoje a nossa missão no projeto dos contos de fadas no caderno é A história de hoje. O título da nossa atividade é A história de hoje. Qual foi a história de hoje, crianças? Crianças: branca de neve. Professora: aí embaixo do nome da atividade vai vir o nome da história, a gente vai pular uma linha e vai escrever... Criança 1: Branca de neve. Professora: e aí a gente vai escrever um pedacinho da história, a gente não vai escrever a história, a gente vai escrever um pedacinho e esse pedacinho da história... Eu vou dizer qual o pedaço da história que vocês vão escrever.</p>	

Atribuímos isso ao fato das aulas de leitura estarem integradas a todos os eixos da Língua Portuguesa, prática considerada por nós como extremamente significativa pois permite uma sequência lógica entre as atividades solicitadas durante a aula, bem como uma visão de leitura que perpassa todas as outras atividades escolares. Ao ser questionada durante a entrevista de explicitação sobre essa integração entre os eixos, a docente nos respondeu que:

Vê, eu penso assim: vou falar primeiro do que eu entendo dessa questão da leitura. **Primeiro eu entendo que a leitura me abre espaços em tudo, ela vai abrindo espaços. Que espaços são esses? São espaços da relação com o outro, espaços das questões das conquistas da vida e eu acho que ela é muito forte na sala por conta do que ela pode fazer com esses meninos, as possibilidades que essa leitura vai dar pra ele.** Pensando nessas possibilidades, eu vou tentando colocar ela em todas as situações que eu vou proporcionando pra eles. Então onde eu puder colocar situações que eles leem, eu vou fazer um esforço pra isso. **Então eu quero que eles estejam lendo no momento da produção quando eu peço pra eles reverem o que eles estão escrevendo, então é um momento de leitura num momento que eu escrevo, até porque é necessário isso, né? Nos momentos em que a gente tá trabalhando a análise linguística, a gente precisa também dessa leitura muito centrada, né?** Fazendo essas análises que são próprias da língua e que vão interferir também na leitura, né? Nessa condição de ler. **Então assim, pra mim, ela tá em todas as situações porque é uma relação muito forte, muito dependente dessa leitura pra o êxito desses meninos, né? Nessas outras atividades que eles precisam realizar.**

(Professora Estrela, extrato da Entrevista de Explicitação).

Na fala da professora fica evidente a intencionalidade que ela tinha em integrar esses eixos. Essa integração também contribui para o entendimento da leitura como construção de sentidos, pois, como vimos, a docente preza pela leitura para além dos espaços escolares,

evidenciando a importância dela na relação com o outro. Essa afirmação corrobora Marcuschi (2008) quando o mesmo afirma que compreender textos não é simplesmente uma ação linguística ou cognitiva, mas, para além disto, é uma forma de inserção no mundo e de interagir nas relações com o outro.

Do mesmo modo, também dialoga com o proposto por Soares (2018) quando a mesma discute a faceta interativa da alfabetização. Essa faceta, assim como abordamos na fundamentação teórica do presente estudo, está diretamente ligada ao ato de ler e é compreendida para além da aprendizagem do SEA, entendendo a língua como interação entre as pessoas. Em outras palavras, a professora procurava desenvolver nos alunos uma competência de leitura que os auxiliasse tanto nas atividades escolares, quanto na capacidade de comunicação com o outro.

Essa preocupação com a comunicação com o outro ficou explícita em outras atividades propostas pela docente, como o momento de leitura realizada pelas crianças em outra turma (1º ano) da escola. A fim de entendermos os objetivos didáticos da professora com esta prática, tratamos dessa questão no momento da aplicação da entrevista de aprofundamento e obtivemos a seguinte resposta:

(...) Estar diante de outras pessoas, sim, se colocando na frente do outro, você vai se revelar, você tá assim, se colocando a prova, né? O outro, como o outro me ver, né? Eu tenho que fazer isso direitinho, eu tenho que ler bem, né? E as crianças começarem a compreender com essa atividade que também eu leio não só pra mim, que eu leio pro outro, o outro me escuta, né? Então eu leio pra quê? Para o outro me ouvir. Né? Pra gente estabelecer um diálogo, só esse momentozinho, então a gente não conversa sobre a leitura mas o outro me escuta, então alguém me escuta. Então isso era uma atividade em que fomentava essa leitura, o desejo de ler, o desejo de compartilhar leitura, pedagogicamente eu queria também que eles ampliassem a leitura e que fossem estabelecendo esses momentos de estar com o outro e de se colocar mesmo com o público pra ler em público também, né? Em qualquer lugar você lê pro outro também. Então a escola é um espaço pra isso, pra gente se colocar em situações que provavelmente a gente venha passar e vai passar, né? Alguns mais, outros não, enfim... o meu desejo mesmo de existir essa atividade todos os anos, há muito tempo a gente fazia isso, eu e a professora do primeiro ano, era nesse sentido dessa relação com as turmas, né? Essa vivência com o outro, né?

(Professora Estrela, extrato da Entrevista de Explicação)

A partir dos extratos de fala expostos acima, compreendemos que de fato a professora tinha o compromisso de estabelecer com as crianças o entendimento de que a leitura nos possibilita a interação com o outro nos diversos espaços sociais com que nos deparamos, compreensão que também se associa diretamente à leitura como construção de sentidos e que é considerada por nós como a mais pertinente para o ensino de leitura.

Ainda no que tange à integração dos eixos, a professora também afirmou que tal integração reverbera em seu planejamento de maneira que a mesma não concebe diferença entre planejar o eixo de Leitura, Oralidade, Análise Linguística e Produção de textos. A docente pontua que o que há, na verdade, é a priorização de determinadas atividades em um dado momento. No entanto, de maneira geral, as atividades vivenciadas em sala de aula são trabalhadas tendo como base a reflexão entre os eixos. Essa posição vai ao encontro com o que afirmam Barbosa e Sousa (2006b), quando salientam que os eixos são indissociáveis e que em determinado momento podemos priorizar um em detrimento de outro, no entanto, não podemos perder de vista os pontos de intersecção entre eles. Abaixo trazemos o fragmento da fala onde a professora esclarece esse ponto:

Eu não vejo muita diferença não. Na verdade existe a diferença claro, porque é outro eixo, né? Agora é claro que em um determinado momento eu vou me centrar mais em atividades de contagem de sílabas, em atividades de contagem de letras, em atividades de aliteração, de consciência fonológica. As atividades é que vão aparecer mais em determinados momentos pra determinados grupos mas planejar leitura em tenho que pensar na leitura e ela vai dando as condições para as crianças aprenderem o sistema e pensar nas atividades de sistema dê as condições pra se apropriar da leitura, né? Então na medida que a gente vai planejar a leitura ou planejar principalmente no primeiro semestre o eixo de apropriação que eu fico canalizando forças pra isso, essa leitura ela tá em todo momento da minha sala de aula. Nos textos que eu levo, nas histórias que eu leio, nos cartazes que eu leio e coloco na parede e no outro dia eu volto a leitura deles e que eu vejo as crianças no outro dia passando o dedo embaixo das palavras e fazendo uma leitura, todas essas atividades aí estão envolvidas. Essa diferença assim, hoje eu ensino leitura amanhã eu ensino apropriação eu não vejo isso. Eu não vejo diferença no planejamento.

(Professora Estrela, extrato da Entrevista de Explicitação)

Também a partir da leitura do livro Branca de Neve durante a aula 01, a docente explorou a estratégia de Referenciação/substituição pronominal. Tal estratégia foi mobilizada da seguinte forma: durante a leitura, a professora fazia pausas para questionar as crianças sobre as substituições pronominais que apareciam no texto. Ao mobilizar essa estratégia, a docente fomentava a compreensão de leitura das crianças, pois permitia que as mesmas entendessem a quais personagens os pronomes estavam fazendo referência. Desta maneira, também contribuía para que as crianças percebessem que, ao escrever um texto, existem palavras que substituem outras que já foram citadas anteriormente. A seguir seguem os exemplos:

Quadro 7 – Cena da aula 01

Trecho da aula 01	Estratégia explorada
<p>Leitura do livro Branca de neve.</p> <p>Professora: era uma vez uma rainha em um reino distante que estava bordando à beira da janela. De repente, ela furou o dedo e uma gota de sangue caiu na neve do parapeito. Ela desejou ter uma filha com a pele branca como a neve, os cabelos pretos como o ébano e os lábios vermelhos como o Sol. Algum tempo depois a rainha teve um bebê mas ela não resistiu e morreu. Ela quem?</p> <p>Crianças: a rainha.</p> <p>Professora: a rainha ou o bebê morreu?</p> <p>Algumas crianças disseram o bebê e os outras, a rainha.</p> <p>Professora: se fosse o bebê, seria mas ela não resistiu e morreu?</p> <p>Criança 1: mas ele.</p> <p>Professora: Aí seria, o quê, Daniel?</p> <p>Daniel: Ele.</p> <p>Professora: olha aí, Daniel está dizendo pra vocês que não seria ela, seria?</p> <p>Crianças: ele.</p>	<p>Referenciação/substituição pronominal</p>

Quadro 8 – cena da aula 01

Trecho da aula 01	Estratégia explorada
<p>Leitura do livro Branca de neve.</p> <p>Professora: ela já estava exausta quando encontrou uma pequena casa em uma clareira da floresta. Não havia ninguém ali mas como estava muito cansada, Branca de neve entrou, comeu um pouco da comida que encontrou na cozinha e depois adormeceu sobre as várias caminhas que havia no quarto. No fim da tarde, os donos da casa chegaram. Eram...</p> <p>Crianças: os anões.</p> <p>Professora: os sete anões que trabalhavam em uma mina. Eles ficaram muito surpresos ao ver a princesa dormindo em suas camas. Quando acordou, Branca de neve contou-lhes o que havia acontecido e eles deixaram-na morar ali.</p> <p>Professora: ali onde?</p> <p>Crianças: na casa.</p> <p>Professora: então a palavra ali, se refere à...?</p> <p>Crianças: casa.</p> <p>Professora: ela poderia ajudá-los com os afazeres da casa e ainda ficaria em segurança.</p> <p>Professora: ela quem?</p> <p>Crianças: a branca de neve.</p> <p>Professora: Branca de neve. A palavra ela, se refere à...?</p> <p>Crianças: Branca de neve!</p>	<p>Referenciação/substituição pronominal</p>

Baseados nesses exemplos, percebemos que a professora de fato mobilizou essa estratégia com a finalidade de auxiliar as crianças na compreensão textual do que estava sendo lido.

No que se refere à elaboração de inferências, estratégia considerada mais complexa na literatura, analisando os dados da tabela 2, observamos que essa estratégia ocorre em apenas uma aula. Todavia, se considerarmos os momentos em que a professora mobiliza as estratégias de identificar o tema de um texto e apreensão de sentidos gerais e levarmos em conta que ambas envolvem um trabalho inferencial, verificamos que a docente investiu com mais frequência para que seus alunos avançassem nas referidas estratégias.

Marcuschi (2008) afirma que as inferências na compressão textual são processos cognitivos onde os falantes ou ouvintes partem de informações textuais e contextuais para construir uma nova representação semântica. Tendo isto em vista, quando solicitamos que um aluno responda a uma questão implícita no texto, para responder corretamente, o mesmo terá que utilizar tanto as informações textuais quanto as contextuais. Um processo semelhante ocorre quando solicitamos que aqueles identifiquem o tema de um texto ou apreendam sentidos gerais do texto, pois esta informação não se encontra explicitamente na base textual. Por isto, o aluno mais uma vez terá que utilizar além das informações textuais, as contextuais.

Nos exemplos abaixo podemos observar como essas estratégias foram contempladas em sala de aula. Durante a aula 04, a docente realizou uma atividade no livro didático sobre um texto lido. Tal atividade continha perguntas que abrangiam a elaboração de inferências, assim como apresentamos a seguir:

Quadro 9 – Cena da aula 04

Trecho da aula 04	Estratégia explorada
<p>Perguntas de elaboração de inferências:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Professora: na história, os cabritos tinham tamanhos diferentes... De que maneira você poderia se referir aos tamanhos dos cabritos usando apenas uma palavra para cada um dos cabritos? Como que a gente sabe que eles tinham tamanhos diferentes? • Qual o plano dos cabritos para atravessar a ponte? • Essa característica pode ser atribuída ao Trol? Astuto, esperto, pode ser atribuído ao Trol? <p>Questões contidas no Livro didático. Texto: Os cabritos da montanha</p>	<p>Elaboração de inferências</p>

No decorrer da aula 12, a docente trabalhou com as crianças o poema “As Borboletas” e mobilizou a estratégia de identificação do tema, como pode ser visualizado abaixo:

Quadro 10 – cena da aula 12

Trecho da aula 12	Estratégia explorada
Pergunta de identificação do tema/apreensão de sentidos gerais do texto acerca do texto lido: <ul style="list-style-type: none"> • Professora: meninos e meninas, abram na folha que vocês levaram o poema. A gente colou no caderno. Minha gente, vamos ver aí. Esse poema fala de quê? Pergunta referente ao poema “As Borboletas”.	Identificação do tema/apreensão de sentidos gerais do texto

Por fim, no decurso da aula 18, em uma roda de leitura, a professora Estrela também contemplou a estratégia de identificação do tema/apreensão de sentidos gerais do texto, tal qual o exemplo a seguir.

Quadro 11 – cena da aula 18

Trecho da aula 18	Estratégia explorada
Pergunta de identificação do tema/apreensão de sentidos gerais do texto acerca do texto lido: <ul style="list-style-type: none"> • Professora: esse texto fala de quê? Pergunta referente ao livro: O que não cabe no meu mundo II: bullying	Identificação do tema/apreensão de sentidos gerais do texto

Com base nesses exemplos, percebemos que a professora trabalhava com essas estratégias com o objetivo de discutir com as crianças as respostas mais pertinentes ao proposto pelo autor ou autora do texto. Salientamos que, ao fazer isso, a mesma não descartava as interpretações menos adequadas dos alunos, mas, a partir delas, provocava reflexões para que juntos encontrassem a melhor resposta.

Ainda sobre a noção de inferências, Marcuschi (2008, p. 252-253) destaca que

O certo é que as inferências são produzidas com o aporte de elementos sociossemânticos, cognitivos situacionais, históricos, linguísticos, de vários tipos que operam integradamente. *Compreender é, essencialmente, uma atividade de relacionar conhecimentos, experiências e ações num movimento interativo e negociado.* A atividade inferencial, quando vista na sua complexidade, não pode ser tida como um mecanismo espontâneo e natural (Grifos do autor).

No tocante à estratégia de localização de informações explícitas no texto, considerada de menor complexidade, o trabalho em sala de aula se deu da seguinte maneira:

Quadro 12 – cena da aula 09

Trecho da aula 09	Estratégia explorada
<p>Professora: vamos ler a de baixo agora? Qual é a outra? Criança 1: as orelhas. Professora: as orelhas. Vamos ver, dá uma olhada lá nas orelhas como são. Vamos voltar lá pra gente ver as orelhas? Onde é que tem aí sobre as orelhas? [...] Lê Carla, por favor. Carla: nada escapava aos sentidos da grotesca criatura. Professora: vamos lá! Criatura... Carla: suas imensas orelhas. Professora: para aí, Carla. Então a gente já achou como são as orelhas? Crianças: sim. Professora: pelas... Criança 2: imensas. Professora: imensas orelhas. Como são as orelhas dele? Crianças: grandes Professora: imensas. Olha a palavra aí. Imensas!</p>	<p>Localização de informações explícitas no texto</p>

Quadro 13 – cena da aula 04

Trecho da aula 04	Estratégia explorada
<p>Professora: releia o início do conto e sublinhe. O que é sublinhar, minha gente? Criança 1: é fazer uma linha embaixo. Professora: fazer uma linha? Crianças: embaixo. Professora: embaixo. E sublinhe a palavra que descreve os cabritos. O que é descrever os cabritos, minha gente? Criança 2: é qual é a fala dele. Professora: vamos ver! Vamos ler o que está aí, todos. Crianças: era uma vez três cabritos astutos que viviam na encosta de uma montanha. Professora: essa característica, vamos ver... Como era os cabritinhos aí? O texto diz, Cristina Porto (autora do texto) diz que os cabritos eram o quê? Aí tá escrito. Criança 3: astutos. Professora: era o quê? Criança 3: astuto. Professora: palmas pra essa menina!</p>	<p>Localização de informações explícitas no texto</p>

Esse trabalho com a estratégia de localização de informações, apesar de menos complexa, é extremamente importante para crianças em processo de alfabetização, uma vez que é fundamental para a construção das competências leitoras. Além disso, também é necessário considerar que toda estratégia de leitura é mobilizada levando em consideração a base textual.

Observamos que essa estratégia foi bastante valorizada pela docente, por isso, na entrevista de explicitação buscamos compreender os motivos que a levaram a explorá-la de maneira expressiva. No seu relato, ficou evidente que o objetivo maior girava em torno de fazer com que os alunos buscassem uma informação que estava posta na superfície do texto, e, a partir disso, ampliassem a atitude leitora dos mesmos:

No que se refere à localização de informações, **essa questão tá muito ligada na atitude ler, de ir buscar no sentido que eu quero que eles leiam**, então procura aí, vê onde que tá, né? Porque fica claro pra eles. **É como se assim, eu visse que isso é uma coisa direta que tá lá, não tem como não ver, né? E aí ampliar, na hora que eles se deparam com a resposta da pergunta, né, com essa leitura, é como se eles descobrissem; tem aqui mesmo, tá aqui, eu descobri e potencializa o fato de; eu sei ler, né?** Eu descobri aqui mesmo. **Enfim, é como se eu quisesse ampliar, potencializar e dar essa condição pra eles.**

(Professora Estrela, extrato da Entrevista de Explicitação)

Vemos que a atitude leitora a qual a docente se refere está muito ligada ao fato de os alunos serem capazes de extrair do texto informações solicitadas por ela, no entanto, mais do que isso, a docente se preocupava em dar condições para que eles se reconhecessem enquanto sujeitos leitores. Entendemos esse reconhecimento como fundamental para a formação do leitor, pois também estimula o desejo de ler.

Como possível verificar na tabela, outras estratégias de leitura contempladas na prática da professora foram a de identificar o significado de palavras no texto e a antecipação de sentidos no texto, esta última em menor quantidade. A primeira estratégia mencionada ora era mobilizada a partir da leitura do significado de palavras desconhecidas tendo o dicionário como suporte, ora pela explicação da própria professora, ou ainda utilizando o glossário do próprio livro didático. Vejamos alguns exemplos:

Quadro 14 – Cena da aula 04

Trecho da aula 04	Estratégia explorada
Professora: olha, minha gente, essa história de três cabritos na montanha, eles viviam na encosta, vocês sabem o que é encosta? Crianças: encostar/é um país. Professora: vamos ver nesse livro aqui. Criança 1: tia, encosta é isso aqui (encostou em um colega) Professora: encosta é encostar é? Ficar perto? Crianças: não. Professora: vamos ver aqui se nesse livro tem. Que livro é esse? Crianças: dicionário. Professora: dicionário. Vamos ver! Eu vou procurar, a palavra encosta	Identificação do significado de palavras desconhecidas no texto

<p>começa com qual letra? Crianças: E. Professora: EN-COS-TA. Vamos ver! Nós vamos saber o que é, eles viviam na encosta da montanha. Encosta é o lado inclinado de um morro ou de uma montanha. Um lado, como é um lado inclinado? Criança 3: é quando tá assim (se inclinou). Professora: eita, olha aí, olha pra Gabriel. Quando tá assim, olha, então a parte da montanha que está inclinada e eles estavam lá, na encosta da montanha. Encosta não é que eles estavam encostados na montanha, a encosta é o lado da montanha que está inclinado.</p>	
--	--

Quadro 15 – Cena da aula 04

Trecho da aula 04	Estratégia explorada
<p>Professora: o texto diz, Cristiana Porto (autora do texto) diz que os cabritos era o quê? Aí tá escrito. Criança 1: astutos. Professora: eles eram, no primeiro parágrafo aí tá dizendo, lê... Leiam aí como é que tá escrito, leiam. Leiam devagar. Crianças: astutos. Professora: e o que será astuto? Vou mostrar pra vocês aí agora olha, aqui na página tem umas palavras escritas de cor vermelha, vejam se vocês encontram astuto. Crianças: achei! Que não se deixa enganar... Professora: que não... Vamos ler devagarinho? Crianças e professoras: que não se deixa enganar. São espertos. Professora: Cristina Porto diz que os cabritos eram? Criança 2: espertos. Professora: astutos e essa palavra astuto poderia ser trocada por outra. Qual? Crianças: espertos. Professora: espertos. Professora: e aí, vamos ler novamente? Só que a gente vai fazer assim, olha, a gente vai ler esse trecho de novo e quando chegar em astutos a gente vai trocar. A gente não vai falar astuto, a gente vai falar, qual é a palavra que pode ser trocada? Crianças: espertos. Professora: espertos. Vamos lá? 1, 2, 3. Crianças: era uma vez três cabritos espertos que viviam na encosta de uma montanha. Professora: então se eles eram astutos eles eram? Espertos.</p>	<p>Identificação do significado de palavras desconhecidas no texto</p>

Quadro 16 – Cena da aula 03

Trecho da aula 03	Estratégia explorada
<p>Durante a leitura de um texto a professora questiona os alunos sobre o significado de uma palavra: Professora: muito bem! Continua, Gabriela. Gabriela: mas o tempo passou, a chuva demorou e a pastagem começou a diminuir. Professora: minha gente, quem sabe o que é pastagem? Criança 1: chuva.</p>	<p>Identificação do significado de palavras desconhecidas no texto</p>

Professora: é chuva? O que é pastagem? É pastel? Crianças: não. Professora: não. É o quê? Criança 2: o pasto. Professora: o pasto, e o que é o pasto? Criança 2: a grama. Professora: o pasto é onde ficam as ovelhas, as cabras... Porque aí elas ficam alimentando.	
---	--

Observamos três situações em que a estratégia de identificar o significado de palavras no texto foi contemplada, com isso, verificamos que antes de efetivamente chegarem ao significado das palavras, a professora incitava uma discussão, e a partir das respostas das crianças, consultava o dicionário ou outro suporte para chegarem a um denominador comum.

Dos extratos expostos, salientamos a importância do uso do dicionário e do glossário, pois permite que as crianças conheçam os gêneros e saibam qual suporte devem consultar quando não souberem o significado de uma palavra. Uma vez que consultem o dicionário, adquirirão várias habilidades, tais como: saber que as palavras aparecem em ordem alfabética, que geralmente estão dispostas nas bordas das páginas e que na maioria das vezes vêm com mais de um significado. Essas habilidades em muito contribuem para o letramento dos estudantes, auxiliando nas diversas práticas que incluem a leitura, dentro e fora do espaço escolar.

No exemplo da aula 4 observamos que outra estratégia equivalente à de identificar o significado de palavras desconhecidas no texto é mobilizada: substituição de palavras. Nela, a professora fez juntamente com as crianças uma nova leitura do enunciado da atividade, substituindo a palavra “desconhecida” pelo significado encontrado. Essa estratégia é relevante, dado que, por meio da realização da substituição de palavras, as crianças podem começar a compreender que as palavras podem ser substituídas por outras sem alterar o seu significado.

Também a partir da discussão sobre o significado das palavras, a professora mobilizou a estratégia de interpretar frases e expressões do texto, onde, na aula 11, após discutir com as crianças o significado da palavra “hera”, retornou para o texto que estava sendo lido e dialogou acerca do sentido da sentença cuja palavra estava posta. Esse retorno ao texto é importante para permitir que as crianças, além de conhecerem o significado das palavras, reflitam sobre tal significado no texto. Trazemos em seguida, o trecho desta aula.

Quadro 17 – cena da aula 11

Trecho da aula 11	Estratégia explorada
<p>Professora: tem um verso aqui no poema Leilão de Jardim que diz assim; quem me compra um raio de sol? Um lagarto entre o muro e a hera.</p> <p>Crianças: hera.</p> <p>Criança 1: era uma vez.</p> <p>Professora: olha o que João está dizendo: era uma vez igual dos contos de fadas. Como é que começa o conto de fada?</p> <p>Crianças: era uma vez.</p> <p>Criança 2: é com H.</p> <p>Professora: é o que, José?</p> <p>José: é com H.</p> <p>Professora: quando vocês começaram qual era a primeira letra?</p> <p>Crianças: E.</p> <p>Professora: letra E. A palavra hera no poema começa com a letra E?</p> <p>Criança 2: H.</p> <p>Professora: José tá dizendo que começa com a letra?</p> <p>Crianças: H.</p> <p>Professora: H. Era uma vez indica o que, era uma vez?</p> <p>Criança 3: é o começo da história.</p> <p>Professora: o começo da história, no tempo da história Hera com H, alguém sabe o que é?</p> <p>Criança 4: é que a palavra não muda porque não é uma história.</p> <p>Criança 5: porque o H é mudo, tia.</p> <p>Professora: a letra H no começo como é?</p> <p>Criança 6: não tem som de nada.</p> <p>Professora: não tem som.</p> <p>Professora: mas olha só, esse livro é um? Crianças: dicionário.</p> <p>Professora: dicionário. Aí nesse livro aqui eu vou ler, olha. Hera. Hera daquele jeito que está escrito aqui começando com a letra H, diz assim olha: trepadeira que adere às paredes e por isso é muito usada como planta ornamental. Trepadeira que adere às paredes e por isso é muito usada como planta ornamental. O que é hera começando com a letra H?</p> <p>Criança 7: uma planta ornamental.</p> <p>Professora: oi?</p> <p>Criança 7: é uma planta ornamental.</p> <p>Professora: olha, vê, vou ler de novo: trepadeira... Hera, com a letra H no início. Uma trepadeira que adere, que fica lá presa às paredes e por isso é muito usada como planta ornamental. O que é uma hera?</p> <p>Criança 8: planta ornamental.</p> <p>Professora: é uma planta.</p>	<p>Interpretar frases e expressões do texto</p>

No trecho da aula 11 é possível perceber que a docente não só explorou o significado da palavra, mas a comparou com outra já conhecida pelas crianças e a tomou como ponto de partida para a discussão. Essa reflexão é importante para que as crianças compreendam que palavras com pronúncias iguais podem ser escritas de maneiras diferentes bem como possuir significados diferentes.

Referente à antecipação de sentidos no texto, essa estratégia acontece sempre que, ao iniciar uma leitura, antecipamos informações que esperamos encontrar no texto. Essas informações podem ser ativadas a partir da leitura de uma palavra, do próprio nome do autor/a do texto ou até mesmo do gênero textual. A seguir, vemos alguns exemplos envolvendo esta estratégia:

Quadro 18 – Cena da aula 03

Trecho da aula 03	Estratégia explorada
<p>Professora: será que existe conto maravilhoso com cabritos? Olha só, a gente já viu que no conto tem príncipes... Que mais?</p> <p>Crianças: princesa...</p> <p>Professora: princesa...</p> <p>Crianças: rainha...</p> <p>Professora: mas será que pode ter dragões no conto?</p> <p>Crianças: sim!</p> <p>Professora: pode! Pode ter bruxas no conto?</p> <p>Crianças: sim!</p> <p>Professora: será que pode ter outros tipos de personagens?</p> <p>Crianças: sim!</p> <p>Professora: o conto que nós vamos ler hoje é um conto que traz uma criatura perigosa.</p> <p>Criança 1: criatura perigosa? Professora: é!</p> <p>Professora: no conto pode aparecer um gigante?</p> <p>Crianças: sim!</p> <p>Professora: pode? No conto maravilhoso pode ter gigante? Qual o nome do conto que vocês conhecem que tem um gigante?</p> <p>Criança 2: João e o pé de feijão.</p> <p>Professora: João e o pé de feijão.</p> <p>Criança 3: aquele que a senhora leu dos irmãos Grimm.</p> <p>Professora: dos irmãos Grimm também.</p>	<p>Antecipação de sentidos no texto</p>

Quadro 19 – Cena da aula 04

Trecho da aula 04	Estratégia explorada
<p>Professora: minha gente, agora vocês vão colocar o dedo assim, olha, será que o plano dos cabritos da montanha para atravessar a ponte vai dar certo? E aí? Acompanhe a leitura que o professor vai fazer, depois comente se o conto surpreendeu você.</p> <p style="text-align: right;">Questão contida no Livro didático</p>	<p>Antecipação de sentidos no texto</p>

Assim, não foi intencional por fazer menos, eu não quis fazer menos. Eu acho que foram as situações que eu estava vivendo naquele momento ali né, de projetos, de todo aquele contexto que eu não pude proporcionar mais atividades nesse sentido, nessa questão de explorar a antecipação. Ou talvez Débora, eu poderia ter feito mas não foi algo que eu priorizei e naquele jeito que eu tinha que dar conta de outras demandas, entendesse? Mas assim, eu gosto muito disso. **Quando eu leio uma história eu gosto de perguntar, quando os alunos leem um texto... Isso faz parte, eu gosto muito da antecipação pra ativar essa curiosidade em crianças, buscar conhecimentos gráficos, por exemplo; as imagens por exemplos na capa, as imagens que eles veem na história, o título, o vocabulário que tá ali...** Então eu gosto muito disso, faz parte do dia a dia, sabe? **Mas assim, eu acho que foi o contexto ali que não favoreceu essa atividade com maior frequência.**

(Professora Estrela, extrato da Entrevista de Explicitação)

Uma vez que não encontramos índices dessa estratégia de modo significativo, questionamos a docente na entrevista de explicitação e obtivemos o seguinte esclarecimento:

Outra estratégia igualmente pouco explorada foi a de relacionar partes do texto. Encontramos poucos registros dela, no entanto, temos um exemplo exposto em seguida:

Quadro 20 – Cena da aula 18

Trecho da aula 18	Estratégia explorada
Por que os ratinhos fugiram quando o leão acordou? Pergunta referente ao texto “O leão e o ratinho”	Relacionar partes do texto

Esse exemplo apareceu durante a diagnose de leitura realizada pela professora nos últimos dias de aula com o objetivo de identificar as competências leitoras adquiridas pelas crianças ao término do 2º ano.

As estratégias de levantamento e confirmação de hipóteses, assim como a de ativação de conhecimentos prévios, estão bastante relacionadas ao discutido na estratégia de antecipar sentidos no texto (discutida em parágrafos anteriores), uma vez que são os conhecimentos prévios que nos permitirão antecipar sentidos no texto e, conseqüentemente, levantar hipóteses, como discutido por Barbosa e Sousa (2006a). A autora afirma que essas estratégias não devem estar presentes apenas no início da leitura, mas, durante todo o processo a fim de que o leitor/ouvinte esteja continuamente refletindo sobre o que está lendo/ouvindo e contrastando com as hipóteses levantadas inicialmente por ele.

Através da análise dos protocolos de aulas, encontramos ambas as estratégias na prática da docente sujeito de pesquisa. No que tange à estratégia de levantamento e confirmação de hipóteses, trazemos o seguinte exemplo:

Quadro 21 – Cena da aula 03

Trecho da aula 03	Estratégia explorada
<p>Professora: pouco depois, o cabrito Cardoso começou a se aproximar. Será que o Trol enganou o cabrito? Dizendo: bem, se é, pode passar. Será que quando o cabrito começou a passar o Trol foi lá e comeu o cabrito?</p> <p>Crianças: não.</p> <p>Professora: porque a história diz aqui, olha: e pouco depois o cabrito Cardoso começou a se aproximar. Começou a chegar lá.</p> <p>Criança 1: ô tia, mas ele não foi comido não porque o cabrito foi mais esperto do que ele.</p> <p>Professora: foi mesmo? Como?</p> <p>Criança 2: chamou o outro mais forte do que ele.</p> <p>Professora: minha gente, será que todos os cabritos vão conseguir passar? Quantos cabritos são?</p> <p>Crianças: três.</p> <p>Professora: três. Ele já deixou o primeiro passar, será que ele comeu esse cabrito?</p> <p>Crianças: eu acho que não.</p> <p>Professora: vocês vão ter que descobrir em casa, tá?</p>	<p>Levantamento e de hipóteses e de confirmação</p>

No exemplo acima, a professora realiza com as crianças a leitura da primeira parte do conto “Os cabritos da montanha” e incita uma discussão de modo que levantem hipóteses sobre a continuidade da história. Após essa conversa, solicita como atividade de casa a leitura da segunda parte do referido conto. É a partir desta leitura em casa que as crianças poderão confirmar as hipóteses levantadas em sala de aula.

No que diz respeito à ativação de conhecimentos prévios, esta foi mobilizada em duas aulas (3 e 7), conforme explícito na tabela. Destarte, ilustramos o exemplo observado durante a aula 7.

Quadro 22 – Cena da aula 07

Trecho da aula 07	Estratégia explorada
<p>Professora: alguém sabe o que é bilhete?</p> <p>Criança 1: bilhete para quem, tia?</p> <p>Professora: bilhete para quem?</p> <p>Criança 1: sim.</p> <p>Professora: e quando a gente faz um bilhete, a gente faz pra alguém é? Sério? Espera aí que eu vou escrever aqui. Daniel disse que bilhete, escrevi aqui, olha. É o que Daniel?</p> <p>Daniel: a gente dá pra alguém o bilhete.</p> <p>Professora: então quando a gente escreve o bilhete a gente manda pra alguém é?</p> <p>Daniel: é.</p> <p>Criança 2: a gente manda pro correio e eles vão dar.</p> <p>Professora: será que precisa de correios? Não precisa! Quem é que entrega o bilhete? Será que a gente escreve pra pessoa que tá bem</p>	<p>Ativação de conhecimentos prévios</p>

longe da gente? Crianças: sim. Professora: bilhete é o que a gente escreve muito ou pouco? Alguém aqui já escreveu um bilhete pra alguém? Crianças: eu já. Professora: o que vocês colocaram no bilhete que vocês escreveram?	
---	--

Observamos que a professora, ao introduzir o gênero textual bilhete, faz uma série de perguntas às crianças, instigando os conhecimentos prévios delas. Com base nas respostas, vai fazendo anotações no quadro-branco que posteriormente serviram como suporte para a explicação das características do gênero que estava sendo estudado.

Outra estratégia bastante valorizada pela professora foi a de estimular nas crianças o gosto pela leitura. Em todas as aulas em que essa estratégia foi contemplada, a mesma era mobilizada através da leitura livre e silenciosa realizada pelas crianças. Além de estimular o gosto pela leitura, na medida em que os alunos têm autonomia para escolherem os livros de suas preferências, essa estratégia também contribui de maneira bastante significativa para a fluência leitora, uma vez que uma leitura sem fluência pode comprometer a construção dos sentidos do texto.

A leitura silenciosa também requer dos alunos maior autonomia para compreenderem o texto que estão lendo, uma vez que precisam individualmente, enfrentar conflitos cognitivos na busca pelas respostas das possíveis dúvidas que poderão surgir. Esse processo pode auxiliar na capacidade de realizar operações de inferência com maior autonomia.

Durante a entrevista de aprofundamento, a professora nos esclareceu que, de fato, quando proporcionava momentos de leitura livre e silenciosa para as crianças, tinha como objetivo pedagógico despertar nelas o gosto pela leitura. A partir disto, a fluência viria como consequência. Em seguida, apresentamos o trecho em que a docente explicita essas questões.

<p>Todo o meu desejo, o meu objetivo pedagógico é que eles tenham o desejo de ler e aí a fluência ela vem como consequência, mas a minha, todo meu pensamento quando eu penso assim; vou fazer essa caixinha de livros pros meninos aqui pra que eles peguem livros livremente é pensando no desejo de ler, porque assim, se eu não tiver o desejo de ler eu não vou conseguir ter uma fluência leitora porque eu não vou ler e se eu não leio eu não alcanço níveis de leitura, né? De fluência leitora.</p>

(Professora Estrela, extrato da Entrevista de Explicitação)

Para exemplificar essa estratégia sendo mobilizada na prática da docente observada, destacamos 3 extratos de aulas (aulas 1, 4 e 16).

Quadro 23 – Cena da aula 01

Trecho da aula 01	Estratégia explorada
Professora: agora é o momento de vocês! Olha o tempo que tia vai dar, olha o tempinho... São quatro horas e vinte e cinco minutos, vou dar 5 minutos. Cada um fazendo sua leitura sozinho e em silêncio... Leitura silenciosa. É só no livro, o amiguinho não pode ouvir o que você está lendo.	Estimular o gosto pela leitura

Quadro 24 – Cena da aula 04

Trecho da aula 04	Estratégia explorada
Professora: vai começar o silêncio total pra leitura, cada um já está com o seu livro... Criança 1: sim. Professora: e a tia vai dizer quanto tempo as crianças vão ler. Vou colocar aqui, viu? O telefone vai fazer um barulhinho despertando o tempo da leitura. Ele vai dizer quando ele começar a tocar, por isso que é silêncio. Quando o telefone tocar o tempo da leitura terminou, só pode falar quando o telefone... Nada de falar. Silêncio! Só a história, leitura silenciosa.	Estimular o gosto pela leitura

Quadro 25 – Cena da aula 16

Trecho da aula 16	Estratégia explorada
Professora: Não pode ler um pro outro porque é em silêncio, tá bom? Eu vou ler a minha, viu? Quando ouvirem o barulho do telefone é porque o tempo da leitura acabou, tá bom? É leitura silenciosa...	Estimular o gosto pela leitura

Verificamos que, para atentar às crianças que tinham menos autonomia com a leitura, a professora se utilizava da estratégia de realizar atividades diferentes ou adaptar/auxiliar diretamente os alunos que apresentavam mais dificuldade. Observamos alguns momentos em que a professora trabalhou desta forma e demos destaque às atividades de leitura, atendendo ao foco da presente pesquisa. Em consonância com a tabela 2, esses momentos aconteceram durante as aulas 5, 15 e 17. A título de exemplo, trazemos trechos das aulas 15 e 17:

Quadro 26 – Cena da aula 15

Trecho da aula 15	Estratégia explorada
A professora entregou poemas para que as crianças realizassem uma leitura silenciosa e em seguida, lessem em voz alta. Entretanto, os poemas eram de acordo com o nível de leitura de cada criança.	Realizar atividades diferentes ou adaptar/auxiliar diretamente os alunos que têm mais dificuldades

Quadro 27 – Cena da aula 17

Trecho da aula 17	Estratégia explorada
Enquanto as crianças faziam uma leitura silenciosa autônoma, a professora escolheu um livro e leu para Ramon (aluno com dificuldade).	Realizar atividades diferentes ou adaptar/auxiliar diretamente os alunos que têm mais dificuldades

O fato de a professora escolher textos diferentes para as crianças de acordo com o nível de leitura de cada uma é primordial para que elas avancem nas competências leitoras, pois interfere diretamente nos desafios que cada uma precisa superar para avançar na fluência de leitura. Uma vez que interfere diretamente nos desafios, auxilia sobretudo no enfrentamento de conflitos cognitivos. Na aula 15, como mencionado, a professora entregou textos diferentes às crianças. Para algumas, ela deu textos basicamente compostos por consoante e vogal – CV e, para outros, textos de maior complexidade. Face a isto, questionamos a docente sobre os motivos que a levaram a proceder desta maneira. A resposta foi a seguinte:

Isso é intencional. Essa questão de complexidade do texto ela tem a ver com o nível que as crianças estão, com os desafios que ela consegue dar conta, ou melhor, não que ela consegue dar conta necessariamente, mas qual o desafio que eu posso colocar pra ela e ajudar a superar o desafio que ela tem. Então esses meninos que eu dei o texto que era feito por consoante e vogal, pra aquele grupo ali eles estavam precisando vencer isso, né? Ou então, ou vencer provavelmente, ou então conseguir ler. Certamente eu estava considerando ali o nível de leitura, então se eles estavam dominando, ou melhor, eles conseguiam ler consoante e vogal e a minha intenção era que na leitura eles avançassem nesse nível de fluência, o texto escolhido foi pensando nisso. Eles já dão conta de consoante e vogal mas eu preciso que eles avancem no nível de leitura, eles leem, mas o nível de leitura eu preciso ampliar, certo? E o outro grupo a intencionalidade é essa, eles já dão conta mas eu quero que eles avancem nessa leitura. A minha intenção é que eles ampliem a leitura, o nível de leitura.

(Professora Estrela, extrato da Entrevista de Explicitação)

Diante deste relato verificamos a preocupação que havia por parte da docente em atender a todos os alunos. Sendo assim, ela solicitava uma mesma atividade, que neste caso refere-se à leitura de um texto, mas elenca desafios diferentes de acordo com o nível de leitura das crianças. Isso mostra claramente que as atividades eram planejadas de forma intencional. Esse é mais um indício de que a docente possui uma prática sistemática de ensino, pois como mencionamos anteriormente citando Mainardes (2018), atividades que buscam proporcionar a aprendizagem, atendendo a todas as crianças através de pedagogia diferenciada (equivalente

ao que a professora coloca como desafios diferentes), é outra característica das denominadas práticas sistemáticas de ensino.

Constatamos também que a docente contemplou a exploração de características dos gêneros textuais. Essa estratégia ocorria sempre em discussões onde a professora buscava interagir com as crianças sobre as características dos gêneros trabalhados. Por exemplo, ao solicitar que as crianças produzissem um texto do gênero Conto de fadas, dialogava acerca das características do gênero em questão, assim como segue:

Quadro 28 – Cena da aula 14

Trecho da aula 14	Estratégia explorada
<p>Professora: a gente vai pensar que que a gente tem que saber quando a gente vai escrever essa (conto de fadas) história. Essa história aqui como que ela tem que começar?</p> <p>Criança 1: era uma vez.</p> <p>Criança 2: era uma vez, há muito muito tempo.</p> <p>Professora: como começa a história?</p> <p>Crianças: era uma vez, há muito muito tempo.</p> <p>Professora: era uma vez, há muito muito tempo.</p> <p>Criança 3: em uma bela noite, em uma bela manhã.</p> <p>Professora: muito bem! Aí também essa história ela tem um meio e ela tem um problema. Qual era o problema na história de Chapeuzinho?</p> <p>Crianças: o lobo mau.</p> <p>Professora: o lobo fez o que?</p> <p>Crianças: engoliu ela/preendeu a vovozinha.</p> <p>Professora: isso é o problema. Só que todos esses problemas têm uma solução.</p> <p>Criança 4: é. Final feliz.</p> <p>Professora: isso! Olha aí! É o final feliz da história.</p> <p>Criança 4: porque nenhum conto termina com problema.</p> <p>Professora: todos os problemas das histórias...</p> <p>Criança 4: termina bem.</p> <p>Professora: tem um final feliz e Rogério está dizendo: termina bem.</p>	<p>Exploração de características dos gêneros textuais trabalhados</p>

Atividades em que as crianças possam refletir sobre as características dos gêneros textuais são extremamente importantes, uma vez que, além de permitirem que as mesmas compreendam a estrutura do gênero, também permitem que possam comparar textos de diferentes gêneros textuais e reconhecê-los através de suas características.

Outra estratégia que podemos pontuar na prática da docente é a extrapolação de sentidos do texto. Essa é uma estratégia que não necessariamente se aplica à compreensão do texto, mas, solicita que o aluno aplique as informações contidas nele em uma nova situação. Observamos tal estratégia sendo mobilizada durante a aula 18, quando a professora leu para as crianças o livro “O que não cabe no meu mundo II: bullying”. O livro conta a história de um

monstro chamado Bulinésio que faz com que as pessoas nutram sentimentos ruins pelas outras. Após essa leitura, a docente conversou com as crianças a respeito dos sentimentos que o Bulinésio causa, perguntando a cada uma o que cabia no seu mundo, focando, deste modo, não na compreensão do texto em si, mas nos bons sentimentos que devemos nutrir pelas pessoas de modo geral. Em seguida, pediu que produzissem um desenho demonstrando o que cabia no mundo delas (bons sentimentos). Trazemos no quadro 29 a cena da referida aula.

Quadro 29 – Cena da aula 18

Trecho da aula 18	Estratégia explorada
<p>Professora: quer que a gente sinta inveja do outro, que mexa com o outro (monstro do Bulinésio), que faça o outro chorar e é assim aqui na nossa escola? Crianças: não. Professora: não. E o que a gente aprende aqui na nossa escola, a gente deve fazer só aqui? Crianças: não. Professora: não. A gente tem que respeitar as pessoas em todos os? Crianças: lugares. Professora: e aí, o que não cabe no nosso mundo e o que cabe no nosso mundo? Larissa, o que cabe no seu mundo? Larissa: alegria. Professora: cabe alegria no nosso mundo. E você Felipe, você pensou que cabe o que no nosso mundo? Felipe: cabe ficar de férias, brincando... Professora: cabe isso sim, Felipe, concordo com você. E o que é que você sente quando você está assim? Felipe: feliz. Professora: felicidade, porque você está feliz. Muito bem, Felipe. Isso é o que cabe no seu mundo.</p> <p>(Foi perguntando a cada criança o que cabia no mundo delas).</p>	<p>Extrapolção de sentidos do texto</p>

Como demonstrado, a discussão que a professora provocou não fazia referência ao texto em si, mas a como as crianças poderiam enxergar o que foi dito nele em outras situações que não diziam respeito à compreensão textual. Na situação descrita, o objetivo da docente era dialogar acerca de alguns valores humanos que devemos adquirir e praticar dentro e fora do espaço escolar.

Além de todas as estratégias discutidas nos parágrafos anteriores, identificamos outras que apareceram esporadicamente durante as aulas: exploração do contexto em que os textos foram produzidos, estabelecer relação de intertextualidade, estabelecer relação entre a imagem não verbal e o gênero trabalhado, estabelecer relação entre a ilustração e o texto para

a compreensão leitora, identificar elementos que compõem uma narrativa: nomes de personagens e identificar o destinatário do texto.

De modo geral, essas estratégias foram mobilizadas da seguinte maneira: durante a leitura de um texto; durante a realização ou explicação de uma atividade; e durante a correção da atividade de casa.

Diante de toda a análise exposta até aqui, percebemos que o ensino da compreensão leitora que permeava a prática da docente observada se voltava para a mobilização de diferentes estratégias de leitura a partir de discussões realizadas em sala de aula, tendo textos de diferentes gêneros textuais como suporte. Com isso, a docente proporcionava a seus alunos o desenvolvimento de diferentes habilidades e, por conseguinte, a ampliação das competências leitoras. Essa visão docente nos parece bastante formidável, uma vez que há, claramente, um fazer docente voltado para o ensino da compreensão e não apenas com foco na avaliação, como salientam Barbosa e Sousa (2006a) e Solé (1998).

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Com essa pesquisa, tivemos o objetivo de investigar como as professoras do Ciclo de Alfabetização constroem as suas práticas de ensino de leitura. Para tanto, tivemos como objetivos específicos: identificar as percepções de uma professora alfabetizadora sobre as suas práticas de ensino de leitura; analisar como uma professora alfabetizadora planejava o ensino de leitura na sua turma de alfabetização; e, analisar quais estratégias de leitura foram contempladas na prática de ensino de uma professora alfabetizadora e como foram mobilizadas.

Do que foi analisado, podemos afirmar que a professora observada construía sua prática de forma bastante coerente com suas perspectivas de planejamento, leitura e ensino. Vimos que tal prática de ensino de leitura se aproxima do que defendem Barbosa e Sousa (2006a) e Chartier, Clesse e Hébrard (1996), os quais consideram a leitura como construção de sentidos e pautada na compreensão, isto é, além da verbalização do que está escrito no texto. Para além disto, a professora também demonstrou se preocupar com um ensino de leitura que prima pela participação dos estudantes em todos os espaços em que a leitura aparece, seja ele escolar ou não. A partir disto, a docente afirma entender a leitura como facilitadora de oportunidades na vida, onde os sujeitos têm a possibilidade de adentrar a vários espaços sociais e culturais.

Durante a entrevista de explicitação também ficou evidente que a professora preza por aspectos fundamentais na construção de boas práticas de ensino de leitura, como a formação continuada, seja ela oferecida pela rede municipal de ensino, ou uma formação individual onde o docente busque aprimorar os conhecimentos a partir da leitura, da participação em congressos, buscando resultados de pesquisa etc. Além disto, a docente também citou o diálogo com outros professores e o conhecimento na área de atuação, como aspectos cruciais na promoção de boas práticas. A partir desta compreensão, a docente pode vir a melhorar cada vez mais o seu fazer docente, refletindo sobre sua prática tendo em vista a aprendizagem dos estudantes.

Um outro viés de leitura muito valorizado pela docente foi a leitura como fruição. Neste sentido, a mesma proporcionou muitos momentos em que as crianças puderam ler em silêncio livros infantis escolhidos por elas. Nesse contexto de leitura, a docente afirmou que tinha como objetivo pedagógico estimular nas crianças o gosto pela leitura em si. Assim, vemos esse eixo de ensino sendo trabalhado não apenas como conteúdo programático para as turmas de alfabetização, mas como algo que pode vir a se tornar prazeroso para as crianças.

Salientamos que a docente conseguia contemplar em suas aulas tanto momentos de leitura como fruição, quanto a leitura para fins didáticos. Ou seja, sua prática abrangia os dois contextos de leitura.

De modo geral, ela também compartilha da perspectiva do alfabetizar letrando, muito defendida pelos teóricos da alfabetização que se opõem aos métodos tradicionais de ensino.

No que diz respeito às estratégias de leitura, verificamos que a professora buscava diversificá-las com o intuito de auxiliar as crianças nas competências leitoras. A mobilização de tais estratégias acontecia de forma contínua, de modo que fossem trabalhadas em uma sequência de aulas de forma lógica e sistematizada, ou, como destaca Mainardes (2018), de forma clara e objetiva. Vimos que a mobilização não aconteceu em aulas específicas, mas foram abordadas em uso durante a discussão sobre os textos lidos, assim como sugere Barbosa e Sousa (2006a). Além disto, a docente se preocupou em auxiliar as crianças a utilizarem as estratégias de leitura nos diferentes gêneros textuais, e não simplesmente decorá-las, deste modo, indo de encontro com o destacado por Solé (1998).

Uma marca da prática da docente é a integração entre todos os eixos da língua portuguesa, assim como discutimos na seção de resultados. Essa integração é importante porque trabalha a leitura associada a todas as atividades escolares e situações em que os estudantes são colocados. Sendo assim, a leitura permeava todas as atividades escolares das crianças.

Para dar conta destas tarefas escolares, a docente utilizava vários recursos didáticos que atendiam a diferentes objetivos. Vimos que os recursos didáticos usados para o ensino de leitura foram: Quadro; Livro infantil; Cadernos das crianças; Ficha de leitura; Livro didático; Dicionário; Caderno do PRAVELER; Banner e Fotografia. Todos estes recursos foram trabalhados com diferentes gêneros textuais a fim de proporcionar um ensino de leitura como construção de sentidos.

Referente aos agrupamentos para a realização das atividades de leitura, vimos que não houve muita diversificação, sendo utilizado majoritariamente o agrupamento coletivo, onde a professora provocava reflexões para as crianças no grande grupo.

Ainda sobre a prática docente, pontuamos que a professora variou as finalidades de leitura e modalidades exploradas. Além de diversificar, a docente antes de iniciar uma atividade de leitura, deixava claro para as crianças o objetivo desta. Dessa maneira, mobilizava a estratégia de traçar objetivos para a leitura, proposta por Barbosa e Sousa (2006a) e Solé (1998). Com isso, claramente fazia com que as crianças pudessem compreender a importância da atividade que estava sendo posta para elas. Mais do que isso, as

crianças eram estimuladas a compreender que utilizamos nossas competências leitoras e estratégias de leitura, dependendo do texto que estamos lendo e dos objetivos que elencamos para aquela leitura, assim como pontuado por Soares (2011) e discutido ao longo deste estudo.

No que se refere às modalidades de leitura, a diversificação também é extremamente relevante porque permite que os alunos conheçam diferentes modos de ler, e saibam que utilizamos diferentes modalidades para atingir diferentes objetivos de leitura em diferentes contextos.

No que tange ao planejamento, vimos que a professora Estrela considerava o perfil da turma, tendo em vista o nível de leitura e escrita das crianças. Por se tratar de uma turma onde ainda havia crianças em diferentes níveis de escrita, a docente precisava criar estratégias para lidar com isso e garantir a participação de todos. Sendo assim, vemos que a mesma estimulava as discussões em sala de aula, chamando a atenção sobretudo daqueles que tinham menos autonomia. Outra estratégia para dar conta desta heterogeneidade era propor atividades diferentes para as crianças ou lançar desafios diferentes a partir de uma mesma atividade, assim como discutido amplamente em tópicos anteriores.

A estratégia de lançar desafios diferentes, segundo a docente, foi incorporada em sua prática através dos estudos realizados em uma formação de professores. Ainda segundo a mesma, ela tentava trabalhar nesta perspectiva mas não conseguia êxito. No entanto, a partir da formação, consolidou isto em sua prática docente. Esta informação pode apontar que a professora está em constante reflexão sobre sua prática, e que de fato leva em consideração elementos que diz ser primordiais para contribuir em boas práticas de ensino de leitura, que são exatamente os espaços de formação.

Também identificamos que a construção do planejamento de aula era muito pensada atendendo às aprendizagens e não aprendizagens das crianças, ou seja, aquilo que já haviam consolidado e o que ainda não tinham conseguido aprender. A professora destacou que o planejamento dá a possibilidade de rever o que foi feito e planejar as aulas seguintes tendo como base o que foi planejado e realizado nas aulas anteriores, e, com isso, estabelecer um diálogo entre as ações das semanas anteriores com as ações das semanas posteriores. Deste modo, vemos que a docente possui uma sistematização da sua prática que vai desde o planejamento até as ações em sala de aula.

Essa sistematização dá as condições para que ela possa objetivamente compreender o que vem sendo feito durante todo o semestre, e acompanhar o avanço das crianças, a partir da progressão dos conteúdos ministrados e gêneros textuais trabalhados, além de permitir a reflexão da prática no que diz respeito ao trabalho que vem sendo desenvolvido com a turma.

No geral, vemos que a docente corrobora uma concepção de planejamento trazida por Libâneo (1994), quando entende que aquele também possui o papel de evidenciar as escolhas docentes.

Especificamente sobre o ensino de leitura, vemos que a professora se preocupava em planejar as atividades desde a escolha dos textos a serem estudados até as perguntas que poderiam ser feitas.

Todas as reflexões que foram realizadas aqui sobre a prática da docente reverberam em seu modo de ensinar, portanto, coerentemente com sua concepção de planejamento e de leitura, sua concepção de ensino era alicerçada na reflexão, construção coletiva e problematização das atividades juntamente com as crianças. A partir destas reflexões a docente instigava a participação de todos os alunos e promovia o avanço deles tanto no eixo de leitura, quanto nos demais eixos da Língua Portuguesa.

Por fim, com base na perspectiva teórica de Mainardes (2018), apresentada em nosso referencial teórico e ao longo dos resultados, intercalando com os dados produzidos nesta pesquisa, afirmamos que a professora possui uma prática sistemática de ensino que inicia no planejamento e é concretizada nas situações vivenciadas em sala de aula, visando a aprendizagem e autonomia de todas as crianças, de todos os níveis de aprendizagem.

A partir das discussões apresentadas nesta investigação, esperamos ter contribuído com as pesquisas que focam em investigar práticas de ensino de leitura com crianças do Ciclo de Alfabetização. Sabemos que nosso estudo se trata de um caso específico com uma professora alfabetizadora, no entanto, entendemos que sua prática pode contribuir para a reflexão dos pesquisadores da área, bem como para os professores que atuam na mesma etapa de ensino.

Afirmamos que nossa intenção com a realização desta pesquisa de Mestrado não é esgotar todas as discussões sobre o ensino de leitura, mas evidenciar a importância desse eixo da Língua Portuguesa como objeto de ensino do Ciclo de Alfabetização e evidenciar uma prática docente que prima pela formação de leitores que compreendem o que leem, e que conseguem utilizar essa leitura nos diversos espaços da sociedade, e sobretudo em sua vida.

Também a partir desta investigação, podem ser apontados vários futuros objetivos de pesquisa que podem vir a evidenciar outros aspectos que não foram contemplados por nós, tendo em conta os limites de pesquisa.

REFERÊNCIAS

- ANTUNES, Irandé. **Língua, texto e ensino**: outra escola possível. São Paulo: Parábola Editorial, 2009.
- BARBOSA, Maria Lúcia Ferreira de Figueiredo; SOUSA, Ivane Pedrosa de (Org.). Práticas de leitura no ensino fundamental. In: BRANDÃO, Ana Carolina Perrusi Alves. **O ensino da compreensão e a formação do leitor**: explorando as estratégias de leitura. Belo Horizonte: Autêntica, 2006a, v. 1, p. 59-76.
- BARBOSA, Maria Lúcia Ferreira de Figueiredo; SOUSA, Ivane Pedrosa de (Org.). Práticas de leitura no ensino fundamental. In: LEAL, Telma Ferraz; MELO, Kátia Reis. **Planejamento do ensino da leitura**: a finalidade em primeiro lugar. Belo Horizonte: Autêntica, 2006b. p. 39-57.
- BARBOSA, Maria Lúcia Ferreira de Figueiredo; SOUSA, Ivane Pedrosa de (Org.). Práticas de leitura no ensino fundamental. In: SOUZA, Ivane Pedrosa; BARBOSA, Maria Lúcia Figueiredo. **Sala de aula**: avançando nas concepções de leitura. Belo Horizonte: Autêntica, 2006c, v. 1, p. 11-22.
- BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. Lisboa/Portugal: Edições 70, 1977.
- BONIFÁCIO, Amanda da Paixão Araújo; BRANDÃO, Ana Carolina Perrusi Alves; LEAL, Telma Ferraz. Diferentes dimensões do ensino da leitura: currículo em discussão. In: SANTOS, Adriana Cavalcanti dos; CAVALCANTE, Maria Auxiliadora da Silva; GOMES, Yana Liss Soares (Org.). **Língua Portuguesa em debate**: leitura, escrita e variação. Maceió: Edufal e Imprensa Oficial Graciliano Ramos, 2017, v. 1, p. 1-178.
- BRANDÃO, Ana Carolina Perrusi Alves; LEAL, Telma Ferraz. **E por falar em leitura... I** Seminário de leitura, escrita e educação: perspectivas na educação básica. Rio de Janeiro, editora, 2007.
- BRANDÃO, Ana Carolina Perrusi Alves; LEAL, Telma Ferraz; NASCIMENTO, Bárbara Elyzabeth Souza. Conversando sobre textos na alfabetização: o papel da mediação docente. **Cad. Cedes**, Campinas, v. 33, n. 90, p. 215-236, maio-ago. 2013.
- BRITO, Karim Siebeneicher; GAYDECZKA, Beatriz; KARWOSKI, Acir Mário (Org.). Gêneros textuais: reflexões e ensino. In: MARCUSCHI, Luiz Antônio. **Gêneros textuais**: configuração, dinamicidade e circulação. 4. ed. São Paulo: Parábola Editorial, 2011.
- CHARTIER, Anne-Marie. Fazeres ordinários da classe: uma aposta para a pesquisa e para a formação. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 26, n. 2, p. 157-168, jul./dez. 2000.
- CHARTIER, Anne-Marie; CLESSE, Christiane; HÉBRARD, Jean. **Ler e escrever**: entrando no mundo da escrita. Porto Alegre: Artes Médicas, 1996.

CHARTIER, Anne-Marie. **Práticas de leitura e escrita** – história e atualidade. Belo Horizonte: CEALE/Autêntica, 2007.

COSTA, Rosimar da Silva Feitosa Soares. **Alfabetização de crianças do e no campo em classes multisseriadas**: registro sobre práticas. 2015. 118f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Fundação Universidade Federal do Piauí, Teresina, 2015. Biblioteca depositária: Biblioteca Setorial do CCE – UFPI.

CURY, Cíndia Rodrigues e Silva. **Professores e planejamento pedagógico**: um diálogo em dois versos. 2018. 119f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade de Brasília, Brasília, 2018. Biblioteca depositária: BCE UnB.

DESLAURIES, Jean-Pierre; GROULX, Lionel-H.; LAPERRIÈRE, Anne et al. A pesquisa qualitativa: enfoques epistemológicos e metodológicos. In: JACCOUD, Mylène; MAYER, Robert. **A observação direta e a pesquisa qualitativa**. 1ª série. Petrópolis, RJ: Vozes, 2008. p. 254-287.

DIONISIO, Angela Paiva; MARCUSCHI, Luiz Antônio (Org.). Fala e escrita. In: MARCUSCHI, Luiz Antônio. **Oralidade e letramento como práticas sociais**. Belo Horizonte: Autêntica, 2007. p. 31-56.

EBERT, Sîntia Lucia Fae. **Práticas pedagógicas de leitura e escrita**: um estudo investigativo no ciclo de alfabetização. 2016. 215f. Tese (Doutorado em Educação) – Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2016. Biblioteca depositária: Central da PUCRS.

FERNANDEZ, Gilne Gardesani. **Planejamento na prática docente da rede municipal de Santo André – SP**. 2017. 129f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Cidade de São Paulo, São Paulo, 2017. Biblioteca depositária: Professor Lucio de Souza (Unicid, Tatuapé).

FLICK, Uwe. **Qualidade na pesquisa qualitativa**. Porto Alegre: Artmed, 2009.

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

GIL, Antonio Carlos. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. Entrevista. 6. ed. São Paulo: Atlas, 2008, p. 109-120.

LIBÂNIO, José Carlos. **Didática**. 14ª reimpressão. São Paulo: Cortez, 1994. (Coleção magistério 2º grau. Série formação do professor).

LUDKE, M.; ANDRÉ, M. Abordagens qualitativas de pesquisa: a pesquisa etnográfica e o estudo de caso. In: _____; _____. **Pesquisa em Educação**: abordagens qualitativas. São Paulo: EPU, 1986. Cap. 2.

MAINARDES, j. **Práticas sistemáticas significativas: conceituação e implicações** (Working Paper). 2018. Disponível em: https://www.researchgate.net/publication/329924617_Praticas_sistematicas_significativas_conceituacao_e_implicacoes. Acesso em: 11 jan. 2021.

MARCUSCHI, L. A. **Produção textual, análise de gêneros e compreensão**. São Paulo: Parábola Editorial, 2008.

MENIN, Ana Maria da C. S. Avaliar atividades de leitura para quê? In: MENIN, Ana Maria da C. S.; GIROTTO, C. G. G. S.; ARENA, D. B.; SOUZA, R. J. de S. **Ler e compreender: estratégias de leitura**. São Paulo: Mercado das Letras, 2010.

MORAIS, Artur Gomes de. **Sistema de escrita alfabética**. São Paulo: Melhoramentos, 2012.

MORAIS, Artur Gomes de. **Consciência fonológica na educação infantil e no ciclo de alfabetização**. Belo Horizonte: Autêntica, 2019.

PAIVA, Aparecida; MACIEL, Francisca; COSSON, Rildo (Org.). Literatura: Ensino Fundamental. In: BRANDÃO, Ana Carolina Perrusi Alves; ROSA, Ester Calland de Sousa. **A leitura de textos literários na sala de aula: é conversando que a gente se entende**. Coleção Explorando o Ensino; v. 20. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2010.

PISA 2018 – **Insights and interpretations**, 2018. Disponível em: <https://www.oecd.org/pisa/PISA%202018%20Insights%20and%20Interpretations%20FINAL%20PDF.pdf> Acesso em: 16 ago. 2020, 14h07min.

SILVA, Alexandro da; PESSOA, Ana Cláudia Rodrigues; FERREIRA; Andréa Tereza Brito; MORAIS, Artur Gomes de; PORTO, Cynthia Cybelle Rodrigues Fernandes et al. **Caderno de avaliação do PNAIC – Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa**, 2012.

SOARES, Magda. **Alfabetização e letramento**. 6. ed., 1º reimpressão. São Paulo: Contexto, 2011.

SOARES, Magda. **Alfabetização: a questão dos métodos**. 2º reimpressão. São Paulo: Contexto, 2018.

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

TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional**. 16. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2014.

TEBEROSKY, A. et al. (Org.). Compreensão de leitura: a língua como procedimento. In: SOLÉ, Isabel. **Ler, leitura e compreensão: “sempre falamos a mesma coisa?”** Porto Alegre: Artmed, 2003.

TEIXEIRA, Fernanda Caroline. **Práticas pedagógicas no ensino de leitura nas séries iniciais**: o processo de constituição de uma professora. 2016. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2016. Biblioteca depositária: Biblioteca central da UNICAMP.

TFOUNI, Leda Verdiani. **Letramento e alfabetização**. São Paulo: Cortez, 1995.

TRAVA, Sandra Memari. **O trabalho docente de uma professora**: práticas de leitura em foco. 2015. 180f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade São Francisco, Itatiba, 2015. Biblioteca Depositária: Santa Clara.

VIANNA, Heraldo Marelim. **Pesquisa em Educação**: a observação. Brasília: Plano, 2003.

VILARINO, Josiane Benedito. **O ensino fundamental de nove anos**: as concepções das professoras a respeito dos três primeiros anos para o processo de aquisição da leitura e da escrita. 2016. 106f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2016. Biblioteca depositária: Central da PUCRS.

VENTURA, Magna Maria. O estudo de caso como modalidade de pesquisa. **Revista SOCERJ**, v. 20, n. 5, p. 383-386, setembro/outubro, 2007.

ANEXOS

ANEXO A - DIAGNOSE DE ESCRITA E LEITURA DE PALAVRAS

a) Escrita de palavras

ESCOLA

ANO

NOME

1. ESCREVA O NOME DE CADA FIGURA NAS LINHAS ABAIXO:

		
.....
		
.....
		
.....
		
.....		

b) Leitura de palavras

2. MARQUE UM X NO QUADRINHO ONDE ESTÁ ESCRITO O NOME DE CADA FIGURA.

	<input type="checkbox"/> PETECA <input type="checkbox"/> PANELA <input type="checkbox"/> PATETA <input type="checkbox"/> PASTA		<input type="checkbox"/> CADUCO <input type="checkbox"/> CADEADO <input type="checkbox"/> CAVALO <input type="checkbox"/> CASACO
	<input type="checkbox"/> BORBOLETA <input type="checkbox"/> BONITA <input type="checkbox"/> BOLHA <input type="checkbox"/> BONECA		<input type="checkbox"/> MARMELADA <input type="checkbox"/> MADEIRA <input type="checkbox"/> MANGUEIRA <input type="checkbox"/> MARACUJÁ
	<input type="checkbox"/> LEÃO <input type="checkbox"/> LIMÃO <input type="checkbox"/> LEILÃO <input type="checkbox"/> LATÃO		<input type="checkbox"/> TAMPA <input type="checkbox"/> TAPIOCA <input type="checkbox"/> TINTA <input type="checkbox"/> TARTARUGA
	<input type="checkbox"/> GELADEIRA <input type="checkbox"/> GIRAFA <input type="checkbox"/> GOIABA <input type="checkbox"/> GARRAFA		<input type="checkbox"/> RATOeira <input type="checkbox"/> RÉGUA <input type="checkbox"/> RAPOSA <input type="checkbox"/> ROUPA

ANEXO B - DIAGNOSE DE COMPREENSÃO DE TEXTO

ESCOLA

ANO

NOME

LEIA O TEXTO ABAIXO E RESPONDA AS QUESTÕES DE 1 A 4:

O LEÃO E O RATINHO

UM LEÃO, CANSADO DE TANTO CAÇAR, DORMIA ESPICHADO À SOMBRA DE UMA BOA ÁRVORE. VIERAM UNS RATINHOS PASSEAR EM CIMA DELE E ELE ACORDOU. TODOS CONSEGUIRAM FUGIR, MENOS UM, QUE O LEÃO PRENDEU EMBaixo DA PATA. TANTO O RATINHO PEDIU E IMPLOROU QUE O LEÃO DESISTIU DE ESMAGÁ-LO E DEXOU QUE FOSSE EMBORA.

ALGUM TEMPO DEPOIS, O LEÃO FICOU PRESO NA REDE DE UNS CAÇADORES. NÃO CONSEGUIA SE SOLTAR E FAZIA A FLORESTA INTEIRA TREMER COM SEUS URROS DE RAIVA. NISSO, APARECEU O RATINHO. COM SEUS DENTES AFIADOS, ROEU AS CORDAS E SOLTOU O LEÃO.

Retirado do site: <http://www.qdivertido.com.br/verconto.php?codigo=10>,
em 29/10/2012

1. O QUE OS RATINHOS FAZIAM EM CIMA DO LEÃO?

.....
.....

2. POR QUE OS RATINHOS FUGIRAM QUANDO O LEÃO ACORDOU?

.....
.....

3. ONDE O LEÃO FICOU PRESO?

.....

4. O QUE O RATINHO FEZ PARA SALVAR O LEÃO?

.....

LEIA O TEXTO ABAIXO E RESPONDA AS QUESTÕES 5 E 6:



Retirado do site: <http://sinistrinhosbar.blogspot.com.br/2012/07/voce-joga-lixo-no-chao-da-sua-casa.html>

5. ESSE TEXTO SERVE PARA:

- VENDER UMA CASA NA CIDADE
- ENSINAR A NÃO JOGAR LIXO NA CIDADE E EM CASA
- PEDIR UMA INFORMAÇÃO SOBRE UMA CASA
- CONVIDAR PARA UM PASSEIO NA CIDADE

6. FAÇA UM X NO QUADRO QUE MOSTRA QUAL É O ASSUNTO DO TEXTO:

- A LIMPEZA DAS ÁRVORES
- A LIMPEZA DA CIDADE E DA CASA
- A LIMPEZA DO PARQUE E DA PRAÇA
- A LIMPEZA DOS CAMPOS

APÊNDICES

APÊNDICE A - QUESTIONÁRIO PARA ESCOLHA DA DOCENTE E ELABORAÇÃO DO PERFIL DA MESMA

Nome: _____

Turma que leciona _____

1. FORMAÇÃO

Ensino superior:

Curso _____

Instituição _____

Ano de conclusão _____

Ensino Pós-Graduação

Curso _____

Instituição _____

Ano de conclusão _____

2. EXPERIÊNCIA PROFISSIONAL

Anos de experiência como professora _____

Anos de experiência com turmas da Educação Infantil _____

Anos de experiência no ciclo de alfabetização _____

Anos de experiência nos anos finais do Ensino Fundamental _____

Trabalha em outra escola? () SIM () NÃO

Caso sim, em qual rede? Privada () Pública ()

Turma que leciona em outra escola _____

Leciona em outro turno na mesma escola? Se sim, para qual turma? _____

3. PESQUISA

a) Com relação ao ensino de leitura você promove atividades regulares de ensino, planeja a mobilização de diversas estratégias e utiliza recursos para tal ensino? _____

b) Você tem interesse em participar desta pesquisa que tem por objetivo investigar como as professoras do ciclo de alfabetização constroem as suas práticas de ensino de leitura? () SIM () NÃO

APÊNDICE B - ROTEIRO DE ENTREVISTA INICIAL

INFORMAÇÕES GERAIS: PROFESSORA

Escola que trabalha:

Nome:

Idade:

Formação:

Tempo de atuação na etapa da alfabetização:

Participação em formações:

1. Como você organiza as atividades diárias em sua turma? Você estabelece relações entre essas atividades e as demais que são integrantes da rotina? Se sim, como? Se não, por quê?
2. Como você organiza as atividades de compreensão de leitura na rotina semanal? Qual a frequência? Que aspecto prioriza na escolha delas?
3. Quais materiais você utiliza no ensino da compreensão de leitura?
4. Com quais gêneros textuais você costuma trabalhar com sua turma na atividade de compreensão leitora? Por que escolhe esses gêneros?
5. Como faz o planejamento da atividade de compreensão de leitura? Você escolhe um dia na semana e faz o planejamento semanal? Você faz de outra forma? Qual?
6. Quais aspectos você leva em consideração ao elaborar os planejamentos de aulas de compreensão de leitura?
7. Quais são seus objetivos para o ensino da compreensão leitora na sua turma?
8. Em relação às atividades de compreensão de leitura você geralmente trabalha com os alunos juntos ou separa? Em que momento você os separa e em que momento trabalha conjuntamente?
9. Como você organiza/escolhe as atividades de compreensão de leitura que elabora para seus alunos?
10. Você diferencia as atividades de compreensão de leitura entre os alunos da turma? Como? Por quê?
11. Durante o desenvolvimento das atividades de compreensão leitora, você promove algum tipo de intervenção? Se sim, como? Se sim ou não, por quê?

APÊNDICE C - ROTEIRO DE OBSERVAÇÃO DE AULAS

Programa de pesquisa	Programa de Pós-Graduação em Educação da UFPE/ Mestrado
Pesquisadora	
Orientadora	
Observação n.	
Data	
Escola/cidade	
Professor	
Turma	
Número de alunos presentes	

Início (hora/min)	Atividade realizada	Eixo de ensino	Estratégia de leitura abordada

Aspectos a serem observados:

- Forma de condução da professora;
- Materiais utilizados nas aulas;
- Articulação com a dinâmica da aula e o planejamento;
- Forma de organização do trabalho pedagógico (se algumas atividades são permanentes, se os alunos realizam as atividades em duplas, em grupo etc.);
- Como as estratégias de leitura são abordadas nas aulas;
- Utilização dos gêneros textuais (quais e como os gêneros textuais aparecem nas aulas, especificamente no ensino de leitura).

Relatório de aula (relatar com detalhes todas as atividades realizadas em sala de aula, materiais usados, estratégias de leitura mobilizadas e como foram mobilizadas, atividades de leitura realizadas indicando se todas apareciam no planejamento ou foram elaboradas conforme a dinâmica da aula e transcrições de trechos das aulas que ilustrem o que está sendo descrito).

APÊNDICE D - ROTEIRO DA ENTREVISTA DE EXPLICITAÇÃO

1. Percebemos que as suas aulas de leitura estavam sempre integradas a todos os eixos da Língua Portuguesa. Por quê? Você acha que isso é importante?
2. Ao preparar as aulas de leitura o que você faz primeiro? Qual a sequência desse planejamento?
3. Onde você mais busca fontes para planejar o ensino de leitura?
4. Como você organiza o planejamento das aulas de leitura a partir do perfil das crianças?
5. Há diferença nos tipos de pergunta que você faz a cada criança?
6. Em uma das aulas observadas você entregou textos diferentes às crianças. Para algumas você deu textos basicamente compostos por CV e para outros, textos de maior complexidade. Por que?
7. Como fazia a avaliação da compreensão leitora?
8. Você considerava as atividades diárias como instrumento de avaliação?
9. Como você fazia a correção das atividades de casa relacionadas à leitura?
10. Como você fazia a escolha dos gêneros textuais trabalhados? O que você priorizava nesta escolha?
11. Como você avaliava a criança a cada aula? Como você sabia que a criança atingia o objetivo?
12. Me fale um pouco sobre as adequações que você fazia no planejamento com menos autonomia com a leitura.
13. Para você, qual o papel do planejamento?
14. Qual a diferença entre planejar o Eixo de Leitura e os outros Eixos da Língua Portuguesa?
15. Você identificava as estratégias de leitura utilizadas pelos alunos? Se sim, considerava isso ao planejar as atividades de leitura?
16. Identificamos que em todas as aulas você explorou a finalidade da leitura com as crianças. Por que você considera esse aspecto importante?
17. Nos momentos de leitura livre e silenciosa realizada pelos alunos você tinha o objetivo de estimular a fluência de leitura deles ou incentivar o gosto pela leitura?
18. Como você promovia a participação de todas as crianças nas aulas de leitura?

19. Ao analisar as estratégias de leitura, vimos que a de localização de informações foi bastante recorrente, por quê?
20. Por que você trabalhou poucas vezes com as estratégias de antecipação de sentidos e relacionar partes do texto?
21. Qual a sua intencionalidade ao permitir que as crianças lessem na turma da professora do 1º ano? Como você acha que esses momentos contribuíam para a formação do aluno leitor e pra compreensão leitora?
22. Para você, quais os aspectos fundamentais na promoção de boas práticas de ensino de leitura em turmas de alfabetização de crianças?
23. Observamos que na maioria das aulas você trabalhou com o eixo de Leitura em atividades coletivas. As atividades individuais e em dupla apareceram em menor frequência e, não identificamos nenhuma aula onde ocorreram atividades em grupos. Por quê?

APÊNDICE E - CARTA DE ANUÊNCIA**SERVIÇO PÚBLICO FEDERAL
UNIVERSIDADE FEDERAL DE PERNAMBUCO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
CURSO DE MESTRADO**

Recife, _____ de _____ de 2019.

À Secretaria de Educação de Recife,

Vimos por meio desta, solicitar autorização e anuência para realização da pesquisa de Mestrado do Programa de Pós-Graduação em Educação (UFPE), na escola Valdemar Valente em turmas do 1º, 2º e 3º ano. Reiteramos a necessidade de urgência tendo em vista que o semestre letivo já iniciou.

Os dados da pesquisa estão descritos abaixo:

FINANCIAMENTO: Fundação de Amparo à ciência e tecnologia do estado de Pernambuco (FACEPE).

TÍTULO DO PROJETO: A prática de ensino de leitura nas turmas de alfabetização: reflexões sobre as concepções, planejamento e estratégias de leitura mobilizadas pelas docentes.

PESQUISADORA: Débora Paula Martins da Silva

ORIENTADORA: Magna do Carmo Silva

OBJETIVO GERAL: Investigar como as professoras do ciclo de alfabetização constroem as suas práticas de ensino de leitura.

OBJETIVOS ESPECÍFICOS: (i) Identificar as percepções de uma professora alfabetizadora sobre as suas práticas de ensino de leitura; (ii) Analisar como uma professora alfabetizadora planeja o ensino da leitura na sua turma de alfabetização; (iii) Analisar quais estratégias de leitura são contempladas na prática de ensino de uma professora alfabetizadora e como são mobilizadas.

Para a realização da pesquisa serão utilizados como **procedimentos metodológicos**: observação de duas jornadas completas de atividades desenvolvida por cada uma das três professoras escolhidas, análise documental e entrevista com as professoras. Usaremos para a **produção de dados**: Atividade de escrita e leitura de palavras, Roteiro de Observação, Roteiro de entrevistas semiestruturadas, minientrevistas e entrevista de aprofundamento que serão gravadas e transcritas assim como as observações, análise documental dos planejamentos de aulas e anotações (no diário de campo) para uma posterior análise.

Na operacionalização das atividades da pesquisa, esclarecemos que os dados produzidos nas escolas serão mantidos em sigilo e os resultados obtidos através da análise dos dados serão utilizados apenas para alcançar os objetivos do trabalho, expostos acima. Os dados obtidos com a pesquisa serão divulgados apenas em caráter científico e omitindo a identidade dos participantes.

Na ocasião da realização da produção de dados, os participantes, orientanda e orientadora assinarão um termo de esclarecimento, concordando em participar da pesquisa e da divulgação dos resultados, respeitando as questões éticas na área de Ciências Humanas.

Nesse sentido, pedimos autorização para a realização da referida pesquisa em escolas do município de Recife.

Atenciosamente,

MAGNA DO CARMO SILVA

Orientadora

DÉBORA PAULA MARTINS DA SILVA

Aluna do PPGE

APÊNDICE F - TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO



SERVIÇO PÚBLICO FEDERAL UNIVERSIDADE FEDERAL DE PERNAMBUCO PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO CURSO DE MESTRADO

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Título da pesquisa: A prática de ensino de leitura nas turmas de alfabetização: reflexões sobre as concepções, planejamento e estratégias de leitura mobilizadas pelas docentes

Pesquisadora: Débora Paula Martins da Silva, sob orientação da professora Magna do Carmo Silva (UFPE).

Eu, _____, abaixo assinado, dou meu consentimento livre e esclarecido para participar como voluntária da pesquisa supracitada.

Assinando este termo de consentimento estou ciente de que:

1. O objetivo desse trabalho é investigar como as professoras do ciclo de alfabetização constroem as suas práticas de ensino de leitura.
2. Como procedimentos metodológicos serão utilizados quatro instrumentos de produção de dados: Atividade de escrita e leitura de palavras, Observação, entrevistas semiestruturadas, minientrevistas e entrevista de aprofundamento e análise documental. Ressaltamos que faremos gravações e anotações (no diário de campo) para uma posterior análise.
3. Estou livre para interromper a qualquer momento a minha participação na pesquisa.
4. Meus dados pessoais serão mantidos em sigilo e os resultados gerais obtidos através da pesquisa serão utilizados apenas para alcançar os objetivos do trabalho, expostos acima.
5. Os dados obtidos com a pesquisa serão divulgados apenas em caráter científico e omitindo a identidade do participante.
6. Obtive todas as informações necessárias para poder decidir conscientemente sobre a minha participação na referida pesquisa.

Recife, ____ de _____ de 2019.

Assinatura do professor(a) participante

Assinatura da aluna de Mestrado/PPGE-UFPE

Assinatura da Orientadora/PPGE-UFPE

APÊNDICE G - DESCRIÇÃO DA ROTINA DA PROFESSORA

Dias	Sequência de atividades desenvolvidas na prática alfabetizadora da professora
1º dia (quinta-feira)	<p>Chegando à sala, a professora explica aos alunos que a pesquisadora irá realizar algumas atividades (diagnoses de escrita e leitura) com eles. Após a aplicação, explora o calendário (data e mês), os dias que passaram e os demais dias da semana, faz a contagem de meninos e meninas totalizando o número de alunos presentes na aula, quantos e quais foram os alunos que faltaram. Após, também juntamente com as crianças, realiza a escolha dos ajudantes do dia de acordo com a ordem alfabética e organiza a leitura da rotina do dia escrita no quadro, comentando sobre todas as atividades que iriam fazer durante toda a aula. Depois do intervalo, dá um tempo de descanso para os alunos e realiza a leitura do livro Branca de neve. Durante a leitura, explora algumas estratégias. Terminando, pede para que os alunos peguem um dos livros dispostos no cantinho de leitura e realizem uma leitura silenciosa. Logo depois faz uma leitura coletiva da rotina para identificarem quais atividades já haviam sido realizadas e quais ainda deveriam fazer. A partir disso, explica a próxima atividade em que os alunos devem produzir um texto contendo apenas o início da história de Branca de neve. Antes, no entanto, relembra alguns contos de fadas dos Irmãos Grimm (autores que estudavam estudando) e algumas informações sobre os mesmos, bem como a estrutura de um conto de fadas. Depois de um tempo lê para as crianças o aviso que iria colado na agenda delas, explora algumas estratégias de leitura, escreve a agenda no quadro para que as crianças copiem e explica a atividade de casa. Por fim, retorna para a produção do texto (início da história de Branca de neve) e deixa que as crianças deem continuidade à referida produção. Organização das crianças, do material e saída.</p>
2º dia (sexta-feira)	<p>Chegando à sala, a professora inicia a organização da rotina do dia. Faz a marcação do dia no calendário, comenta sobre os dias da semana que já passaram, faz a contagem de meninos e meninas, totalizando o número de alunos presentes e juntamente com os alunos, faz a escolha do ajudante do dia por ordem alfabética. Após, faz uma leitura da rotina do dia escrita no quadro, comentando sobre todas as atividades que iriam fazer durante toda a aula. Em seguida, realiza a correção da atividade de casa do dia anterior. Depois de toda a correção em discussão com as crianças, lê em voz o texto (Por que moedas são redondas?) que compôs a atividade de casa. Finalizando este momento envolvendo a correção, a professora entrega os cadernos do PRAVALER de cada criança para responderem, individualmente, a página especificada por ela. Enquanto as crianças respondiam, passava de banca em banca para ver se precisavam de auxílio. Em algumas ocorrências, discutia a dúvida da criança com todo o grupo para encontrarem juntos a resposta correta. Depois do intervalo, retomou a atividade de produção de texto do dia anterior onde as crianças deveriam produzir o início da história de Branca de neve. A medida que terminavam, iria chamando de um por um para realizarem uma leitura em voz alta da referida produção textual. Ao finalizar as leituras, solicitou que as crianças desenhassem o cenário da história produzida. Neste dia largaram mais</p>

	cedo. Organização das crianças, do material e saída.
3° dia (terça-feira)	<p>Chegando à sala, um grupo de crianças vai à biblioteca com a mediadora de leitura. Com as crianças que ficam em sala, a professora inicia a organização da rotina do dia. Faz a marcação do dia no calendário (data e mês), comenta sobre os dias anteriores e os demais dias da semana e faz juntamente com as crianças a escolha dos ajudantes do dia por ordem alfabética. Após, faz uma leitura da rotina do dia escrita no quadro, comentando sobre todas as atividades que iriam fazer durante toda a aula. Em seguida, a professora inicia com as crianças uma conversa a respeito do que aprenderam durante o projeto Conto maravilhoso: vem que eu te conto. Depois dessa conversa, vai para o pátio, forma uma roda e realiza uma leitura coletiva com as crianças do texto Os cabritos da montanha. Durante a leitura, a professora chama atenção para a ilustração do texto e explora algumas estratégias de leitura. Finalizando a leitura e voltando para a sala, a professora explora os sinais de pontuação encontrados no texto lido. Durante esse momento, as crianças que estavam na biblioteca chegaram e as que estavam em sala, foram. Para as que chegaram a professora pede que façam uma leitura silenciosa do mesmo texto (Os cabritos da montanha) que leu anteriormente com o primeiro grupo. Finalizando a leitura, a professora explora o texto com os alunos trabalhando com algumas estratégias de leitura. Voltando do intervalo, já com todas as crianças em sala, a professora faz a leitura da rotina do dia no quadro para identificarem quais atividades já tinham feito e qual deveriam fazer. Em seguida, conversa com o segundo grupo sobre o que aprenderam com o projeto Conto maravilhoso: vem que eu te conto. Quando encerra a conversa, a professora faz uma leitura coletiva com as crianças de um texto afixado na parede a fim de identificarem oralmente os devidos espaços entre as palavras e separá-las. Finalizando, escreve a agenda no quadro para que as crianças copiem e explica as atividades de casa. Em seguida, deixa um funcionário da secretaria sem sala e vai para uma reunião com a coordenação. Voltando, organiza as crianças, o material e encerram a aula.</p>
4° dia (quarta-feira)	<p>Chegando à sala, a professora comenta sobre os livros que as crianças pegaram na biblioteca no dia anterior. Depois, mostra às crianças alguns materiais que seriam utilizados na apresentação do projeto Conto maravilhoso: vem que eu te conto, e explora as informações contidas no banner usado na apresentação. Em seguida, faz a organização da rotina do dia com a marcação no calendário da data, mês, ano e dia da semana. Também conversa sobre os dias de uma semana completa, faz a contagem de meninos e meninas totalizando o número total de alunos presentes e a escolha dos ajudantes do dia pela ordem alfabética. Finalizando, corrige a atividade de casa (leitura da segunda parte do texto Os cabritos da montanha) realizando uma leitura coletiva e explorando algumas estratégias. No final, a professora lê a minibiografia da autora contida no final do texto. Em seguida, realiza com as crianças a atividade de interpretação de texto sobre o texto lido, que, assim como o próprio texto estava contido no Livro didático. Nessa atividade a docente também explora estratégias de leitura. Voltando do intervalo, a professora dá uns minutos de descanso em sala e uma criança pede para ler um livro na turma do primeiro ano. A docente deixa que a criança combine com a professora da turma um dia para que ela possa realizar tal leitura. Logo após estipula um tempo que as crianças façam uma leitura silenciosa escolhendo um dos livros do cantinho de leitura. Finalizando o tempo da leitura, a professora inicia a aula de matemática. Organização das crianças, do material e saída.</p>

<p>5° dia (quinta-feira)</p>	<p>Chegando à sala, a professora inicia a correção da atividade de matemática que foi para casa no dia anterior. Em seguida, realiza as atividades de rotina: exploração do calendário (data, mês, ano e dias da semana), contagem de meninos e meninas para totalizar o número de alunos presentes na aula e escolha dos ajudantes do dia por ordem alfabética. Finalizando este momento, a professora realiza uma leitura da rotina escrita no quadro contendo todas as atividades programadas para o dia. Após, solicita que as crianças escrevam no caderno o Conto de fadas que mais gostou, dentre os que leram em sala de aula. Depois da explicação da atividade, a professora deixa que as crianças produzam o texto e as auxilia quando necessário. Após o intervalo, as crianças realizam em voz alta a leitura do texto que produziram. Finalizando as leituras, explica a atividade de casa, escreve a agenda no quadro para que as crianças copiem e por fim, cola um texto no caderno delas. Neste dia a professora sai da aula mais cedo e deixa que outra professora continue o trabalho. Organização das crianças, do material e saída.</p>
<p>6° dia (segunda-feira)</p>	<p>Chegando à sala, a professora comenta sobre as datas da apresentação do projeto Conto maravilhoso: vem que eu te conto. Em seguida, inicia as atividades de rotina em sala de aula: marcação do calendário (data, mês e ano), dias da semana, contagem de meninas e meninos totalizando o número de alunos presentes em sala de aula e escolha dos ajudantes do dia pela ordem alfabética. Finalizando este momento de rotina, a professora realiza a leitura da rotina escrita contendo todas as atividades que realizariam durante a aula. Após, vai para o pátio juntamente com as crianças para realizar a brincadeira “Seu lobo”. Antes de iniciar, a professora explica a brincadeira a partir da leitura da instrução contida em um livro da biblioteca. Voltando para a sala, a professora solicita que as crianças produzam um texto no caderno relatando qual brincadeira tinham vivenciado, detalhando como fazer para realizá-la de forma correta. Enquanto as crianças produzem o texto, a docente senta com dois alunos com dificuldade, sendo um deles autista. Com a criança autista a professora pede que ela relate como a brincadeira ocorreu e a professora como escreva, reproduz no caderno dela. Com a outra criança, auxilia de fato na produção, intervindo diretamente na escrita da criança. Voltando do intervalo, deram continuidade a essa atividade. Finalizando, a professora corrige a atividade de casa do dia anterior. Tal atividade consistiu em as crianças perguntarem a um adulto qual conto de fadas mais gostaram de ouvir. Desta maneira, a docente pergunta a uma criança por vez qual foi o conto que o seu “entrevistado” votou. Com isso, a professora monta uma tabela com a quantidade de votos que cada conto recebeu. Com a tabela finalizada, realiza a leitura da mesma com as crianças: qual conto foi o mais votado, qual recebeu menos votos, e qual ficou mais próximo do conto vencedor. Em seguida, explicou a atividade de casa. Após a explicação, pede que as crianças escrevam no caderno a tabela citada anteriormente. Organização das crianças, do material e saída.</p>
<p>7° dia (terça-feira)</p>	<p>Chegando à sala, a professora um grupo vai à biblioteca com a mediadora de leitura e a professora discute em sala com os demais alunos sobre dos irmãos Grimm (autores que estavam estudando): qual a profissão deles, onde vivem, a nacionalidade etc. Após, inicia a explicação do gênero textual bilhete, levantando os conhecimentos prévios das crianças acerca deste gênero e a partir da leitura de três bilhetes realizada em voz alta por três crianças, identifica as características do mesmo. A partir desta discussão, a professora escreve no quadro as características de um bilhete. Seguida à explicação, a professora como escreva constrói um bilhete juntamente com as crianças. Após essa produção, o primeiro grupo chega</p>

	<p>da biblioteca e o que havia ficado em sala, vai. Com esse segundo grupo a professora inicia fazendo a leitura da rotina do dia para explicitar a atividade que farão. Neste momento, uma criança pede para ir ler na turma do primeiro ano. A professora por sua vez, permite que a criança pegue um livro emprestado na escola para lê-lo em casa e assim, no dia seguinte, realizar a leitura no primeiro ano. Em seguida, entrega os bilhetes as crianças e pede que façam uma leitura silenciosa, tentando identificar o que os textos têm em comum. Finalizada a leitura silenciosa, a partir das respostas das crianças sobre o que os textos têm em comum e com auxílio das características do que gênero a qual estamos nos referindo, construída coletivamente com o primeiro grupo, a professora inicia a explicação do gênero. Em um momento da aula, uma criança afirmou que tinha recebido um bilhete de um amigo e o leu para toda a turma. Com isso, a professora juntamente com as crianças foi ajustando oralmente os elementos que faltavam no bilhete. Depois de toda a explicação, solicita que as crianças escrevam um bilhete para um colega de turma utilizando como assunto algo que envolva o recreio. Quando terminam, leem em voz alta para toda a turma e caso seja necessário, a professora juntamente às demais crianças fazem devidos ajustes oralmente. Após o intervalo, fazem uma leitura coletiva de uma releitura feita por eles do texto de Chapeuzinho vermelho que estava afixado a parede. Feita esta leitura, a professora chama de um por um para que continuem lendo os bilhetes que produziram. Quando todos terminam de ler, a professora corrige a atividade de casa. Finalizando, lê para os alunos o convite para a apresentação do projeto Conto maravilhoso: vem que eu te conto, o qual colou na agenda das crianças para que os responsáveis pudessem ver. Logo depois, explica a atividade de casa e por fim, pede que as crianças peguem um dos livros dispostos no cantinho de leitura e façam uma leitura silenciosa. Organização das crianças, do material e saída.</p>
<p>8ª aula (quinta-feira)</p>	<p>Chegando à sala, a professora inicia com as atividades de rotina: marcação da data e mês no calendário, dias da semana e escolha dos ajudantes do dia pela ordem alfabética. Em seguida, faz a leitura da rotina do dia escrita no quadro para que as crianças saibam todas as atividades que farão durante toda a aula. Em seguida, as crianças inscritas para representar a turma na apresentação do projeto Conto maravilhoso: vem que eu te conto, saem para conversar com a coordenadora a respeito das normas de apresentação. Quando voltam, a professora pede que expliquem para toda a turma sobre o que conversaram. Após essa conversa, entrega uma folha às crianças e solicita que escrevam o que aprenderam com o projeto, o que mais gostaram de fazer bem como o que menos gostaram e o que gostariam de fazer mais. No momento de entrega das folhas a docente faz a contagem de meninas e meninos na turma totalizando o número de alunos presentes. Antes de permitir que os alunos efetivamente iniciem a atividade, chama algumas crianças para falarem para toda a turma o que aprenderam com o projeto. Logo em seguida, deixa que as crianças façam a atividade e quem tiver dúvida, deve chamá-la. Depois do intervalo, colam a folha da atividade no caderno e iniciam a organização da saída. Organização das crianças, do material e saída.</p>
<p>9ª aula (segunda-feira)</p>	<p>Chegando à sala, a professora inicia as atividades de rotina: contagem de meninos e meninas totalizando o número de alunos presentes na turma e leitura da rotina do dia escrita no quadro. Em seguida, seguem para o pátio para a realização da apresentação do projeto Conto maravilhoso: vem que eu te conto. Neste momento a professora conduz a apresentação das turmas do 2º e 3º ano, norteando as falas das crianças. Após a apresentação, a professora pede que a estagiária vá com as demais crianças para a sala e dê</p>

	<p>o caderno de desenho para elas, enquanto isso, continua no pátio com as crianças que apresentaram o projeto. Em seguida retorna para a sala e libera para o intervalo. Após o intervalo, faz juntamente com as crianças a escolha dos ajudantes do dia por ordem alfabética e faz a leitura da rotina do dia escrita no quadro para identificarem as atividades que já haviam sido realizadas e quais deveriam fazer. Depois dessa leitura, conversa com as crianças sobre os momentos de leitura que elas têm em casa, explica a atividade de casa e a nova atividade que deveriam fazer a partir daquele momento: o livro da turma do 2º ano. Tal livro foi composto por Contos e fadas lido em sala de aula. Posterior a explicação do livro, a professora novamente retorna para explicar a atividade de casa e escreve a agenda no quadro para que as crianças copiem. Quando as crianças terminam a agenda, retoma a atividade do livro sobre o Conto de fadas Os cabritos da montanha que havia iniciado na aula referente ao 4º dia de observação. Nesta atividade a professora explora estratégias de leitura. Organização das crianças, do material e saída.</p>
<p>10ª aula (terça-feira)</p>	<p>Chegando à sala, a professora faz a explicação de uma sequência didática que desenvolveriam nas aulas seguintes. Tal sequência foi intitulada “Sussurros Poéticos”. Com isso, recita juntamente com as crianças a primeira estrofe do poema Leilão de Jardim. Em seguida, a professora responsável pela biblioteca chega e leva o primeiro grupo de crianças. Em sala com os demais alunos, a docente organiza a rotina do dia: data, mês e ano, contagem de meninos e meninas totalizando o número de alunos presentes na turma, escolha dos ajudantes do dia e leitura da rotina do dia escrita no quadro. Finalizando esta parte, inicia a correção da atividade de casa. Logo após entrega os cadernos do PRAVALER e deixa que as crianças respondam em dupla. Enquanto isso, auxilia de perto duas crianças com menos autonomia com a leitura e escrita. Durante este momento de atividade no caderno do PRAVALER, as crianças que foram à biblioteca chegam, e as que haviam ficado em sala, vão. Com o grupo que chega, a professora realiza a correção da atividade de casa. Após, as crianças vão o intervalo. Quando chegam, a docente conversa com todas as crianças sobre os livros que pegaram emprestado na biblioteca. Logo após essa conversa, retoma o poema Leilão de Jardim, recitando desta vez, a primeira e segunda estrofe do referido poema. Depois de recitarem, começa a aula de matemática e escreve a agenda no quadro para que as crianças copiem e cola a atividade de casa na agenda das crianças. Para finalizar a aula, pede que os estudem peguem os livros que pegaram emprestado na biblioteca e leiam até largar. Organização das crianças, do material e saída.</p>
<p>11ª aula (quinta-feira)</p>	<p>Chegando à sala, a professora faz a organização da rotina do dia: contagem de meninos e meninas totalizando o número de alunos presentes na turma e leitura da rotina do dia escrita no quadro. Em seguida, conversa sobre a tarefa de casa e a atividade do sarau poético. A partir desta conversa, chama as crianças em dupla para que recitem um poema escolhido por ela. Depois, discute sobre o significado de algumas palavras desconhecidas encontradas no poema. Após esse momento, as crianças vão ao pátio com a coordenadora para conversarem sobre dia da consciência negra. Quando as crianças voltam, a docente retoma a discussão sobre as palavras desconhecidas no poema. Após o intervalo, realizam a atividade do Sarau poético. Finalizando o sarau poético, escreveram a agenda, a professora explicou a atividade de casa e solicitou que as crianças fizessem atividades no caderno do PRAVALER até largar. Organização das crianças, do material e saída.</p>

<p>12ª aula (sexta-feira)</p>	<p>Chegando à sala, a professora lê um poema para as crianças e faz a organização da rotina do dia. Logo em seguida corrigem a atividade de casa e, quando finalizam a correção, a professora dá início às atividades no caderno do PRAVALER até o intervalo. Neste momento, ela deixa que as crianças façam duplas e auxilia de perto duas crianças que têm menos autonomia com a leitura e a escrita. Quando voltam, a docente entrega cartelas às crianças e realizam a brincadeira “Adedonha” até o final da aula. Organização das crianças, do material e saída. Neste dia largaram mais cedo porque houve uma reunião.</p>
<p>13ª aula (terça-feira)</p>	<p>Chegando à sala, recita alguns poemas juntamente com as crianças. Depois desse momento, explica sobre uma prova que as crianças iriam fazer. Após a explicação faz a organização da rotina do dia: data, mês e ano, contagem de meninos e meninas totalizando o número de alunos presentes na turma, escolha dos ajudantes do dia e leitura da rotina do dia escrita no quadro. Depois da organização, explica sobre um novo projeto que fariam a partir daquela aula: o livro da turma. A produção deste livro é uma dinâmica da escola onde cada turma ficava responsável pelo seu. O do 2º ano foi composto por contos de fadas, por isso a professora lembrou as características desse gênero textual bem como alguns elementos que são parte da construção de um texto: uso da letra maiúscula em início de frase e em nomes de pessoas, sinais de pontuação e etc. Para exemplificar a produção do livro, a docente realizou a leitura de partes de um dos livros escritos em anos anteriores. Após a explicação, entregou o caderno das crianças para que relembressem os contos estudados e entregou a folha do livro para que iniciassem a produção. No entanto, neste dia as crianças deveriam apenas colocar o nome, o título da história e a ilustração. Antes de iniciarem, a professora ressaltou que as crianças não poderiam olhar pelo caderno, teriam que escrever apenas pelo que lembravam. Quando voltaram do intervalo, escreveram a agenda, a professora explicou a atividade de casa e largaram. Organização das crianças, do material e saída. Neste dia largaram mais cedo.</p>
<p>14ª aula (sexta-feira)</p>	<p>Chegando à sala, a professora faz a organização da rotina do dia: data, mês e ano, contagem de meninos e meninas totalizando o número de alunos presentes na turma, escolha dos ajudantes do dia e leitura da rotina do dia escrita no quadro. Em seguida, corrige a atividade de casa. Finalizando a correção, recita alguns poemas com as crianças. Após o momento de recitar poemas, a docente revisa com as crianças uma questão de uma atividade que gerou dúvidas nas crianças. Logo após, retoma as atividades no livro da turma. Em aula anterior, começaram fazendo o título da história, o nome do escritor e a ilustração. Nesta, escreveram a história em si. Mas antes de entregar as folhas, a professora novamente pontua algumas questões a respeito da estrutura de um conto de fadas e outros elementos que compõem um texto (pontuação, letra maiúscula etc.). Depois dessa conversa, entre a folha do livro e deixa as crianças produzindo. Em relação ao aluno acompanhado pela estagiária, pediu que ela o deixasse fazer da maneira que soubesse, mas ele iria ditar para que ela pudesse escrever o que ele quis dizer na história. A professora também auxiliou diretamente dois alunos que apresentavam mais dificuldades. Aos demais alunos que tivessem dúvida, perguntavam e a professora respondia. Após o recreio, escreveram a agenda e a professora explicou a atividade de casa. Quando</p>

	finalizaram a escrita da agenda e atividade de casa, a professora entregou a ficha de atividade de sala de aula. Quando terminam a ficha, retomaram um poema recitado e a professora explorou a partir dele o som do R e RR. Neste momento, ela também auxiliou dois alunos com dificuldades, mencionados anteriormente. Organização das crianças, do material e saída.
15ª aula (quinta-feira)	Chegando à sala, a professora inicia a organização da rotina do dia: data, mês e ano, contagem de meninos e meninas totalizando o número de alunos presentes na turma, escolha dos ajudantes do dia e leitura da rotina do dia escrita no quadro. Em seguida, recita um poema para as crianças e depois recita outros poemas, mas desta vez juntamente com as crianças. Após, entrega a folha do livro da turma para que as crianças continuem a produção. Quando voltam do intervalo, recita um poema com as crianças e pede que elas em silêncio, escolham uma estrofe de um dos poemas vistos em sala de aula para recitem durante os Sussurros Poéticos. Depois de uns minutos pede que cada criança recite a estrofe escolhida, como uma forma de preparação para os Sussurros. Logo depois, escreve a agenda e explica a atividade que farão em seguida. Finalizando, seguem para o pátio para a realização dos Sussurros Poéticos. Neste momento as crianças sussurraram no ouvido das pessoas estrofes dos poemas escolhidos. Voltando para a sala, a docente explicou atividades que fariam posteriormente. Depois dessa explicação, entregou um poema a cada criança para que lessem silenciosamente. Para duas crianças com menos autonomia, ela deu um poema composto basicamente por consoante e vogal e pediu que circulassem as palavras que conseguissem ler sozinhas. Depois da leitura silenciosa, chamou as crianças para lerem em voz alta. Todavia, devido ao tempo, nem todas conseguiram ler. Organização das crianças, do material e saída.
16ª aula (segunda-feira)	Chegando à sala, a professora inicia com a rotina do dia: data, mês e ano, contagem de meninos e meninas totalizando o número de alunos presentes na turma, escolha dos ajudantes do dia e leitura da rotina do dia escrita no quadro. Em seguida, comentou sobre a confraternização da turma e depois retomou a produção no livro da turma. Sendo assim, ela entregou a folha do livro a cada criança para que concluíssem e verificassem se estava tudo correto de acordo com o que estudaram: título da história, nome do escritor, ilustração, letra maiúscula e sinais de pontuação. Neste momento, ela deu um jogo à estagiária e pediu que a mesma aplicasse com o aluno que acompanhava. A professora também auxiliou diretamente dois alunos, mas, segundo a mesma, não porque tinham dificuldades e sim porque ela sabia que podiam avançar na escrita, para além do que produziram. Enquanto isso, pediu às crianças que iriam terminando que ajudassem os colegas que tinham menos autonomia. Depois do intervalo, iniciou o tempo da leitura livre e silenciosa. Quando o tempo acabou, fizeram atividades no caderno do PRAVALER. Para a realização desta atividade, a professora sentou individualmente com uma criança que apresentava dificuldade. Por fim, escreveram a agenda e a professora explicou a atividade de casa. Organização das crianças, do material e saída.
17ª aula (terça-feira)	Inicialmente, um primeiro grupo de crianças foi à biblioteca com a mediadora de leitura. Em seguida, organizou a rotina do dia com os que ficaram na sala de aula. Depois retomou a produção no livro da turma.

	<p>Nesta aula, ela também sentou individualmente com duas crianças por entender que elas poderiam ir além do que produziram sozinhas. Quando o primeiro grupo voltou da biblioteca e o segundo foi, a professora fez a mesma dinâmica com esse novo grupo em sala de aula. Para aquelas crianças que iriam terminando a produção do livro, ela entregava o caderno do PRAVALER e indicava a atividade que deveria ser feita. Nesta atividade com o caderno do PRAVALER ela também sentou individualmente com uma criança para intervir diretamente nas respostas dela. Depois do intervalo, a docente solicitou que as crianças escolhessem um livro e realizassem a leitura silenciosa. Também realizou a contagem dos alunos presentes na aula, identificando o que faltaram. Em seguida, realizou uma atividade de matemática. Logo depois, deu um poema a cada criança e pediu que realizassem a leitura em voz alta. Para finalizar a aula, escreveu a agenda e explicou a atividade de casa. Organização das crianças, do material e saída.</p>
18ª aula (quinta-feira)	<p>Para iniciar a aula, a docente organiza a rotina do dia. Em seguida, vai para o pátio com as crianças e faz uma roda de leitura, explorando alguns aspectos a partir do texto lido. Voltando para sala, a docente solicita uma atividade também a partir do texto lido. Quando terminaram, foi chamando de um em um para assinarem a lista de escritores do livro da turma. Depois do intervalo, a professora Estrela deu um tempo para a leitura livre e silenciosa. Quando o tempo acabou ela explicou a atividade de casa e logo em seguida escreveu a agenda. Para finalizar esta aula, entregou uma atividade para ser feita em sala de aula e sentou separadamente com um aluno. Organização das crianças, do material e saída.</p>