UNIVERSIDADE ESTADUAL DE SANTA CRUZ – UESC
DEPARTAMENTO DE CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO – DCIE
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM FORMAÇÃO DE PROFESSORES DA EDUCAÇÃO BÁSICA – PPGE
MESTRADO PROFISSIONAL EM EDUCAÇÃO

ANA PAULA SOUZA BÁFICA

COMO ENSINAMOS/APRENDEMOS A LER?
AS PROPOSTAS DE FORMAÇÃO PARA A PRÁTICA PEDAGÓGICA DA LEITURA

ILHÉUS – BA
2015

ANA PAULA SOUZA BÁFICA

COMO ENSINAMOS/APRENDEMOS A LER?
AS PROPOSTAS DE FORMAÇÃO PARA A PRÁTICA PEDAGÓGICA DA LEITURA

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Formação de Professores da Educação Básica (PPGE) da Universidade Estadual de Santa Cruz (UESC), como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Educação.

Área de concentração: Processos de Alfabetização e Gestão de Sistemas Educacionais

Orientadora: Prof.ª Dra. Maria Elizabete Souza Couto

ILHÉUS – BA

2015

B143 Báfica, Ana Paula Souza.
Como ensinamos/aprendemos a ler? as propostas de formação para a prática pedagógica da leitura / Ana Paula Souza Báfica. - Ilhéus : UESC, 2015.
141f. : il.
Orientadora : Maria Elisabete Sousa Couto.
Dissertação (Mestrado) – Universidade Estadual de Santa Cruz. Programa de Pós-graduação Formação de Professores da Educação Básica.
Inclui referências e apêndices.

1.Professores – Formação. 2. Práticas pedagógicas – Canavieiras (BA). 3. Leitura – Estudo e ensino. 4. Alfabetização – Métodos de ensino. 5. Ensino fundamental – Programas educacionais – Brasil. I. Couto, Maria Elisabete Sousa. II. Título.
CDD – 370.71

ANA PAULA SOUZA BÁFICA

Como Ensinamos/Aprendemos a Ler?

As Propostas de Formação Para a Prática Pedagógica da Leitura

Banca Examinadora

Maria Elizabete Souza Couto

Profª. Maria Elizabete Souza Couto – UESC

Drª. Educação

Lúcia Fernanda Pinheiro Barros

Profª. Lucia Fernanda Pinheiro Barros – UESC

Drª. Letras

Profª. Cláudia Martins Moreira – UNEB

Drª. Letras/Linguística aplicada

Ilhéus – BA, 13 de Agosto de 2015.

Aos meus pais, seres que me deram a vida, minha mãe, Carolina, e meu pai, Ivan (*in memorian*).

Meus amores, presente e ausente, dedico a vocês essa conquista.

AGRADECIMENTOS

É chegada a hora de comemorar, de celebrar essa vitória. É chegado o momento de desfrutar de tão desafiador percurso. Chegamos! E nesse caminho muitas participações especiais precisam ser lembradas, pois foi com elas que consegui alcançar esse objetivo. Nada melhor que oferecer-lhes meus sinceros agradecimentos. Lembrando que a organização do texto que se segue não diminui a importância de cada um de vocês no decorrer dessa trajetória de estudos e construções.

A Deus, presença constante em minha vida, que me deu o privilégio de existir. Esse Ser supremo que me presenteia com a beleza das manhãs, com a possibilidade de respirar, de ter saúde, de ser feliz.

À minha amada mãe, Carolina, mulher guerreira, batalhadora, que abriu mão de seus sonhos para realizar os sonhos dos filhos. Minha *mainha*, que foi surpreendida com a perda precoce do meu pai, tendo que seguir viagem apenas com a companhia dos filhos, fazendo deles o seu principal objetivo.

Ao meu amado companheiro, Emerson, que me incentivou a seguir esse caminho, que compreendeu minhas ausências. Meu amigo, meu bem, meu amor.

Às minhas irmãs e ao meu irmão, parceiros que tanto amo e que torcem pela minha vitória, assim como torço por suas vitórias. Meus cúmplices, posso assim dizer.

Aos meus sobrinhos queridos, que se fazem presentes em minha vida, que são amigos, são filhos, são especiais para mim.

Ao meu pai “torto”, Luiz, que foi escolhido para seguir viagem ao lado de minha mãe. Pessoa maravilhosa, que desempenha um papel fundamental nas nossas vidas.

À minha orientadora, Prof.ª Dr.ª Maria Elizabete Souza Couto (Beta). Não poderia ter conseguido melhor companheira de jornada. Professora dedicada, eficiente, que trouxe uma contribuição ímpar para nosso trabalho, luz constante durante essa produção.

À UESC, instituição promotora do mestrado, que me aceitou de braços abertos, acreditando em um projeto que hoje se tornou uma dissertação.

Ao Programa de Pós-Graduação em Formação de Professores da Educação Básica, que, na pessoa dos seus docentes, me possibilitou construções e produções, que posso aqui nomear como “experiência”.

Aos meus colegas/amigos de curso, companheiros de viagem, todos com seus anseios, seus sonhos, seus objetivos. Conseguimos!

Às professoras Dr.ª Claudia Martins e Dr.ª Fernanda Barros, que aceitaram o convite para participar da banca, desde a qualificação até a defesa. Professoras essenciais para esse processo, trazendo suas contribuições para esse trabalho, compartilhando comigo seus conhecimentos.

Aos meus amigos de uma vida inteira, parceiros que cresceram comigo ou que encontrei no meio do percurso. Em especial, à minha amiga Darluce, pequena notável, com quem dividi as alegrias, as frustrações, o aluguel, enfim, os momentos vividos ao longo desses dois anos.

Aos meus familiares, que compõem essa aliança fraterna iniciada em outras vidas.

À minha sogra, meus cunhados, minha cunhada, pessoas importantes na minha caminhada, que posso chamar de família.

Aos meus alunos, meus pequenos, que me ensinam como posso ser professora. Como aprendo com eles, como entrego a eles o que aprendi!

Às professoras participantes da pesquisa, que abriram as portas de suas salas, para que pudéssemos aprender umas com as outras, me deixando participar de suas rotinas, me aceitando em seus espaços de trabalho.

A vocês, pessoas que direta ou indiretamente participaram desse trabalho. Vocês que torcem pelo meu sucesso, que contribuem para meu crescimento. A vocês, nada mais a oferecer que o meu: MUITO OBRIGADA!

“- É pecado sonhar?

- Não, Capitu. Nunca foi.

- Então por que essa divindade nos dá golpes tão fortes de realidade e parte nossos sonhos?

- Divindade não destrói sonhos, Capitu. Somos nós que ficamos esperando, ao invés de fazer acontecer.”

Dom Casmurro (Machado de Assis).

RESUMO

Esse trabalho teve como objetivo analisar as propostas do Programa Pacto todos pela Educação e Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC), identificando as relações entre os processos formativos dos professores do 1° ano, no município de Canavieiras, Bahia, e a sua prática pedagógica para a aquisição da leitura. Sendo o objeto de estudo a prática pedagógica para a aquisição da leitura dos alunos. A pesquisa foi de abordagem qualitativa e teve como instrumentos para a produção do material empírico: a análise documental (Caderno de Atividades do Pacto pela Educação e os Jogos didáticos do PNAIC); a observação dos momentos de formação de professores dos programas e em sala de aula; e a realização de entrevistas com a professora Orientadora de Estudos e duas professoras alfabetizadoras. Os dados produzidos na pesquisa evidenciaram que o Caderno de Atividades do Pacto pela Educação apresenta uma variedade de gêneros literários e atividades visando à construção da leitura do aluno, e os jogos do PNAIC contribuem para o desenvolvimento da consciência fonológica e para a decodificação, aspectos necessários à aprendizagem da leitura. Os momentos de formação contribuíram para a construção do professor alfabetizador, no que concerne ao fazer pedagógico, pois eram momentos de reflexão da prática e relatos de experiências. Na sala de aula, o foco foi a aula de “leitura” e a organização desses tempos para aprender a ler. Entretanto, os jogos, material de análise dessa pesquisa, não foram utilizados para o desenvolvimento da leitura dos alunos. A partir dessas observações, construímos uma coletânea de jogos, tendo como referência a caixa de jogos didáticos do PNAIC, apresentando outras possibilidades de trabalhos com gêneros textuais variados, que contribuam para o processo de aquisição da leitura, e que será socializada com os professores alfabetizadores do Município de Canavieiras, visando subsidiar o trabalho do professor e a aprendizagem da leitura. Por fim, interligando o planejado (formação) ao realizado (sala de aula), percebemos que ora as professoras eram leitoras, ora modelos de leitoras, ora mediadoras de leitura, ações que movimentavam do ideal ao real com a finalidade de desenvolver a competência leitora.

Palavras-chave: Leitura e Alfabetização. Formação e Prática Pedagógica. Programas Pacto e PNAIC.

ABSTRACT

This study aims to analyze the proposals of the All for Education Pact Program and National Pact for Literacy in the Age One (PNAIC), identifying relationships between the formative processes of the teachers of the 1st age in the city of Canavieiras, Bahia, and their practice for the reading literacy acquisition. Having as object of study pedagogical practice for the reading acquisition of the students. The research was qualitative approach and had as instruments for the production of empirical data: documental analysis (Pact Activity Book of the Education Pact and the PNAIC's didatics Games). The observation of the programs teacher training times and in the classroom; and conducting interviews with the Guidance teacher studies and two literacy teachers. The produced data in the research showed that the Pact for Education Activities Book presents a variety of literary genres and activities aimed to building the student's reading, and the PNAIC games contribute to the development of the fonologic conscience and to the decodification, necessary aspects for the reading aprendizage. The training moments contributed to the building of a literacy theatcher, regarding the pedagogical because they were moments of reflection on practice and experience reports. In the classroom, the focus was class of "reading" and the organization of those times to learn to read. However, games, analysis of material in this research, were not used for development of the reading of the students. From these observations, we have built a collection of games, with reference to the PNAIC's didatics games box, showing other possibilities to work with varied textual genres, that contribute to the acquisition of reading, and to be socialized with literacy teachers in the city of Canavieiras, in order to support the work of teachers and the reading aprendizage. Finally, linking the planned (training) to the performed (classroom), we realize that sometimes the teachers were readers, now models of readers, now mediating reading, actions that move from ideal to real in order to develop the competence reader.

Key-words: Reading and Literacy. Formation and pedagogical practice. Pact Program and PNAIC.

LISTA DE TABELAS E GRÁFICO

Tabela 1 – Ficha do livro analisado 60

Tabela 2 – Analisando o livro didático 61

Tabela 3 – Gêneros textuais e a leitura 66

Tabela 4 – Ficha da caixa de Jogos (PNAIC) 71

Tabela 5 – Analisando os jogos didáticos 72

Tabela 6 – Leitura nos momentos de formação dos Programas (PACTO e PNAIC) 82

Tabela 7 – Tipos de leitura presentes nas aulas de Margarida e Violeta . 97

Gráfico 1 Tipos de leitura nas aulas de Margarida e Violeta 98

LISTA DE ABREVIATURAS

Ceale	Centro de alfabetização, leitura e escrita
DATASUS	Departamento de Informática do SUS/MS
GESTAR	Gestão da Aprendizagem Escolar
IBGE	Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
IDEB	Índice de Desenvolvimento da Educação Básica
IES	Instituições de Ensino Superior
LDB	Lei de Diretrizes e Bases da Educação
PCN	Parâmetros Curriculares Nacionais
PNAD	Pesquisa Nacional de Amostra por Domicílio
PNAIC	Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa
PNE	Plano Nacional da Educação
PROFA	Programa de Formação de Professores Alfabetizadores

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO 14
2 INICIANDO A CONVERSA: ALFABETIZAÇÃO E LETRAMENTO 19
2.1 O que é leitura? 23
2.2 Aquisição da Leitura e Consciência Fonológica 26
2.3 Leitura: Ensino e Aprendizagem 28
2.4 Os tipos de leitura 32
2.4.1 Leitura Deleite 33
2.4.2 Leitura Compartilhada 34
2.4.3 Leitura de Imagens 35
2.4.4 Leitura Silenciosa 35
2.4.5 Leitura em Grupo 36
2.4.6 Leitura em voz Alta 37
2.5 A leitura na formação do professor leitor 39
3 OS PROGRAMAS DE ALFABETIZAÇÃO – PACTO E PNAIC 43
3.1 Pacto pela Educação (Pacto Bahia) 43
3.2 Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC) 45
3.3 O ponto de encontro entre os Programas 49
4 METODOLOGIA: O CAMINHO PERCORRIDO 51
4.1 Os instrumentos de coleta de dados 53
4.2 As participantes da pesquisa 55
4.3 O espaço escolar pesquisado 57
5 ANALISES E REFLEXÕES SOBRE OS DADOS 59
5.1 A leitura no material didático: uma análise documental 59
5.1.1 Caderno de Atividades do Pacto Bahia 59
5.1.2 Critérios e Análise – Caderno de Atividades do Pacto Bahia 61
5.1.3 Caixa de Jogos – PNAIC 71
5.1.4 Critérios e Análise – Caixa de Jogos do PNAIC 72
5.2 As propostas de leitura na formação dos programas e na prática pedagógica 76
5.2.1 A formação do professor leitor nos programas 77
5.2.1.1 Encontro 01: situando o conteúdo da formação (Alfabetização

Matemática) 78
5.2.1.2 Encontro 02: O planejamento da prática na formação dos programas 79
5.2.1.3 Encontro 03: articulando Pacto e PNAIC 80
5.2.1.4 Encontro 04: Seminário de socialização das construções: anos inicias do Ensino Fundamental 81
5.2.2 A Leitura em sala de aula: o que fazem as professoras? 85
5.2.2.1 Aula 01: formação e planejamento – o PNAIC em sala de aula 86
5.2.2.2 Aula 02: (re)significando o material do programa Pacto pela Educação .. 90
5.2.2.3 Aula 03: os projetos construídos nas Atividades Complementares da escola (AC) 94
5.3 A leitura e a formação leitora – professoras e alunos 98
6 CONSIDERAÇÕES SOBRE O QUE NÃO TEM FIM 105
REFERÊNCIAS 111
APÊNDICES 117
ANEXOS 137

1 INTRODUÇÃO[1]

> O leitor e a leitora são desafiados a assumir esta complexa condição humana, são convidados a refletir sobre significado e são provocados a plasmar criativamente seu próprio destino.
>
> Leonardo Boff, 2007

Quando pensamos em alfabetização, vem à mente um processo que une apreensão e compreensão de uma informação que nos é compartilhada nos mais diferenciados contextos. No entanto, para chegar ao processo de alfabetização, o indivíduo percorre um caminho que, muitas vezes, é permeado por desafios, descobertas e dificuldades para a aquisição do sistema de escrita alfabética.

Assim, a leitura e a escrita são constituídas por práticas que não são exclusivas da escola, mas são necessárias e imprescindíveis para o cotidiano de todos os seres que integram a sociedade. Nessa perspectiva, Cagliari (1994) diz que saber ler e escrever tem mais importância do que o próprio diploma e essa capacidade é entendida como a extensão da escola na vida dos indivíduos. Ou seja, quando dominamos a competência leitora, criamos vínculos afetivos com materiais de leitura diversificados.

No final do século XX, os Parâmetros Curriculares Nacionais (BRASIL, 1997) vêm dizendo que, desde o início dos anos de 1980, o ensino de Língua Portuguesa tem sido alvo de discussões que envolvem a melhoria da qualidade da educação no Brasil. Esses debates giram em torno do índice elevado do fracasso escolar e da dificuldade que a escola possui de ensinar a ler e a escrever e, mais ainda, de não garantir os subsídios necessários para que o aluno continue progredindo em seus estudos.

Para buscar solucionar esses entraves, muito tem sido feito em pesquisas e programas, nos níveis federal, estadual e municipal, com o intuito de melhorar e avançar na alfabetização e escolarização das crianças que estão envolvidas no processo de aquisição da leitura e da escrita, no primeiro ciclo do Ensino Fundamental. Esses caminhos vão desde estudos realizados por diversos estudiosos, como Ferreiro e Teberosky (1999), Cagliari (1994), Soares (2004), Lerner (2002), entre outros, que se inquietam com essas questões, até à

---

[1] Esta dissertação é oriunda do projeto de pesquisa: **O PROGRAMA PACTO E SEUS IMPACTOS: A FORMAÇÃO DO PROFESSOR ALFABETIZADOR E A CONSTRUÇÃO DA LEITURA**, aprovado pelo Comitê de Ética e Pesquisa, na UESC, em 19 jun. 2014, por meio do protocolo nº 30735514.4.0000.5526.

implantação de programas que visam uma alfabetização voltada para o respeito à heterogeneidade e para garantir que as crianças aprendam a ler e escrever, assegurando seus direitos de aprendizagem, como é o caso dos Programas Pacto pela Educação (Pacto) e Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC).

Estes programas estão voltados para a formação do professor em direção à efetivação da prática pedagógica do ensino de leitura, escrita e oralidade. Formação esta que tem sido alvo de discussões na área educacional, visto que existe a necessidade de transformação do papel do docente, na tentativa de formar profissionais autônomos, que reflitam e se posicionem acerca do ensino como prática social, a partir de referenciais teóricos que possibilitem compreender seu trabalho, aperfeiçoá-lo e, com isso, transformar seu fazer docente.

De acordo com Lerner (2002), a capacitação ou atualização profissional é requisito necessário ao fazer docente. No entanto, essa não é a única via para uma atuação contextualizada, sendo necessário, também, rever as condições de trabalho do docente, questões institucionais, materiais disponibilizados, enfim, os mecanismos e fenômenos que acontecem na escola.

Nessa perspectiva, Suassuna (1995) já escreveu sobre a crise que a escola vem enfrentando, com relação às questões que envolvem leitura, tendo sido encarada como objeto de estudo e análise de vários autores. Isso porque estamos vivendo problemas de ordem estrutural e de ordem pedagógica: uma voltada para a falta de condições de trabalho dos docentes, com a precariedade e até mesmo ausência de bibliotecas e salas de leitura; e a outra voltada para a má formação do professor, no que diz respeito ao referencial teórico/metodológico referente à leitura.

A autora destaca que existe uma necessidade de tirar do aluno essa responsabilidade pelos fracassos na leitura e proporcionar situações para que o professor possa analisar seu papel, refletindo acerca da modificação da situação atual do ensino da língua materna. Com isso, poderão ser reformuladas as práticas a serem desenvolvidas no processo de formação de leitores. Entretanto, duas décadas depois, os problemas ainda continuam em pauta, embora tenhamos investimentos dos governos federal, estadual e municipal, com políticas e programas, estudos e pesquisas socializados em publicações e eventos, buscando explicações e rompimento de paradigmas (analfabetismo – teoria, conceitos e metodologias) na área da Linguística, Sociolinguística, Psicologia, Educação etc.

Partimos do pressuposto de que o aluno é leitor se o professor desenvolve uma prática leitora.

Desse modo, compreende-se que a formação do professor, mais do que aprofundamento de estudos teóricos, deveria ser uma ação voltada para a pesquisa, ou seja, seria a docência com pesquisa. Visto que é esperado do professor da educação básica nada mais que a capacidade de ensinar com competência, para que os alunos possam assumir posições intelectuais e se posicionar ativamente na sociedade a qual faz parte. A determinação dessa função do professor parte de duas vertentes: a primeira, que a pesquisa e o ensino se articulam (o professor, para ensinar, precisa pesquisar e o pesquisador, ao ter produzido conhecimento, o socializa de alguma forma) e se diferenciam (nem sempre o rigor da efetivação da pesquisa é assim aplicado na prática do professor); e a segunda é que a pesquisa pode enfocar alguns aspectos do ensino, porém, não pode controlar todas as reações do docente em sala de aula e não pode dar conta da sua totalidade (ANDRÉ, 2001).

Nesse sentido, podemos entender que formação, ensino e pesquisa se articulam, rumo ao sucesso nas práticas educativas, seja no que se refere ao ensino da leitura e escrita ou a qualquer outra questão. Devemos ter claro é a importância de um fazer docente consciente e com responsabilidade.

O objeto de estudo desta pesquisa foi a prática pedagógica para a aquisição da leitura dos alunos, tendo como recorte as contribuições da formação dos programas Pacto pela Educação (Pacto) e do Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC), para a construção do professor leitor, bem como o material didático para desenvolvimento da competência leitora, disponibilizado para os alunos do 1° ano do Ensino Fundamental I.

Os sujeitos da pesquisa foram duas professoras alfabetizadoras, profissionais da zona urbana da cidade de Canavieiras, contando com as contribuições da professora Orientadora de Estudos dos programas. Elegemos o espaço educacional (escola do município) e os encontros de formação de professores como campo de pesquisa.

Nesse universo educacional, muitas vezes, nos vermos esbarrando em percalços envolvendo o processo de aquisição da leitura e da escrita, pois, por mais que a educação tenha evoluído em suas tecnologias e inovações pedagógicas,

ainda enfrentamos (docentes/discentes) dificuldades, no que concerne ao desenvolvimento dessa competência. E foi nessa vertente que fomos construindo a viabilidade da pesquisa, pois não podemos pensar a formação apenas pela formação, precisamos pensar num espaço de discussões, reflexões e construções. Logo, em nos construirmos leitores e, consequentemente, modelos de leitores para nossos alunos.

Para compreendermos o quadro atual da educação e a maneira como a prática pedagógica está organizada, precisamos entender a pesquisa como uma estrada a percorrer e sua importância está ligada às contribuições positivas para o local ou objeto pesquisado. No entanto, para satisfazer a essa gama de curiosidade e para que possamos nos apropriar do conhecimento e auxiliar na produção do conhecimento do outro, precisamos ter clareza do que estamos buscando (problema de pesquisa) e dos procedimentos éticos necessários para alcançar essas respostas. Portanto, percorremos os caminhos buscando responder alguns questionamentos: Como a proposta de formação de professores alfabetizadores do PNAIC e do Pacto contribuem para a (re)construção da prática pedagógica da leitura? Como o material didático proposto pelos referidos programas auxilia no desenvolvimento da leitura, para que a criança seja alfabetizada até os oito anos de idade?

Focando nas problemáticas levantadas, realizamos um estudo voltado para as questões que envolvem a aquisição da leitura, pela necessidade de reflexão da nossa prática docente, observando se estão ou não condizentes com os estudos que são realizados nos encontros para formação de professores. Essa reflexão resultou em um estudo entre o que era proposto nos encontros e as atividades de leitura realizadas com o material didático oferecido aos alunos.

Neste sentido, traçamos os objetivos, que foram norteadores dos caminhos da pesquisa. Para tanto, estabelecemos como objetivo geral analisar as propostas do Programa Pacto pela alfabetização na idade certa (PNAIC) e do Pacto pela Educação (Pacto), identificando as relações entre os processos formativos dos professores do 1° ano, no município de Canavieiras – BA, e a sua prática pedagógica para a aquisição da leitura.

E como objetivos específicos, tivemos: conhecer as propostas do PNAIC e do Pacto para compreender o ‘lugar’ da leitura na formação do professor e na

prática pedagógica; observar, nos encontros de formação e nas salas de aula, as contribuições do PNAIC e do Pacto para aquisição da leitura dos alunos; analisar o material didático disponibilizado pelos referidos programas de alfabetização; elaborar um manual didático partindo do objetivo dos jogos do PNAIC (desenvolver a consciência fonológica), criando outras possibilidades de trabalho envolvendo gêneros textuais que auxiliam no desenvolvimento da leitura das crianças do 1º ano; socializar o material com os professores alfabetizadores participantes da pesquisa.

Para a elaboração deste texto, partimos da seguinte sistematização: no primeiro capítulo, explanamos sobre alfabetização e letramento; em seguida, discutimos sobre leitura, seus conceitos, tipos, formação, ensino e aprendizagem. No segundo capítulo, situamos os leitores acerca dos programas pesquisados: Pacto e PNAIC, por entendermos que essas informações auxiliam na compreensão do desenho dos resultados da pesquisa.

No terceiro capítulo, apresentamos a metodologia, descrevendo o caminho percorrido: os instrumentos de coleta de dados, os sujeitos e o espaço observado. E, no quarto capítulo, analisamos e refletimos acerca dos dados encontrados no decorrer da pesquisa, oferecendo como produto final uma coletânea de jogos didáticos (Apêndice E), baseados na caixa de jogos do PNAIC, enfatizando aspectos que achamos significativos para o processo de alfabetização das crianças do primeiro ano.

Nas considerações finais, trouxemos as descobertas e crescimentos oriundos desse estudo e as reflexões acerca das contribuições dessa pesquisa para o âmbito educacional como um todo; as possíveis respostas para as questões de pesquisa; bem como as impressões que ficam do que foi observado, analisado e refletido.

2 INICIANDO A CONVERSA: ALFABETIZAÇÃO E LETRAMENTO

> Ler significa reler e compreender, interpretar.
> Cada um lê com os olhos que tem.
> E interpretam a partir de onde os pés pisam.
> Leonardo Boff, 2007

Pensar o processo de alfabetização inicial, no Brasil, é pensar em questões ligadas à escolha dos métodos utilizados para que a criança adentre ao mundo da cultura letrada. Esses debates têm se tornado cada vez mais frequentes no espaço escolar e também fora dele. De acordo com Mortatti (2000), foi a partir do final do século XIX, mais precisamente com a proclamação da República, que a educação começou a se configurar em um sonho para a modernidade.

Numa perspectiva histórica, Gumperz-Cook (2008) indica que a alfabetização começou a ser foco central, no espaço educacional, no período moderno, passando a ser entendida como virtude moral que está ligada ao seu uso. Portanto, uma pessoa letrada era – e ainda é – vista como alguém capaz de exercer julgamento bom ou razoável.

Partindo desse pressuposto, permitimo-nos entender o letramento como a capacidade de discernir entre o que é válido e satisfatório para nossa construção do conhecimento. No entanto, se levarmos em conta que a proposta de educação no Brasil visa cidadãos vistos como iguais perante a lei, percebemos que vários questionamentos podem ser levantados acerca desse processo histórico, de uma alfabetização centrada em métodos, de uma metodologia que vê os indivíduos como iguais, sem levar em conta suas especificidades.

Para tanto, Gumperz-Cook (2008) destaca que as pesquisas do final do século XX – 1990 – contribuíram para a construção de um conceito de alfabetização como multifacetada. Uma perspectiva que auxiliou as primeiras pesquisas na adoção de uma visão centrada no Ocidente, que tratavam o desenvolvimento social e o uso de literaturas como centrais à própria história.

Esse conflito na formulação de conceitos traz, para o centro da discussão, a necessidade de perceber a alfabetização como um processo, e não como um todo pronto e acabado. E, nessa perspectiva, surgem críticas acerca dos métodos definidos como únicos para um procedimento que precisa ser dialógico e diferenciado.

Nessa direção, cabe citar que, num dado momento da história da alfabetização, mais precisamente no início do século XX, começou uma acirrada disputa, por parte dos revolucionários, em torno do método analítico[2] (processos de palavração, sentenciação e o método global) e a luta para a extensão do método tradicional (MORTATTI, 2000).

Quando refletimos acerca da supracitada afirmação, vêm à tona realidades atuais com relação à escolha do método e da letra a serem utilizados na escrita, os quais ainda estão sendo temas de debates em encontros educacionais. Por isso, essa revolução, pensada desde os primórdios das pesquisas voltadas para o processo de alfabetização inicial, faz-se extremamente necessária.

No decorrer da história da alfabetização, Mortatti (2000) fala sobre a fundação de uma nova tradição no ensino de leitura e escrita, o que viria propor uma "alfabetização sobre medida", ou seja, as questões didáticas estariam subordinadas às questões psicológicas. Com isso, a escrita continuou sendo vista como dependente de habilidade caligráfica e ortográfica, sendo ensinada concomitantemente ao processo de aquisição da leitura. No entanto, era necessário um período preparatório permeado por exercícios de coordenação motora, viso-motora, posição de corpo e membros, entre outros.

No início da década de 1980, surgiram questionamentos com relação a essas tradições e outras urgências de ordem política e social, o que deu ênfase à apropriação da teoria construtivista, fundando, então, uma nova tradição, chamada desmetodização da alfabetização, enfatizando quem aprende e como aprende a lectoescrita (MORTATTI, 2004).

Ainda nesse período, iniciou-se uma emergência no pensamento interacionista em alfabetização, o qual via o texto como unidade de sentido da linguagem, devendo ser tomado como objeto de leitura. A partir daí foi gerada a disputa entre os defensores dessa teoria e os do construtivismo, o que foi acabando com o passar do tempo, devido à conciliação entre aspectos de uma e de outra teoria (MORTATTI, 2004).

Chegando à década de oitenta, ainda observamos semelhanças e permanências no decorrer do processo, mesmo com a urgência de discussões que

---

[2] Método que tem como característica trabalhar com as unidades maiores, que teriam um "significado" (palavras, frases, histórias) e, a seguir, os alunos iriam analisando e partindo em unidades menores (MORAIS, 2012).

tirassem o foco da alfabetização dos métodos de ensino e voltassem as atenções para o processo de aprendizagem dos educandos, fato justificado por tendências, como as contribuições de Emília Ferreiro acerca da Psicogênese da Língua Escrita (MORTATTI, 2004).

Morais (2012, p. 26) acredita que "[...] por trás de qualquer método de ensino de alfabetização, existe uma teoria sobre o que é o objeto de conhecimento a ser aprendido [...] e sobre como os indivíduos o aprendem". Nesse sentido, podemos considerar que as atuais práticas de ensino da leitura têm se respaldado – pelo menos nos documentos oficiais e nos discursos por parte dos professores – na criança, sujeito ativo do processo de construção do seu conhecimento.

Nessa direção, pensar em alfabetização e, consequentemente, letramento, é buscar nas literaturas conceitos que mais se aproximem do que entendemos por real e necessário para o processo de ensino/aprendizagem dos nossos alunos, como forma de efetivar nossa prática, a partir de ações que estejam fundamentadas nas pesquisas de diversos autores, como: Cagliari (1994), Soares (2004), Morais (2012), entre outros.

Com vistas a estabelecer conceitos de alfabetização e letramento, fizemos uma pequena abordagem para esclarecer o que o conceito de letramento procurou destacar "[...] a importância desse alfabetismo em uso" (PICCOLI e CAMINI, 2012, p. 17). Para isso, iniciamos com as contribuições de Kleiman (1995, p. 19) quando conceituou letramento como "[...] um conjunto de práticas sociais que usam a escrita, enquanto sistema simbólico e enquanto tecnologia, em contextos específicos, para objetivos específicos".

Soares (1998a) enfatiza que o termo letramento surgiu das mudanças ocorridas na maneira como passou a se encarar a leitura e a escrita no país, as quais saíram da mera tecnologia do ler e escrever, chegando à inserção das práticas sociais de leitura e escrita.

Podemos observar que Kleiman (1995) e Soares (1998) atentam para os aspectos sociais do letramento, entendendo que não existe apenas uma forma de usar a língua escrita, mas múltiplas formas que são determinadas histórica e culturalmente. Portanto, compreendemos, ainda a partir das ideias de Kleiman (2008, p. 490), que os "[...] estudos do Letramento defendem uma concepção pluralista e multicultural das práticas de uso da língua escrita".

Na perspectiva de Soares (2004), seria preferível conservar os termos – alfabetização e letramento – por reconhecer as várias facetas de cada um: o letramento seria a imersão na cultura escrita, participação em diversas experiências com a leitura e a escrita, interagindo com variados gêneros de material escrito; enquanto a alfabetização seria a consciência fonológica, relação fonema-grafema, habilidades de codificar e decodificar, traduzindo a forma sonora da fala para a forma gráfica da escrita. Da inter-relação entre esses processos diferentes surge a ideia de uma alfabetização no contexto de letramento, ou seja, alfabetizar letrando.

Essa visão acerca dos conceitos desses termos fica evidente quando Soares (2004, p. 25) afirma que:

> Dissociar alfabetização e letramento é um equívoco porque, no quadro das atuais concepções psicológicas, lingüísticas e psicolinguísticas de leitura e escrita, a entrada da criança (e também do adulto analfabeto) ocorre simultaneamente por esses dois processos: pela aquisição do sistema nacional de escrita – *alfabetização* – e pelo desenvolvimento de habilidades de uso desse sistema, em atividades de leitura e escrita nas práticas sociais, que envolvem a língua escrita – o *letramento*. (Grifos da autora).

Essa mudança ocorrida no processo de alfabetização permite-nos perceber que, em um dado momento da história, existia um método e pouca teoria e, atualmente, encontramos uma teoria e nenhum método. Ou seja, faz-nos atentar para a necessidade de buscar um equilíbrio entre teoria e prática, sempre pautando o trabalho docente na reflexão dessa prática (SOARES, 2004).

Nessa perspectiva de alfabetizar letrando, Silva (2005) corrobora com as ideias de Soares (2004), pois percebe uma diferença entre os dois conceitos, no entanto, orienta o processo para ensinar a ler e a escrever – a alfabetização – relacionando-o ao uso da leitura e da escrita em diferentes contextos, ação que tem sido denominada de letramento. Isso porque participar de situações em um mundo letrado, com a presença da leitura e da escrita, por si só, não garante o domínio desses processos com autonomia. Se assim o fosse, não teríamos adultos não alfabetizados.

Para Leal, Albuquerque e Morais (2007), alfabetizar letrando é um desafio que só é possível se repensarmos as ações e concepções adotadas a partir do momento que propomos iniciar nossas crianças no mundo da leitura e da escrita, analisando e recriando as metodologias selecionadas para tal fim, buscando

garantir, desde cedo e de forma eficaz, os direitos de aprendizagens[3], não apenas possibilitando os registros de palavras, de forma autônoma, numa escrita alfabética, mas, podendo ler-compreender textos produzidos, compartilhando-os como cidadãos, em suas práticas sociais.

Sobre isso, Silva (2005, p. 145) destaca que:

> [...] se quisermos formar comunidades de leitores e motivar as crianças a aprender como se escreve, precisamos não perder de vista a necessidade de garantir tempo pedagógico para leitura de textos literários (leitura deleite), leitura de diversos gêneros textuais em jornais, revistas, entre outros portadores, e participação em situações em que elas irão interagir com outras pessoas através da escrita.

Voltando à primeira ideia de que não precisamos aprender a técnica para depois usá-la. Alfabetizar e letrar acontecem em momentos indissociáveis. É necessário percebermos a amplitude dos conceitos, entendendo que a ideia do letramento ultrapassa as fronteiras da escola e se expande pelas práticas cotidianas, assim como a alfabetização não se encerra nas atividades escolares e está além dos anos iniciais de escolarização. Logo, alfabetizar letrando é prática requerida nas diversas áreas do conhecimento e nos diversos espaços, ao longo da vida.

Seguindo essa linha de raciocínio, vamos tecendo algumas reflexões acerca da leitura, seus conceitos e aprendizagem, partindo da definição inicial de leitura enquanto processo que envolve codificação, decodificação e compreensão, em atividades concomitantes.

2.1 O que é leitura?

Quando pensamos em leitura como compreensão do que é lido, atentamos para o fato de que aprender a ler é um processo complexo, tanto para quem aprende como para quem ensina. A leitura é o meio que as pessoas podem utilizar para ter acesso ao legado cultural da humanidade. Portanto, podemos dizer que saber ler é compreender. E é nessa perspectiva que vamos construindo nossos conceitos de leitura, bem como desvelando os caminhos para a sua aquisição.

---

[3] Os direitos de aprendizagens estão previstos no Artigo 22 da Lei 9.394/96, que estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional, que trata do direito à Educação Básica, que “[...] tem por finalidade desenvolver o educando, assegurar-lhe a formação indispensável para o exercício da cidadania e fornecer-lhes meios para progredir no trabalho e em estudos posteriores” (BRASIL, 1996).

Partamos, então, da definição de Freire (1994, p. 20), quando fala que:

> [...] a leitura de mundo precede a leitura da palavra, daí que a posterior leitura desta não possa prescindir da continuidade da leitura daquele. Linguagem e realidade se prendem dinamicamente. A compreensão do texto a ser alcançada por sua leitura crítica implica a percepção das relações entre o texto e o contexto.

Nessa perspectiva, Souza (2006) corrobora com Freire, porque diz que o repertório do leitor advém de sua experiência de vida, da maneira como vê as relações humanas e dos contextos aos quais está inserido. Portanto, a leitura não tem como ser um processo passivo de mera recepção, a partir da acumulação de vocábulos; ao contrário, ela é um processo dinâmico, onde se permite criar e recriar sentidos do texto.

As contribuições acima nos permitem entender que a decodificação é parte integrante do processo de leitura, no entanto, não se resume a isso. Ler é compreender o sentido do texto e, a partir disso, criar novos sentidos, os quais estão intimamente ligados aos conhecimentos de mundo que o leitor já possui.

Kleiman (2004) fala em leitura enquanto atividade complexa, devido aos múltiplos processos cognitivos utilizados pelo leitor ao construir o sentido de um texto, isso porque ler não acontece linearmente, acumulando significados de palavras, para construir o sentido do texto.

A leitura, enquanto processo intimamente ligado à cognição, fica evidenciada nos estudos de Cafiero (2005, p. 17), quando afirma que:

> [...] leitura é uma atividade ou *um processo cognitivo de construção de sentidos* realizado por sujeitos sociais inseridos num tempo histórico, numa dada cultura. Entender a leitura como processo de construção de sentidos significa dizer que quando alguém lê um texto, não está apenas realizando uma tradução literal daquilo que o autor do texto quer significar, mas que está produzindo sentidos, em um contexto concreto de comunicação, a partir do material escrito que o autor fornece. Nesse processo o leitor busca no texto um ponto de partida, um conjunto de instruções, relaciona essas instruções com as informações que já fazem parte de seu conhecimento, com o que já aprendeu em outras situações, produzindo sentidos ou construindo coerência para o texto. (Grifos da autora).

Desse modo, ler para compreender e produzir sentidos, ações que acontecem indissociavelmente ao processo de aquisição da escrita, devem ser vistas como o objetivo central dos anos iniciais, o que resultará no êxito da vida escolar dos discentes. No entanto, “[...] assumir este desafio significa abandonar as atividades mecânicas e desprovidas de sentido, que levam as crianças a distanciar-

se da leitura, por considerá-la uma mera obrigação escolar [...]" (LERNER, 2002, p. 28).

Ao definirmos a leitura como um momento de interação entre o leitor e o texto, construindo os significados a partir dos seus conhecimentos prévios, de seus objetivos e de sua motivação, como demonstra Solé (1998), poderemos perceber as mudanças na prática pedagógica, necessárias ao desenvolvimento da competência leitora.

A autora defende uma concepção de leitura enquanto compreensão leitora afirmando que

> [...] ler é compreender e compreender é, sobretudo, um processo de construção de significados sobre o texto que pretendemos compreender. Por isso, é imprescindível o leitor encontrar sentido no fato de efetuar o esforço cognitivo que pressupõe a leitura, e para isso tem de conhecer o que vai ler e para que fará isso; também deve dispor de recursos – conhecimento prévio relevante, confiança nas próprias possibilidades como leitor, disponibilidade de ajudas necessárias, etc. – que permitam abordar a tarefa com garantias de êxito; exige também que ele se sinta motivado e que seu interesse seja mantido ao longo da leitura. (SOLÉ, 1998, p. 44).

Ler "[...] é, em última instância, não só uma ponte para tomada de consciência, mas também um modo de existir, no qual o indivíduo compreende e interpreta a expressão registrada pela escrita e passa a compreender-se no mundo" (SILVA, 1987, p. 45). A leitura está além da ação de apropriar-se de significados, configurando-se em atividade de construção e recriação de ideias.

Para Geraldi (1991, p. 80), a leitura

> [...] é um processo de interlocução entre leitor/autor mediado pelo texto. Encontro com o autor, ausente, que se dá pela sua palavra escrita. Como o leitor, neste processo, não é passivo, mas é o agente que busca significações, o sentido de um texto não é jamais interrompido, já que ele se produz nas situações dialógicas ilimitadas que constituem suas leituras possíveis.

Por isso, podemos dizer que a leitura se constitui em um diálogo permeado por sentido e significado, os quais são atribuídos pelo leitor, em sua interação com o texto. O sentido é aquele que não possui estabilidade, pois pode mudar assim que mudarem os interlocutores, diferente do significado que é uma das possibilidades do sentido. É o que define Vygotsky (1996, p. 125): "[...] uma palavra adquire o seu sentido no contexto em que surge; em contextos diferentes, altera o

seu sentido. O significado permanece estável ao longo de todas as alterações do sentido".

Kleiman (2002, p. 13) diz que "[...] ler é uma prática social que remete a outros textos e outras leituras. Em outras palavras, ao lermos um texto, qualquer texto, colocamos em ação todo o nosso sistema de valores, crenças e atitudes que refletem o grupo social [...] em que fomos criados". Logo, ler é atribuir sentidos.

Diante de tais afirmações, fica claro que a leitura é um processo e não um produto, pois o texto não vem pronto para ser lido por um leitor passivo. A leitura "[...] pressupõe a figura do autor presente no texto através de marcas formais que atuam como pistas para a reconstrução do caminho que ele percorre durante a produção do texto" (KLEIMAN, 2004, p. 80). A partir daí, ativamos nossos conhecimentos prévios, interagimos com as informações contidas no texto e tentamos chegar à compreensão.

Numa tentativa de síntese dos conceitos de leitura ora apresentados, lançamos mão da definição de leitura de Soares (2000, p. 18), como forma de guiar nossas reflexões.

> Leitura não é esse ato solitário; é interação verbal entre indivíduos, e indivíduos socialmente determinados: o leitor, seu universo, seu lugar na estrutura social, suas relações com o mundo e com os outros; o autor, seu universo, seu lugar na estrutura social, suas relações com o mundo e os outros.

Podemos, então, inferir que ler é processo dinâmico e social, resultante da interação dos conhecimentos que o leitor possui e as informações contidas no texto, o que possibilita a construção de sentidos e, consequentemente, a compreensão. Partindo dessa ideia inicial, explanaremos acerca da aquisição da leitura e consciência fonológica.

2.2 Aquisição da Leitura e Consciência Fonológica

A criança, quando está aprendendo a ler, associa fonema a grafema, ou seja, memoriza e associa letras a seus sons. A partir disto, passa a analisar as palavras e percebê-las em sílabas. Este processo parte do desenvolvimento cerebral, que tem a função de construir uma memória permanente que reconheça termos familiares. Portanto, à proporção que a criança vai dominando este processo

de leitura, o esforço cerebral vai diminuindo, pois, primeiro a palavra é vista como um todo, em seguida inicia-se o desenvolvimento da consciência fonológica, chegando à compreensão e análise da estrutura e regras da língua estudada, o que só acontece quando os conhecimentos iniciais estão consolidados. (PINHEIRO, 1994).

O processo de aquisição da leitura pode ser dividido em momentos: o primeiro, que é chamado de pseudoleitura, configurando-se em leitura por adivinhação (seja de imagens ou letras). O segundo, que a criança foca sua atenção na "[...] decifração das letras ou das sílabas. Algumas vezes, a estratégia usada é eficiente (quando se trata de palavra com estrutura canônica), outras vezes, o erro leva à revisão da sua hipótese" (MOREIRA, 2010, p. 7). O terceiro momento, aquele que a criança percebe que "[...] as letras são representações arbitrárias dos sons que compõem as palavras" (MOREIRA, 2010, p. 7). E o quarto momento, caracterizado pela fluência na leitura, pois muitas palavras são lidas instantaneamente, o que é importante para o processo de compreensão e interpretação.

Moreira (2009) fala ainda, nas estratégias de aquisição da leitura, trazendo uma relação das principais estratégias utilizadas pelos leitores que estão iniciando na leitura, a saber: *pseudoleitura* ou estratégia de adivinhação, que pode ocorrer no nível da palavra, frase ou sintagma; *recodificação* ou leitura fonema/grafema, que pode acontecer em segmentação de letras ou segmentação de sílabas; *leitura integrativa* que consiste em tentar recuperar leituras de unidades menores, englobando em unidades maiores; *leitura contínua*, aquela sem interrupção e com sentido; e *leitura expressiva*, que apresenta proficiência, feita em voz alta (estratégia prosódica).

As crianças que se encontram no processo de aprendizagem da leitura lançam mão dessas estratégias, mesmo que inconscientemente, para progredir na leitura. Essas estratégias precisam ser incentivadas pelo professor, mesmo que não sejam diretamente ensináveis, portanto, devem ser asseguradas nos planejamentos das aulas de leitura das turmas de alfabetização.

O Glossário Ceale (2014) trata da importância da consciência fonológica para o processo de aquisição da leitura, destacando que atrasos nesse processo ocorrem devido a falhas no desenvolvimento da consciência fonológica.

> Tal consciência é um conjunto de habilidades variadas. Variam quanto à operação mental que o aprendiz realiza: pronunciar um a um os segmentos que compõem a palavra, contar, identificar ou produzir 'partes sonoras' parecidas, adicionar ou subtrair segmentos sonoros. Variam quanto ao tamanho do segmento sonoro, que pode ser uma rima (mato/gato), uma sílaba (cavalo, casaco) ou um fonema (sapo, c). E variam, ainda, quanto à posição (início, meio, final) em que aparecem nas palavras. (MORAIS, 2014, s/p).

As habilidades fonológicas são necessárias ao processo de alfabetização, pois possibilitam que as crianças avancem em suas hipóteses sobre o sistema alfabético. No entanto, a consciência fonológica não permite, sozinha, que a criança torne-se alfabetizada (MORAIS, 2012).

Para incentivar o desenvolvimento das habilidades fonológicas, temos os "[...] jogos de consciência fonológica, em que comparam palavras orais ou escritas, a fim de ver quais rimam, quais são maiores, quais 'começam parecido'. Não se trata de treinar a consciência fonológica das crianças, artificialmente, mas permitir que brinquem com as palavras" (MORAIS, 2014, s/p), como é o caso da caixa de Jogos do PNAIC, que será analisada em outro momento dessa pesquisa.

De acordo com Piccoli e Camini (2012), além da consciência fonológica (silábica, rimas e aliterações, fonêmica), no processo de aquisição da leitura, deve-se considerar o desenvolvimento da consciência semântica, ou seja, permitir que o sujeito reflita acerca do significado das palavras, sabendo selecionar o vocabulário para diferenciadas situações de comunicação. Bem como, assegurar o desenvolvimento da consciência sintática, o que se refere à habilidade cognitiva de manipular a estrutura interna de frases, reconhecendo que ao trocar a ordem de palavras pode-se alterar o sentido da sentença.

Para o desenvolvimento dessas habilidades, muitas atividades podem ser incluídas no planejamento do professor: jogos com palavras, sílabas e letras (consciência fonológica), atividades com preenchimento de lacunas de textos e/ou frases, listas de palavras (consciência semântica), montar e/ou ordenar músicas coletivamente, recortar palavras que estejam escritas sem espaço (consciência sintática), dentre outras.

A seguir, explanaremos acerca da leitura, ensino e aprendizagem, dando continuidade às propostas de ensino aqui iniciadas.

2.3 Leitura: Ensino e Aprendizagem

A capacidade de decifrar e compreender códigos linguísticos é uma tarefa que requer tempo, dedicação e mediação. Por isso, para o ensino e aprendizagem da leitura, deve-se assegurar um espaço de trocas e parcerias, onde tanto se ensina quanto se aprende.

Sobre esse ler/compreender, Kleiman (2011, p. 151) traz questionamentos como “ensinar a fazer o quê?”, pois compreender é processo subjetivo, uma vez que cada leitor traz consigo uma carga de experiências que “[...] determinará uma leitura para cada leitor num mesmo momento e uma leitura diferente para o mesmo leitor, em momentos diversos”. Portanto, não podemos unificar algo que é heterogêneo por natureza.

> [...] ensinar a ler com compreensão não implica em impor uma leitura única, a do professor ou especialista, como a leitura do texto. Ensinar a ler é criar uma atitude de expectativa prévia com relação ao conteúdo referencial do texto, isto é, mostrar à criança que quanto mais ela previr o conteúdo, maior será sua compreensão; ensinar a criança a se auto avaliar constantemente durante o processo para detectar quando perdeu o fio; é ensinar a utilização de múltiplas fontes de conhecimento [...]; é ensinar, antes de tudo, que o texto é significativo, e que as sequências discretas nele contidas só têm valor na medida em elas dão suporte ao significado global. (KLEIMAN, 2011, p. 151-152).

Essa concepção de leitura está além da mera decodificação e propõe uma leitura que envolve aspectos cognitivos que possibilitam a compreensão do que se está lendo. Portanto, ler é compreender (CHARTIER; CLESSE; HÉBRARD, 1996). Partindo disso, devemos pautar nosso fazer docente em práticas de ensino de leitura que não inibam a compreensão, como comumente é feito na escola.

Com isso, não devemos estabelecer um gênero a ser trabalhado/lido em sala de aula, ou apenas um tipo de texto. O indivíduo que aprende a ler desenvolve inúmeras competências e entre elas está a de saber discernir e escolher o texto que mais lhe agrade para ser lido, bem como, entender que cada situação envolve o tipo de leitura adequado para o momento.

Nesta vertente, percebemos o desafio que está embutido no momento de mediar a aprendizagem da leitura das crianças. Assim, para que os educandos tornem-se leitores proficientes, faz-se necessária a disponibilização de materiais de leitura que estejam, intimamente, ligados às suas experiências e conhecimentos

prévios, ou seja, situações que possam ser utilizadas de forma significativa (SMITH, 1999), tais como: jogos didáticos, literaturas, materiais impressos (panfletos, alfabeto móvel, textos variados), entre outros.

A leitura precisa ser entendida como processo percorrido para chegarmos à compreensão da língua escrita, isso envolve o texto, sua forma e conteúdo e também o leitor, com seus anseios e conhecimentos prévios. Porém, para chegar a esse entendimento, o aluno precisa lançar mão de algumas estratégias que serão imprescindíveis à aprendizagem. Para tanto, Solé (1998, p. 24) destaca alguns procedimentos que poderão auxiliar na formação dos sujeitos envolvidos nesse processo, pois "[...] o leitor é um processador ativo do texto e a leitura é um processo constante de emissão e verificação de hipóteses que levam à construção da compreensão do texto [...]".

Podemos, então, entender que ensinar a ler está intimamente ligado ao ensino de estratégias, aqui definidas como o caminho que percorremos para alcançar os objetivos desejados. Para Coscarelli e Cafiero (2013), o bom leitor é aquele que sabe lançar mão de boas estratégias de leitura, às vezes sem perceber que está utilizando essas ações mentais sobre o texto e outras vezes agindo de forma consciente, em busca da compreensão e produção de sentido.

Nessa direção, Solé (1998) ressalta que as estratégias de leitura estão organizadas em três momentos: antes, durante e depois da leitura. No momento "anterior à leitura" (o antes), precisamos ativar os conhecimentos prévios, o que seria responder à seguinte questão: "O que eu sei sobre o texto que será lido?". Para isso, pode-se dar alguma explicação geral sobre o texto, incentivar a atenção e a exposição de ideias por parte dos alunos, onde acontecerá a formulação de hipóteses e previsões do que se sucederá no texto.

O segundo momento, "durante a leitura" (SOLÉ, 1998), é entendido como construção da compreensão. Seria a realização de leitura compartilhada, momento em que alunos e professor assumem a organização das atividades e o envolvimento de todos na leitura. Essa estratégia não possui uma receita pronta. Ela parte de situações variadas que vão surgindo no decorrer do processo e que consiste em tirar

o professor do centro[4] dessa tarefa, envolvendo leitura silenciosa, leitura independente e preenchimento das lacunas do texto, que são obstáculos para compreendê-lo.

O último momento, definido por Solé (1998) como “depois da leitura”, consiste em continuar compreendendo e aprendendo, a partir da consolidação do que foi iniciado anteriormente. Essa etapa também envolve elaboração de resumo, formulação de perguntas e respostas, sempre centradas no aprofundamento do que foi lido. Basicamente, essa seria a concretização das práticas posteriores.

Cabe ainda ressaltar que esses três momentos auxiliam no processo de aprendizagem da leitura, o que permite a motivação dos alunos/leitores. No entanto, não devemos nos ater a desenvolvê-las rigidamente, pois não podemos estabelecer limites sobre o que acontece antes, durante e depois da leitura, pelo fato de estarmos falando de um leitor ativo, que realiza inferências, antecipa informações, cria hipóteses e dá sentido ao texto, a partir do seu repertório de conhecimento.

Para Coscarelli e Cafiero (2013, p. 21), o “[...] ensino de leitura passa pelo ensino de estratégias, isto é, na sala de aula, o aluno precisa vivenciar atividades que o ajudem a lidar com o seu próprio processo de leitura, a fim de tirar melhor proveito dele”. Em síntese, é necessário realizar uma leitura prévia do texto; fazer previsões e estabelecer objetivos para o que será lido; monitorar a compreensão do texto a partir de questionamentos do que compreendeu e se compreendeu; fazer perguntas sobre o conteúdo do texto. Cabe ressaltar que essas estratégias são realizadas pelos leitores, mas podem ser incentivadas e ensinadas pelo professor leitor.

Solé (1998) diz que para compreender o que lê, o leitor precisa de três condições básicas: clareza e coerência do conteúdo do texto, familiaridade ou mesmo conhecimento da estrutura do texto; conhecimento prévio, para que possa atribuir significado ao texto; utilizar estratégias que auxiliem na construção da interpretação do texto e resolver problemas com os quais venha a se deparar.

Por isso, para falarmos da leitura para além da decodificação, podemos lançar mão das definições dadas por Coscarelli (2002), quando fala na divisão em duas partes. A primeira, que trata da forma e seu processamento, podendo também

---

[4] Nesse momento, cabe-nos lembrar do conceito de *mediação* (VIGOTSKY, 1998), que é o processo pelo qual a ação do sujeito sobre o objeto é mediada por um determinado elemento. Nesse caso, o professor seria esse elemento mediador da ação da criança durante a leitura.

ser chamado de decodificação. E a segunda, que trata do significado ou construção da coerência. No entanto, a autora destaca que esses dois processos acontecem concomitantemente, ou seja, um não precisa terminar para que o outro comece.

Ainda enfocando a didática da leitura e, ao mesmo tempo, voltando para seus infindos conceitos e para os caminhos percorridos pelo leitor em busca da aprendizagem da leitura, tratamos das competências à formação de um leitor proficiente. Sobre isso, Cafiero (2005) apresenta duas competências: a decodificação e o letramento. A primeira está relacionada à fase em que se inicia a aprendizagem da leitura, desenvolvendo-se no decorrer do processo de alfabetização inicial. Já a segunda é entendida como a fase que o leitor pode ser visto como proficiente, quando compreende e faz uso de gêneros de veiculação social, bem como lê produzindo sentido sobre o que é lido. Se o professor conseguir perceber com clareza a habilidade leitora que seus alunos precisam desenvolver, ele poderá selecionar as atividades que contribuam para tal fim.

Nessa direção, Cafiero (2005) traz sugestões para que essa competência leitora seja desenvolvida. A autora traz, como primeira opção, a escolha de textos que tenham importância para os alunos, que prendam a atenção e despertem o interesse. Além disso, leituras que deem subsídios para posterior produção dos alunos, ou seja, produzir texto que tenham utilidade, significação, não apenas para o professor ler.

Outra opção seria realizar atividades onde os leitores aprendessem a controlar seu processo de compreensão, como a utilização de estratégias no antes, durante e depois da leitura, já propostas por Solé (1998). Dessa forma, no antes, eles poderiam observar marcas do texto (título, grifos, imagens) e fazer perguntas acerca do que pode vir a tratar o texto. Durante a leitura pode-se realizar a “pausa protocolada”, que seria um estímulo ao levantamento de hipóteses, antecipação de conhecimentos e verificação de informações (isso pode ser feito com intervenções do professor realizando perguntas como: O que o texto diz? O que vem agora?). E depois da leitura, o aluno deve ser estimulado a confrontar suas informações com as dos colegas, recontar o que foi lido buscando coerência entre o que leu e o que foi falado, entre outras atividades que aqui não se esgotam.

Para entendimento de como se procede a forma de ensinar/aprender a ler, explanamos, em seguida, sobre os tipos de leitura, trazendo definições que

confirmem a perspectiva de que “[...] ensinar a ler é ensinar estratégias de leitura para que o leitor possa atingir seus objetivos, suas metas, gastando um mínimo de esforço e tempo” (SOLÉ, 1998, p. 52). É a partir desse ensino que o aluno aprende a lidar com os gêneros que lhes são apresentados, sabendo a estratégia que será usada no momento da leitura.

2.4 Os tipos de leitura

A leitura torna-se importante na vida dos indivíduos a partir do momento que se adquire o hábito de ler, fazendo dessa prática momento de prazer e conhecimento de novas culturas. Por isso, a concepção de que só se aprende a ler na escola vai ficando ultrapassada, dando espaço para o acesso à leitura desde as primeiras atividades que realizamos em casa. No entanto, nesse ambiente familiar, é preciso que haja interação com leituras possíveis, de forma que a criança desperte o gosto pela leitura. Prática essa que se estende para a escola, rumo à formação de leitores proficientes.

Na efetivação da prática leitora existem diversos tipos de leitura que podem ser realizados durante o processo de ensino/aprendizagem. Para Solé (1998), eles estão associados aos objetivos de leitura, tanto do professor quanto do aluno. O planejamento da aula deve dar subsídios para a definição do tipo de leitura que mais se adequa ao objetivo que se pretende alcançar. A seguir, explicamos os tipos de leitura.

2.4.1 Leitura Deleite

Com a criação do Pacto Nacional para Alfabetização na Idade Certa – PNAIC (BRASIL, 2012), pela Portaria n° 867, de 04 de julho de 2012, começou-se uma ênfase na leitura deleite, uma estratégia presente no processo de formação de professores participantes deste programa, por favorecer o contato do professor com diversos tipos de textos. O momento de leitura deleite é sempre de prazer e reflexão sobre o que é lido, sem se preocupar com a questão formal da leitura, prática que se estende para a escola, a partir do incentivo do professor, para que os alunos leiam por prazer ou se deleitem em leituras de sua própria escolha.

Sobre esse tipo de leitura, Solé (1998, p. 96) pincela que “[...] prazer é algo absolutamente pessoal, e cada um sabe como o obtém”. Assim, ler por prazer consiste em o leitor ler e reler, quantas vezes achar necessário, um texto que lhe traga satisfação. O importante é a experiência emocional embutida nessa leitura, bem como os critérios que o leitor utiliza para selecionar os textos que lê.

Praticando a leitura deleite, o leitor poderá desenvolver seu senso crítico e avaliativo, desenvolvendo, também, o gosto pela leitura. O envolvimento do professor nesses atos livres faz com que os alunos sintam-se seduzidos por ler.

2.4.2 Leitura Compartilhada

A leitura compartilhada é aquela em que o professor consegue um espaço para interferir nas habilidades que seu aluno ainda não desenvolveu, ao passo que o leitor pode fazer previsões, formular perguntas, esclarecer dúvidas e resumir ideias (SOLÉ, 1998).

O trabalho com esse tipo de leitura está voltado para os procedimentos e capacidades necessárias ao leitor em situações de leitura. Os procedimentos são os relacionados às “[...] ações concretas que envolvem as práticas de leitura, como ler da esquerda para a direita e de cima para baixo, ou reler um fragmento de texto para verificar a compreensão” (BRÄKLING, 2014, s/p), já as capacidades de leitura “[...] referem-se ao que é requerido do leitor, tanto no processo estrito de decifração do escrito quanto no movimento de compreensão do texto [...]” (BRÄKLING, 2014, s/p).

Quando o professor lê um texto com os alunos, durante a leitura, pode intervir questionando sobre as pistas linguísticas[5] que possibilitam a atribuição de sentido. Essa atividade é importante para os alunos, pois permite realizar inferências, antecipar acontecimentos e validar previsões feitas. De acordo com os PCN (BRASIL, 1997, p. 61), “[...] a possibilidade de interrogar o texto, a diferenciação entre a realidade e ficção, a identificação de sentido figurado, a inferência sobre a intencionalidade do autor, são alguns dos conteúdos relacionados à compreensão de textos”, para os quais a leitura colaborativa ou compartilhada pode contribuir.

---

[5] Elementos que possibilitam realizar inferências, antecipar determinados acontecimentos, validar antecipações feitas etc. (BRASIL, 1997).

No Glossário Ceale (2014) encontramos também a nomenclatura leitura colaborativa, que possui a mesma característica da leitura compartilhada e é definida como

> [...] uma atividade de leitura cuja finalidade é estudar um determinado texto em colaboração com outros leitores e com mediação do professor. O foco do trabalho é o processo de leitura – e todos os seus conteúdos específicos –, e não o produto desse processo, como acontece em uma atividade de leitura silenciosa com questões para serem respondidas por escrito – que permite apenas a verificação do que o aluno compreendeu do texto, ao invés de ensiná-lo como se faz para ler. (BRÄKLING, 2014, s/p).

Nesse sentido, os procedimentos necessários à formação do leitor crítico estão atrelados à maneira como a leitura compartilhada é direcionada no desenvolvimento das aulas. Esse tipo de leitura precisa ser frequente na organização do planejamento do professor, pois a compreensão crítica é parte integrante do processo de ensino/aprendizagem.

2.4.3 Leitura de Imagens

A leitura de imagens é um processo rico para as crianças, por reservar emoções, muitas vezes, não possíveis no texto escrito. Para Cagliari (2009), o ideal seria manter a experiência de leitura de texto escrito e a experiência de leitura de imagens.

Por isso, Cafiero (2005) indica que, antes de começar a leitura de um texto, o aluno deve começar explorando as imagens. Um exercício que permite o levantamento e confirmação de hipóteses. Nessa prática de ler as imagens, a autora indica, ainda, que o professor estimule os alunos a explicar oralmente suas impressões, o que ajuda no desenvolvimento da capacidade de relacionar imagem e texto.

Ler imagem seria ler por antecipação, ou seja, o aluno tenta prever o que diz o texto, seguindo as pistas dadas pelas ilustrações. As previsões ajudam a manter os alunos concentrados na leitura, para verificação e confirmação de suas hipóteses, o que, consequentemente, resulta em uma melhor compreensão do texto (SOLÉ, 1998).

2.4.4 Leitura Silenciosa

Para Cagliari (2009), a leitura silenciosa permite uma velocidade na leitura, podendo, o leitor, parar e recuperar passagens não lidas. Ler visualmente favorece a reflexão sobre o texto, possibilita o conhecimento do que será lido e deveria anteceder todas as atividades de leitura em voz alta.

Nessa direção, Kleiman (2011) enfatiza que quando a criança realiza a leitura silenciosa exclui-se a preocupação com a entonação, permitindo o envolvimento na busca de significados. Nesses momentos, o leitor pode impor seu próprio ritmo na leitura e realizar quantas releituras forem necessárias à compreensão do que é lido.

A leitura com o objetivo de compreensão, segundo Solé (1998), deve ser precedida por uma leitura individual e silenciosa. Seria a leitura prévia, para conhecimento e posterior comunicação. No entanto, a autora destaca que não devemos realizar a leitura silenciosa apenas para depois lermos em voz alta, mesmo que esse seja um recurso valoroso nesses momentos. Ler em silêncio possibilita reflexões e possíveis dúvidas suscitadas, que podem ser compartilhadas com o grupo, o que incentiva a interação em sala de aula.

No Glossário Ceale (2014), as contribuições da leitura silenciosa para a formação dos leitores indicam que

> [...] a prática da leitura silenciosa no cotidiano escolar é extremamente relevante para a formação de leitores competentes, críticos e capazes de participar do mundo da cultura escrita de modo mais autônomo, na medida em que é esse tipo de leitura que predomina na maioria das instâncias sociais, nas sociedades contemporâneas. Nesse sentido, professores têm criado estratégias para que os alunos, diante da diversidade de gêneros textuais com os quais se deparam diariamente, aprendam a localizar informações, fazer inferências, interpretar e posicionar-se diante de textos distintos. Mas é importante também, sobretudo para o caso da leitura literária, que os alunos tenham, no cotidiano escolar – na sala de aula, na biblioteca ou no pátio –, tempo livre para fazê-la silenciosamente, cada um no seu ritmo. Esse tipo de atividade é mais interessante quando os alunos já sabem ler, mas mesmo para as crianças que ainda não se alfabetizaram, é importante que elas tenham momentos a sós com os diferentes textos, para que, além de formularem hipóteses sobre o sistema de escrita, possam imaginar sentidos que ainda são (quase) secretos. (GALVÃO, 2014, s/p).

A leitura silenciosa é importante ferramenta para o processo de ensino/aprendizagem da leitura e precisa ser incentivada em sala de aula, mesmo

quando os alunos dizem ainda não saber ler. O contato direto leitor/texto é o caminho a ser percorrido em direção à competência leitora.

2.4.5 Leitura em Grupo

Esse tipo de leitura tem a finalidade de os envolvidos compreenderem uma mensagem. Nesse momento, o leitor pode lançar mão de diferenciados recursos (entonação, pausas, ênfase em alguns aspectos) e seria posterior à leitura silenciosa (SOLÉ, 1998).

As atividades em grupo têm lugar privilegiado nas ações que acontecem na escola, isso porque os modelos leitores partem tanto de professor para aluno como de aluno para aluno. Quando leem em grupo, as crianças interagem entre si e podem influenciar umas às outras.

Nessa direção, Cafiero (2005) sugere tarefas partilhadas, onde um grupo pode localizar informações no texto e, depois, expor opiniões sobre o fato que leram. Para a autora "[...] essa tarefa [...] pode ajudar os alunos a desenvolverem a capacidade de distinguir fato e opinião" (CAFIEIRO, 2005, p. 101).

2.4.6 Leitura em Voz Alta

A leitura em voz alta é aquela que tem o objetivo que o leitor leia com clareza, fluência e rapidez, no entanto, não garante a compreensão do que é lido, pois lhe é exigido o desenvolvimento de outros aspectos, como postura, entonação da voz, pronúncia adequada das palavras. Pode ser realizada individualmente, mediada pelo professor (SOLÉ, 1998).

Esse tipo de leitura é comumente realizado nas escolas e pode ter um caráter negativo, no que se refere a preconceitos (rotulações por parte de quem escuta a leitura) e exposição de quem lê. Entretanto, a leitura oral pode ser significativa para aqueles que ainda não leem convencionalmente, isso porque ouvir é uma forma de ler, pois "[...] a leitura oral, falada ou ouvida, processa-se foneticamente de maneira semelhante à percepção auditiva da fala" (CAGLIARI, 2009, p. 139).

O professor é um importante modelo leitor, uma vez que, quando lemos para as crianças, permitimos-lhes entrar em contato com o conteúdo abordado, com a linguagem escrita e suas características. Quando estamos lendo para os alunos podemos impor expressividade no ritmo e na voz, e uma ação que seria individual passa a ser coletiva, podendo incentivar a leitura com a apresentação de escritores, títulos e assuntos do texto lido (FONSECA, 2012).

No entanto, os Parâmetros Curriculares Nacionais falam que a prática de leitura em voz alta feita pelo professor não é muito comum nas escolas. Fato que não deveria acontecer, pois os alunos precisam de modelos de leitores. Essa prática intensa de leitura na escola é necessária, porque "[...] ler ensina a ler e a escrever" (BRASIL, 1997, p. 65).

O Glossário Ceale (2014) aborda a importância dessa prática de leitura em voz alta:

> Atualmente, a leitura em voz alta pode ser um importante instrumento para aproximar as crianças pequenas e os adultos em processo de alfabetização, das lógicas do escrito, fazendo-os apreender a sua estrutura e algumas de suas características, como a estabilidade, antes mesmo de se alfabetizarem. É interessante, nesse sentido, que alunos de outras turmas leiam para aqueles que ainda não sabem. Além disso, e talvez o mais importante, a leitura em voz alta pode ensinar-lhes que ler é também partilhar sentidos e emoções de forma coletiva. (GALVÃO, 2014, s/p).

A leitura em voz alta, quando realizada individualmente e/ou mediada pelo professor, redimensiona a relação aluno x professor, construindo-se conhecimentos em uma atividade compartilhada, que envolve diálogo constante e possibilita comentários mais pessoais sobre a leitura realizada, troca de informações e confronto de opiniões (MAIA, 2007).

Em síntese, essa divisão dos tipos de leitura auxilia, didaticamente, o trabalho do professor, no sentido de sabermos o que queremos que nosso aluno aprenda, qual competência leitora será desenvolvida naquele momento. Nessa vertente, fica clara a necessidade de organização do trabalho pedagógico, uma vez que a rotina, quando vista como momento de reflexão, contribui para a aprendizagem dos alunos. No entanto, não podemos entendê-la como um espaço fechado, sem substituições, pois as atividades diárias realizadas na escola devem ser flexíveis e nós, professores, precisamos realizar o diagnóstico para saber o que a criança precisa aprender naquele momento.

Desse modo, uma organização da rotina, assegurando espaço para as aulas de leitura, é imprescindível para o processo de aquisição da leitura nos anos iniciais. E essa prática pode se estender durante toda a vida da criança, pois a alfabetização não se encerra nos três primeiros anos do Ensino Fundamental. Sobre isso, o material do PNAIC vem trazendo contribuições, destacando as habilidades necessárias para aprendizagem da leitura, tais como: "[...] (i) o domínio da mecânica que implica na transformação dos signos escritos em informações, (ii) a compreensão das informações explícitas e implícitas do texto lido e (iii) a construção de sentidos" (BRASIL, 2012b, p. 08).

Para desenvolver tais habilidades, a prática de leitura de textos com os alunos ajuda a despertar o gosto pela leitura. Portanto, o professor precisa incluir na rotina diária a prática de ler para os alunos, não num sentido de contar de história, mas ler o que está escrito, para que as crianças consigam compreender "[...] a estrutura sintática, o vocabulário e os elos coesivos" (BRASIL, 2012b, p. 09), características da língua escrita.

Com a discussão apresentada, fica claro o desafio que é ensinar a criança a ler, pois essa atividade é uma aventura que nos remete à reflexão de nossa prática e de nossa formação leitora. A aprendizagem da leitura não se esgota na escola, isso porque o leitor é dinâmico, curioso e dialógico, logo, quando bem direcionado, levará essa prática leitora para toda a sua vida. Lemos a vida, lemos o mundo, lemos nos mais diferenciados contextos, por isso, retomamos o conceito já citado de que ler é compreender, interagir e produzir sentidos (CHARTIER; CLESSE; HÉBRARD, 1996; SOLÉ, 1998; KLEIMAN, 2004).

A seguir, apresentaremos indicativos da leitura na formação do professor leitor, por entender que esse mediador do processo – o docente – precisa estar em permanente formação, uma vez que aprendemos para ensinar e ensinamos para aprender.

2.5 A leitura na formação do professor leitor

A formação do professor alfabetizador é uma das diversas facetas que pode ter relação com o sucesso/fracasso do aluno, no processo de ensino/aprendizagem da leitura. Destacamos que essa formação sempre se deu por

vias indiretas: ou ele é um profissional do curso normal, ou é formado em Pedagogia ou Normal Superior, não tendo uma formação inicial, específica, para o ensino da leitura.

Essa formação inicial não dá conta das exigências que são atribuídas à prática pedagógica, uma vez que partem de um conjunto de teorias adquiridas, constituindo-se em um guia para práticas futuras. Apesar de ter um aparato teórico eficiente, no cotidiano da sala de aula o professor é colocado em confronto com diversas situações divergentes, as quais não lhe foram ensinadas a lidar nos cursos de formação (MIZUKAMI, 2010).

Nesse sentido, a autora acima citada traz uma proposta que consiste em pensar a formação como um *continuum*, superando o princípio da racionalidade técnica, chegando à racionalidade prática. Ainda nessa proposta de Mizukami (2010), a formação docente adota um modelo construtivista, fazendo com que o professor transcenda os princípios apenas teóricos de sua formação inicial e, ao mesmo tempo em que atribui forças à sua experiência, dedica-se à formação continuada.

“A reflexão é vista como um fio condutor [...] e envolve três outros conceitos: o conhecimento-na-ação, a reflexão-na-ação e a reflexão-sobre-a-ação” (MIZUKAMI, 2010, p. 16). O primeiro é o conhecimento técnico ou de solução de problemas, enquanto que o segundo é a aproximação aluno/professor com vistas ao entendimento do processo de conhecimento e, seguido a isso, o distanciamento para refletir, observando e descrevendo o que já ocorreu, e o último é momento de refletir sua ação, articulando a situação-problema e traçando metas, de maneira contextualizada.

Para Imbernón (2011, p. 50), podem ser destacados cinco eixos para a formação permanente do professor:

> 1. A reflexão prático-teórica sobre a própria prática mediante a análise, a compreensão, a interpretação e a intervenção sobre a realidade. A capacidade do professor de gerar conhecimento pedagógico por meio da prática educativa;
> 2. A troca de experiências entre iguais para tornar possível a atualização em todos os campos de intervenção educativa e aumentar a comunicação entre os professores.
> 3. A união da formação a um projeto de trabalho.
> 4. A formação como estímulo crítico ante práticas profissionais como a hierarquia, o sexismo, a proletarização, o individualismo, o pouco prestígio etc., e práticas sociais como a exclusão, a intolerância etc.

> 5. O desenvolvimento profissional da instituição educativa mediante o trabalho conjunto para transformar essa prática. Possibilitar a passagem da experiência de inovação (isolada e individual) à inovação institucional.

A partir do conceito de formação permanente enquanto capacidade de descobrir, organizar, fundamentar, revisar e construir a teoria, podemos abandonar o conceito de formar-se enquanto atualização científica, didática e psicopedagógica. Partimos, então, da premissa que o profissional da educação é um construtor de conhecimento pedagógico de forma individual e coletiva (IMBERNÓN, 2011).

O professor precisa constituir-se pesquisador, na medida em que reflete sua prática, e aqui retomamos o conceito de reflexão como processo contínuo, já citado anteriormente, para entendermos como um professor torna-se alfabetizador ou vai se construindo alfabetizador. Mais precisamente, aqui nos cabe entender como um professor forma-se para o ensino/aprendizagem da leitura.

Desse modo, apoiamo-nos no argumento de que o professor necessita formar-se leitor e formar-se na/pela leitura, logo, a formação continuada é indispensável nesse processo. Sobre essa formação permanente, Moreira (2014) mostra que a leitura acaba por refletir no fazer docente dos professores, fazendo da prática leitora uma experiência que vai se tornando constante e o que antes era proposto ou solicitado aos alunos torna-se um ato de prazer. Mais uma vez surge o professor como modelo leitor.

A autora acrescenta ainda que as “[...] experiências leitoras [...] chegam às escolas por meio da reflexão dos professores, no pensar sobre a leitura e sua importância, no pensar sobre as condições concretas que favorecem e desfavorecem essa prática social nos contextos escolares, no pensar sobre a responsabilidade da instituição escolar” (MOREIRA, 2014, p. 07).

No Brasil, tem acontecido uma ampla discussão acerca da formação continuada de professores, com vistas à melhoria da qualidade do ensino que é oferecido às nossas crianças. Segundo Barbosa, Silva e Silva (2014), o Ministério da Educação (MEC), em parcerias com Universidades, tem desenvolvido Programas de formação continuada nas mais diversas áreas de ensino. No que concerne à formação para o ensino de língua portuguesa, a proposta é associar “[...] novas abordagens do ensino da língua às novas concepções de formação” (BARBOSA; SILVA e SILVA, 2014, p. 03), visando formar professores formadores e professores alfabetizadores atuantes nos três primeiros anos do ensino fundamental.

Essa nova perspectiva de formação continuada busca estabelecer um diálogo direto entre os conhecimentos científicos formalmente produzidos e os conhecimentos de suas experiências pedagógicas, que aqui nós ousamos chamar de saberes docentes[6]. Logo, lançamos mão da definição de formação continuada de Silva e Ferreira (2014), construída a partir das contribuições de Altet (2000), Perrenoud (2000), Perrenoud e Thurler (2002), para esclarecer as ideias que aqui defendemos:

> Um processo contínuo de 'reflexão situado' sobre a prática escolar, ou seja, uma dinâmica de ação-reflexão-ação em um contínuo processo de construção coletiva do saber. Nessa perspectiva, o formador deve partir das concepções iniciais dos professores e intervir através de situações planejadas, para que tais concepções iniciais possam ser refletidas e confrontadas com o saber científico, instituindo um trabalho de reflexão coletiva das práticas cotidianas desenvolvidas pelos professores, para que seja possível teorizar sobre a ação e voltar a ela, não se preocupando apenas com os momentos de sistematização, mas também com a transposição didática desses saberes e com o desenvolvimento de competências profissionais. (SILVA; FERREIRA, 2014, p. 04 – grifos dos autores).

Nessa perspectiva, podemos fazer uma ponte entre essa formação permanente enquanto aliança: conhecimentos científicos e conhecimentos empíricos e a formação do professor alfabetizador de/para a leitura, buscando entendê-lo como agente multiplicador de práticas leitoras e que, consequentemente, incentiva o gosto pela leitura nos alunos. Enfatizando que, para desempenhar esse papel, o professor precisa, antes de tudo, ter prazer em ler e se envolver com essas leituras.

Partindo dessa concepção de formação continuada enquanto ações permanentes e reflexivas, no próximo capítulo apresentamos os Programas (Pacto e PNAIC), suas organizações, objetivos e finalidades.

---

[6] O saber que está relacionado com a pessoa e a identidade do professor, com a sua experiência de vida e com a sua história profissional, com as suas relações com os alunos em sala de aula e com os outros atores escolares na escola (TARDIF, 2002).

3 OS PROGRAMAS DE ALFABETIZAÇÃO – PACTO E PNAIC

> Todo ponto de vista é a vista de um ponto. Para entender como alguém lê é necessário saber como são seus olhos e qual é sua visão de mundo. Isso faz da leitura sempre uma releitura.
>
> Leonardo Boff, 2007

A partir dos anos 2000, início do século XXI, vários programas foram implantados, pelos governos Federal, Estaduais e Municipais, com o objetivo de melhorar a formação do professor alfabetizador e sua prática pedagógica. O município de Canavieiras – Bahia aderiu ao PROFA (2002), Pró-letramento (2012), Alfabetização e Linguagem (2011), Pacto (desde 2011) e PNAIC (2013; 2014).

O nosso objeto de estudo centra-se no Pacto e PNAIC, que serão apresentados a seguir: o programa Pacto pela Educação (Pacto), uma medida do governo Estadual, adotada por alguns municípios da Bahia, e o Programa Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC), uma medida do governo Federal, os quais têm a finalidade de alfabetizar as crianças até os oito anos de idade.

3.1 Pacto pela Educação (Pacto)

O Programa Pacto pela Educação (Pacto) é uma iniciativa do governo estadual em parceria com municípios que visa à alfabetização das crianças nos anos iniciais do Ensino Fundamental, mais precisamente nos três primeiros anos do Ensino Fundamental I. Essa proposta, que iniciou no ano de 2011, objetiva uma intervenção pedagógica, no sentido de resolver problemas de aprendizagem dos alunos no início do processo de alfabetização, no que concerne à aquisição da leitura e da escrita (BAHIA, 2011a).

Este programa propõe uma aliança entre teoria e prática, disponibilizando um material didático para os alunos do 1° ano do Ensino Fundamental, que tem o objetivo de auxiliar o trabalho do professor. Um material passível de análise, partindo da reflexão do que é proposto e necessário para que uma criança se alfabetize nos três primeiros anos do Ensino Fundamental I.

A proposta adotada pelo Governo da Bahia originou-se no Estado do Ceará, sendo organizada a partir de pesquisas sobre os índices de alfabetização das crianças daquele estado. Apesar de existir uma desvinculação dos contextos socioculturais (no que se refere a clima, vegetação, linguagem, cultura, histórias etc.) entre os dois estados, Osvaldo Barreto Filho, então Secretário de Educação do Estado da Bahia, em 2011, ano da elaboração da proposta, adotou este modelo por entendê-lo como experiência bem sucedida, o que fica evidente quando diz:

> [...] a busca por experiências brasileiras bem sucedidas, como a do estado do Ceará, nos apontou o material didático, produzido por um grupo de professores especialistas em alfabetização da Universidade Federal do Ceará, que será utilizado pela Secretaria Estadual de Educação e pelos Municípios que aderirem ao Pacto pela Educação [...]. (BARRETO FILHO *apud* SIMONETTI, 2011, p. 08).

Esta declaração esbarra nas contribuições de alguns teóricos que estudam o processo de alfabetização, fato explicitado no próprio material disponibilizado pelo programa, onde a autora da *Proposta Didática para Alfabetizar Letrando* atenta para a importância de tal aspecto, valorizando "[...] o uso das práticas sociais, culturais de leitura, escrita e oralidade" (SIMONETTI, 2011, p. 11).

Nesse material, a autora traz uma rotina dos tempos para alfabetizar, os quais são previamente estabelecidos, sobrando assim, pouco tempo para outras atividades, como o trabalho com outras disciplinas (Matemática, Geografia, História, Ciências etc.). Isso porque, apesar de trabalhar brincadeiras populares, lendas, contos etc., não cria espaço para outros conteúdos[7] necessários à formação de uma criança socialmente alfabetizada. Logo, deixa um pouco de lado o aspecto do letramento, que se encontra assegurado nos documentos oficiais que tratam sobre alfabetização (LDB, 1996; PCN, 1997; Plano de Metas Compromisso todos pela Educação, 2007; PNE, 2014).

Para fundamentar a proposta, Simonetti (2011) cita as contribuições de estudos e pesquisas realizados por Teberosky e Ribera (2010), Soares (2003), Moraes (2004), entre outros, que tratam de questões do processo de aprendizagem da leitura e da escrita. No entanto, na proposta como organizada, mais precisamente no caderno de atividades dos alunos, podemos perceber a existência de atividades,

---

[7] Conceito de tempo e espaço, raciocínio lógico, lateralidade, identidade, natureza, sociedade, meio ambiente, rua, bairro, cidade, país, entre outros conhecimentos necessários à formação da criança de 06 anos.

muitas vezes, repetitivas e descontextualizadas. Destacando a elaboração da rotina, com os tempos: tempo para gostar de ler; lendo e compreendendo; aquisição da escrita; e escrevendo do seu jeito, que deixam a prática pedagógica engessada, distanciando o professor da tão almejada autonomia.

Quando falamos em autonomia, partimos do pressuposto que a prática pedagógica se dá a partir de conhecimentos que são construídos e compartilhados cotidianamente, logo, a docência se constrói no contexto em que o ensino/aprendizagem acontece. Com isso, fica evidente a necessidade de espaço, no planejamento, para outros ensinamentos que transcendam a reprodução de propostas prontas. A complexidade atual do papel do educador, que está além da mera transmissão de conhecimentos, necessita desse espaço para reflexão das ações necessárias ao avanço dos conhecimentos dos alunos.

As considerações aqui tratadas tentam esclarecer que a proposta do Pacto, como pensada e organizada pela autora, não se distancia totalmente do que se prevê para o processo de alfabetização e letramento. No entanto, o material, por ser elaborado em uma rotina pré-estabelecida, apesar de não ser um material que possa ser descartado, deixa pouco espaço para atender às demandas desse processo, no caso: variedades de gêneros textuais para ler e escrever; questões voltadas para o estudo do entorno, do meio em que o educando encontra-se inserido; questões sociais, ambientais; enfim, subsídios indispensáveis à aprendizagem das crianças de seis anos.

3.2 Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC)

O Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC) foi implantado em 2012, por meio da Portaria nº 867, de 04 de julho de 2012, e se configura como um acordo firmado entre o Governo Federal/estados/municípios e entidades[8] visando à alfabetização das crianças nos três primeiros anos do Ensino Fundamental I, ou seja, até os oito anos de idade (BRASIL, 2007a). O PNAIC tem como objetivo mudar o quadro da alfabetização do nosso país, onde as crianças concluem sua escolarização sem estarem alfabetizadas (lendo, escrevendo e compreendendo) (BRASIL, 2012a).

[8] Instituições de Ensino Superior (IES).

Como nasceu a ideia de criação deste Programa? Com o lançamento do *Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação*, instituído pelo Decreto 6.094, de 24 de abril de 2007, um documento que teve a adesão dos municípios brasileiros, definindo diretrizes para alicerçar a atual política educacional do Plano de Ações Articuladas (PAR). As metas a serem alcançadas tratavam da aprendizagem, mobilização e participação social, formação continuada, avaliação e valorização profissional (BRASIL, 2007).

Com essa adesão, e em consonância com a diretriz II do Plano de Metas, que traz a perspectiva de "[...] alfabetizar as crianças até, no máximo, os oito anos de idade, aferindo os resultados por exame periódico específico" (BRASIL, 2007, s/p), os municípios receberam cursos de formação continuada para professores, com o objetivo de melhorar as práticas pedagógicas e, consequentemente, o desempenho dos alunos no que diz respeito à aquisição da leitura e da escrita. Entre os cursos disponibilizados – Alfabetização e Linguagem (2011), Pró-letramento (2012), entre outros – estava o Pacto Nacional pela Alfabetização da Idade Certa (PNAIC).

Os objetivos do PNAIC estão voltados para o aperfeiçoamento da formação de professores alfabetizadores, proporcionando formação continuada, por meio de ações integradas, partindo da disponibilização de materiais e referências curriculares e pedagógicas advindos do MEC. Para isso, as ações do PNAIC estão alicerçadas em quatro pontos de atuação:

> 1. Formação continuada presencial para os professores alfabetizadores e orientadores de estudo; 2. Materiais didáticos, obras literárias, obras de apoio pedagógico, jogos e tecnologias educacionais; 3. Avaliações sistemáticas; 4. Gestão, controle social e mobilização (BRASIL, 2012a, p. 5).

Estes quatro eixos norteadores da formação continuada do PNAIC são basilares para o alcance das metas estabelecidas pelo Ministério da Educação, juntamente com as secretarias de educação, quando assumem a necessidade do aumento de ofertas de formação continuada, com vistas à melhoria da escolarização e, consequentemente, à qualidade da educação oferecida nas escolas públicas brasileiras. Essa mobilização em busca da educação de qualidade parte das Instituições de Ensino Superior e da Educação Básica, que unem suas reflexões para buscar estratégias para o avanço da qualidade da educação.

O material de formação do PNAIC para o ensino de Língua Portuguesa é dividido em: um caderno de apresentação, com informações e princípios gerais do Programa; oito cadernos, sendo que cada um aborda um tema pertinente à formação do professor alfabetizador (currículo, planejamento escolar, sistema de escrita alfabética, ludicidade, tipos de textos; projetos e sequências didáticas, alfabetização para todos, organização do trabalho docente e avaliação no ciclo de alfabetização, que traz as contribuições para o processo avaliativo, bem como sugestões que auxiliem na prática pedagógica); e um caderno que traz a proposta inclusiva para alfabetizar crianças com deficiências.

O Caderno de Apresentação de formação do educador do PNAIC traz a necessidade de discussão e reflexão da prática pedagógica e da formação inicial e continuada. Destaca, ainda, que o ideal seria um trabalho voltado para prática/teoria/prática. Assim, a implantação desse programa parte da aliança entre teoria e prática (BRASIL, 2012a).

A proposta do PNAIC prevê um trabalho coletivo, envolvendo equipes técnicas pedagógicas das secretarias de educação dos municípios, coordenação pedagógica, professores e professoras, de forma que todos tenham suas funções determinadas[9] em um planejamento coletivo, bem como, discutam, reflitam e criem ações para a progressão dos alunos das escolas, em especial, dos três primeiros anos do Ensino Fundamental I.

Com isso, evidencia-se uma necessidade de continuidade do trabalho nos três primeiros anos, como forma de "[...] garantir condições mais seguras de planejamento em longo prazo, sobretudo para lidar com as aprendizagens mais complexas" (BRASIL, 2012, p. 12). Concernente a essa manutenção dos professores do primeiro ciclo, estão os critérios necessários para que seja um professor alfabetizador:

---

[9] **Secretarias Municipais de Educação**: definem os princípios gerais e constroem as orientações globais de trabalho; Psicólogos, pedagogos, fonoaudiólogos, licenciados em diversas áreas do conhecimento: grupo formado para refletir e conduzir ações específicas, voltadas para a garantia da alfabetização das crianças; **Diretor, vice-diretor, coordenador pedagógico, secretário escolar**: planejam o trabalho na escola, colaboram na execução das ações relativas ao ciclo de alfabetização (1°, 2° e 3° anos); **Orientador de estudos**: um agente na formação continuada dos professores que participa de formação para acompanhar e auxiliar o professor em sua prática diária; **Professor alfabetizador**: participa de formações mensais, para estudar, refletir e aperfeiçoar a sua prática pedagógica (BRASIL, 2012a).

> 1. Ter domínio dos conhecimentos necessários ao desenvolvimento do ensino da leitura e da escrita na perspectiva do letramento; 2. Ter habilidades para interagir com as crianças, dinamizando o processo pedagógico e promovendo situações lúdicas de aprendizagem; 3. Ser assíduo e pontual, evidenciando compromisso com os processos pedagógicos; 4. Ter sensibilidade para lidar com a diversidade social, cultural, de gênero e etnia. (BRASIL, 2012a, p. 12).

De acordo com a citação acima, um professor alfabetizador se constrói a partir de uma prática que envolve formação, parceria, compromisso com a educação e, consequentemente, com a escolarização dos alunos. E é assim que se elabora a base organizacional do programa, partindo de professores que atendam aos pré-requisitos citados, envolvendo a equipe técnico-pedagógica do município, criando condições para o desenvolvimento do trabalho pedagógico, fortalecendo a parceria família/escola, a partir de informações e orientações que as ajudem a participar efetivamente da vida escolar das crianças (BRASIL, 2012a).

O eixo fundante dessa parceria está na transformação que ocorreu na educação ao longo dos anos, a partir da modificação do papel da escola na vida das crianças. Esta já não se responsabiliza apenas pelo conhecimento sistematizado dos alunos, visto que o papel da escola e do professor se expandiu para auxiliar na formação do exercício da cidadania. E nesse novo perfil profissional não cabe um reprodutor de métodos que objetiva, unicamente, o domínio de códigos linguísticos. O novo professor, precisa “[...] ter clareza do que ensina e como ensina” (BRASIL, 2012a, p. 27).

> É com a intenção de assegurar uma reflexão mais minuciosa sobre o processo de alfabetização e sobre a prática docente, garantindo que todas as crianças estejam alfabetizadas até os oito anos de idade, no final do 3° ano do Ensino Fundamental, que se criou o Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa.

O programa surge com uma dinâmica onde se cria uma parceria entre o Ministério da Educação, universidades públicas brasileiras e secretarias de educação. A partir daí, o orientador de estudos, que também é um professor, participa de uma formação e fica responsável por mediar o processo de formação do professor alfabetizador. O professor alfabetizador deverá fazer com que sua formação teórica possa ser percebida na prática, realizar as tarefas estabelecidas pelo programa, ser frequente aos encontros de formação, autoavaliar-se e avaliar as crianças, realizando diagnósticos e acompanhamento frequente da aprendizagem.

Por fim, podemos fazer uma breve síntese com relação à implantação deste programa, entendendo-o como necessário à construção do professor alfabetizador e ao processo de alfabetização das crianças. Com a efetivação dessa proposta, cria-se espaço para leituras, reflexões e debates acerca dos direitos de aprendizagem de nossas crianças, percebendo que a formação do profissional da educação não se encerra em curso de graduação, pois persiste de forma continuada, ao longo do processo formativo, com vistas à melhoria da qualidade da educação pública brasileira.

Para complementar a ideia acima, trazemos as contribuições de Soares (2003), que indica que não é preciso aprender a técnica para depois aprender a usá-la. Para ela, as duas aprendizagens podem acontecer concomitantemente. Nessa perspectiva, fortalece-se a importância de estudos voltados para a confirmação da ligação entre teoria e prática, ou para a resolução dos problemas, no caso da confirmação da ausência dessa aliança.

Desde o final dos anos 1990 (século XX), os PCN de Língua Portuguesa já tratavam da necessidade do liame citado acima, quando enfatizam a importância de os discentes conhecerem os textos que circulam nos meios sociais, bem como, saberem fazer uso dos mesmos. Para que os alunos dominem essas competências é preciso que os docentes também saibam sua relevância, porque é da escola o papel de ensinar ao aluno essas capacidades, ou seja, o professor age como mediador de todo o processo (BRASIL, 1997).

3.3 O ponto de encontro entre os Programas

Para compreendermos melhor as propostas dos referidos programas, cabe ressaltar que os dois apresentam pontos que convergem em seus objetivos, pois propõem uma alfabetização nos três primeiros anos do Ensino Fundamental I, disponibilizam material de apoio pedagógico e formação continuada para os professores alfabetizadores, material didático para os alunos, além de propor acompanhamento e intervenção frequentes durante a efetivação da prática pedagógica.

Em contrapartida, divergem em alguns pontos como:

- Pacto: Propõe uma rotina pré-estabelecida e fechada, com tempos determinados para cada atividade (ler e compreender, aquisição da escrita e escrevendo do seu jeito); seu material, como elaborado, é visto como uma proposta de intervenção para a aquisição da leitura e da escrita; a autora responsável pela elaboração do material não é especialista em alfabetização.
- PNAIC: É organizado propondo um trabalho que envolva ação/reflexão/ação, em uma proposta que envolve a autonomia do professor e do aluno, num sentido de construírem conceitos a partir das reflexões levantadas na formação e em sala de aula; disponibiliza materiais como: jogos didáticos, literaturas infantis, além de incentivar a ressignificação dos materiais presentes no espaço escolar e do livro didático adotado pelas escolas municipais; apresenta um material teórico vasto, trazendo as contribuições de diversos autores que pesquisam a leitura e a escrita[10].

Os referidos programas estão presentes, concomitantemente, nas escolas do município de Canavieiras – Bahia, sendo que a organização da formação dos professores é unificada e a ênfase é dada à aquisição da leitura e da escrita.

No capítulo seguinte, descrevemos os caminhos percorridos para a realização da pesquisa de campo.

[10] Anne-Marie Chartier (2000); Maria do Rosário L. Mortatti (2000); Eliana Albuquerque e Artur Morais (2006); Andréa Ferreira e Telma Leal (2006), entre outros.

4 METODOLOGIA: O CAMINHO PERCORRIDO

> A cabeça pensa a partir de onde os pés pisam.
> Para compreender é essencial conhecer o lugar social de quem olha.
>
> Leonardo Boff, 2007

Os estudos referentes ao processo de alfabetização merecem um destaque significativo no âmbito das pesquisas educacionais. Principalmente porque a realidade do analfabetismo e do abandono escolar no Brasil é assustadora. Segundo dados da Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios (PNAD), divulgada em 2012, a taxa de analfabetismo das pessoas de 15 anos ou mais de idade foi estimada em 8,7%, o que correspondeu ao contingente de 13,2 milhões de analfabetos (IBGE, 2013).

Com relação à taxa de pessoas com mais de 15 anos alfabetizadas e não alfabetizadas no ano de 2010, em Canavieiras – Bahia, cidade campo de pesquisa, percebemos que o número de alfabetizados é de 9,37% da população, enquanto que os não alfabetizados são 20,49 % (DATASUS, 2014). Ou seja, mais do dobro da população com mais de 15 anos é analfabeta. Outro dado que merece relevância é o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB), pois constatamos que a meta projetada para o ano de 2013 não foi alcançada, ou seja, era 3,6 em 2011, deveria chegar a 4,0 e ficou com 3,9. Enfim, aumentou o índice, mas não alcançou a meta.

Desse modo, quando observamos esses dados, entendemos a necessidade de uma pesquisa voltada para investigação da formação dos educadores e análise do material didático disponibilizado para o processo de aquisição da leitura de crianças do primeiro ano do Ensino Fundamental, uma vez que se parte do pressuposto de que na base – os anos iniciais de escolarização – é onde devemos começar um trabalho eficaz, visando alcançar êxito nas práticas escolares futuras.

Por isso, enfatizamos que dominar a leitura e a escrita faz com que o sujeito sinta-se cada vez mais integrante e participante das práticas sociais. Daí a importância de discutir acerca das propostas que são lançadas com o objetivo de facilitar e melhorar essa aprendizagem, tornando-a mais acessível a todas as crianças.

Partindo desse pressuposto, cabem as contribuições de Chartier, Clesse e Hébrard (1996), quando falam que as crianças constroem suas experiências leitoras partindo de seus conhecimentos de mundo. E esse fato ressalta a necessidade de trabalhar, em aula, situações que tenham significado real para os discentes, para, em seguida, familiarizá-los com o mundo das palavras. Essa ordem deve ocorrer porque "[...] ninguém pode compreender situações evocadas nos livros se elas forem totalmente estranhas à sua experiência e a seus conhecimentos ou exteriores a seu meio" (CHARTIER; CLESSE; HÉBRARD, 1996, p. 115).

Neste sentido, o presente trabalho foi organizado a partir de uma abordagem qualitativa, que teve o ambiente natural como fonte direta de dados e partindo do contato direto e prolongado entre o pesquisador, o campo pesquisado e a situação investigada (LUDKE; ANDRÉ, 1986). Segundo essas autoras, os dados coletados na pesquisa qualitativa devem ser descritivos, o que nos levou a atentar ao máximo para os elementos que se fizeram presentes na situação estudada. Sem falar que nos preocupamos mais com o processo, pois quando decidimos estudar determinado objeto de estudo – construção do professor leitor e a aquisição da leitura dos alunos – estávamos buscando verificar e compreender suas manifestações nas atividades, procedimentos e interações do dia a dia.

Desse modo, o referido estudo fundamentou-se nesse tipo de abordagem, uma vez que surgiu de inquietações acerca das ações educacionais cotidianas, visando analisar as propostas dos programas Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC) e Pacto pela Educação (Pacto), no que concerne à identificação da relação entre o processo formativo dos professores do primeiro ano e sua prática pedagógica para aquisição da leitura.

Com base nos objetivos propostos, os caminhos trilhados não foram com o propósito de avaliar o professor ou seu trabalho, e sim de observar o seu processo de formação quando participavam dos encontros de formação dos programas e as ações realizadas por eles em sala de aula. Esse processo de construção do saber fazer docente é entendido por Pimenta (2005, p. 524) como "[...] a ação educativa mais ampla que ocorre na sociedade". Por isso, o professor em formação é aquele que está se preparando para sua prática cotidiana, a qual não se trata de reproduzir modelos prontos, mas de sentir-se capaz de desempenhar seu papel de

transformador do mundo humano e social. Por isso, coube investigar as contribuições desses cursos de formação para o exercício docente.

4.1 Os instrumentos de coleta de dados

Para alcançar os objetivos propostos para a pesquisa, alguns instrumentos foram utilizados, estando fundamentados nas contribuições de Lüdke e André (1986), os quais consistiram em observação (apêndice C) das formações e da prática docente (apêndice D), entrevista (apêndices A e B) com a orientadora de estudos e duas professoras alfabetizadoras participantes dos programas e análise documental (Jogos didáticos e Caderno de Atividades). Esses procedimentos encontram-se descritos a seguir, onde é detalhada cada etapa realizada e chegando a um produto final, como forma de contribuição para o desempenho da prática do professor alfabetizador, em direção ao processo de aquisição da leitura dos alunos.

Na primeira etapa foram realizadas observações nos encontros de formação de professores dos programas e das atividades de leitura desenvolvidas em sala de aula. Nesses momentos, foi utilizado um roteiro pré-definido, para orientar as observações e anotações, que auxiliou nos registros do que foi encontrado em campo.

Durante a efetivação da etapa de observação, alguns cuidados foram tomados, pois não queríamos ser influenciados pela nossa história pessoal. O que, para Lüdke e André (1986), configura-se em planejar com antecedência, definindo assim “o quê” e “como” observar. Por isso, o objeto de estudo foi delimitado, o foco da pesquisa e o espaço-tempo utilizado foram estabelecidos. Outros fatores importantes para o registro das observações foram: determinar o grau de participação do observador; registrar e descrever, separando o que era corriqueiro do que era significativo para a pesquisa; fazer anotações organizadas e rigorosas, com vistas a dar validade aos dados coletados.

Para definir o conteúdo das observações, o roteiro utilizado foi constituído de: descrição dos sujeitos (tempo de serviço na turma observada, idade, formação); reconstrução de diálogos (detalhes das palavras dos sujeitos, muitas vezes, utilizando citações do que foi dito); descrição dos locais (ambientes onde as observações foram feitas, detalhadamente); descrição de eventos especiais

ocorridos e de como se deu o envolvimento dos participantes; descrição das atividades de leitura realizadas nos dias observados (tipo de leitura, duração da aula, material utilizado, como a atividade foi desenvolvida).

Cabe ainda ressaltar que, para a observação no espaço escolar, foram selecionados dois docentes atuantes no primeiro ano do Ensino Fundamental I da zona urbana do município em questão. O critério utilizado para inclusão dos sujeitos da pesquisa foi o fato dos docentes serem do grupo de professores que participam da formação dos dois programas em estudo e terem experiência profissional, nessas turmas, de no mínimo três anos, além de desempenharem sua função na mesma escola, em turnos opostos, porém, compartilhando do mesmo planejamento. Esses requisitos foram de suma importância, pois estávamos focando na prática docente.

No entanto, foi necessário utilizar um critério de exclusão e, para isso, partimos do seguinte critério: apesar de, no município, termos outros professores de primeiro ano do ensino fundamental, estes não apresentavam experiência profissional nessas turmas, como os dois selecionados para participar da pesquisa.

Outra etapa da pesquisa foi a realização de entrevista, que se constituiu no instrumento básico para coleta de dados, pois permitiu captar a informação que desejávamos, com os entrevistados, sobre o objeto de estudo. Este instrumento oportunizou captar os inúmeros sentimentos e opiniões, a partir do momento que iniciou o diálogo entre entrevistador e entrevistado.

As entrevistas foram realizadas com a professora orientadora de estudos dos programas pesquisados e as duas professoras alfabetizadoras envolvidas na pesquisa. Este instrumento permitiu perceber a concepção de formação continuada das pessoas entrevistadas e foi um determinante para compreendermos as escolhas que são feitas durante a realização do curso (motivação para ler e participar, tipo de leituras a serem realizadas, escolhas dos grupos que participavam para realização das atividades propostas pela orientadora).

Por esse motivo, as entrevistas seguiram esquemas mais livres, menos estruturados. Primeiro porque, segundo Lüdke e André (1986), esse tipo é o mais adequado para as pesquisas em educação. Depois, por perceber que é mais flexível e permitir uma abordagem mais conveniente. E, por fim, por entendermos que, para conhecermos a visão de uma determinada pessoa, precisávamos de um roteiro de

entrevista mais longo, mais detalhado, seguindo um modelo de conversa (menos formal).

Para efetivação das entrevistas, alguns cuidados foram tomados durante a gravação, para não deixar os detalhes de lado, como a assinatura, pelas entrevistadas, do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido, a escolha da aparelhagem (gravador) a ser usada, atenção ao que o entrevistado falava. Em seguida, passamos à transcrição do material gravado, atividade que exigiu dedicação, detalhamento e atenção para não perder ou alterar o que foi falado (LUDKE; ANDRÉ, 1986).

Realizamos a análise de alguns materiais didáticos disponibilizados pelos Programas (caixa de jogos didáticos – PNAIC e o Caderno de Atividades – Pacto), onde buscamos perceber as possibilidades de leitura contidas nesses materiais, organizamos um material, com outras possibilidades de trabalho com jogos didáticos, que tem a finalidade de ampliar o repertório de possibilidades para o desenvolvimento do trabalho com leitura em sala de aula. Essa coletânea será reproduzida e distribuída para as professoras envolvidas na pesquisa e para outros professores que se interessarem por esse produto.

Os passos seguintes para a efetivação da pesquisa consistiram em analisar o material das entrevistas e das observações realizadas nos encontros de formação de professores e em sala de aula, com vistas à percepção das contribuições dos programas para o processo de aquisição da leitura das crianças do 1° ano. Neste momento, estivemos atentos a detalhes relevantes ao objeto pesquisado, pois Lüdke e André (1986, p. 45) falam que as análises possuem um caráter subjetivo e que “[...] analisar os dados qualitativos significa ‘trabalhar’ todo o material obtido durante a pesquisa, ou seja, os relatos de observação, as transcrições de entrevista, as análises de documentos e demais informações disponíveis”. Ou seja, toda atenção nesse momento é necessária, para que não se perca a fidedignidade dos dados coletados.

No tópico seguinte, apresentamos as professoras participantes da pesquisa, trazendo informações acerca de sua formação inicial, tempo de atuação, entre outros dados relevantes.

4.2 As participantes da pesquisa

Participaram da construção desta pesquisa três professoras do município, sendo uma orientadora de estudos dos programas Pacto e PNAIC e duas professoras alfabetizadoras, atuantes no primeiro ano do Ensino Fundamental. Para descrevê-las, utilizamos nomes fictícios, que são: Rosa, Margarida e Violeta, para preservarmos a identidade das participantes. A opção por escolher nomes de flores se deu pelo fato de entendermos a educação como um espaço de experiências e sensibilidades. Então, nada melhor que flores, que enfeitam nossos dias e perfumam o ar, como deve ser o professor, alguém que traz a beleza da leitura para a vida das crianças.

Abaixo, descrevemos as professoras/flores.

- Professora Orientadora de Estudos “Rosa” – tem formação inicial em Pedagogia e especialização em Psicopedagogia. Trabalha há 16 anos na educação, como professora efetiva, tendo experiência em todos os anos das séries iniciais. Participou de vários cursos de formação continuada, entre eles: Gestar, Pacto, Curso de Mídias, Educação Inclusiva, PROFA e Alfabetização e linguagem.
- Professora Alfabetizadora “Margarida” – tem formação inicial em Pedagogia e especialização em Psicopedagogia Institucional. Trabalha no município há nove anos, sendo efetiva há sete. Com experiência de cinco anos no primeiro ano, participou de cursos de formação continuada como: Letramento (Matemática e Português), curso de mídias, curso de formação para o Ensino Fundamental de nove anos, entre outros.
- Professora Alfabetizadora “Violeta” – tem formação inicial em Letras e especialização em Leitura e Produção Textual pela Universidade Estadual de Santa Cruz e é em Alfabetização e Letramento pelo Instituto Pró-saber. Com experiência em educação há dez anos, sendo oito como efetiva e, desses oito, cinco atuando na docência no primeiro ano do Ensino Fundamental. Participou do curso de Alfabetização e Linguagem, além dos cursos de formação continuada que a rede municipal e estadual de ensino oferece.

O espaço de desenvolvimento da pesquisa foi uma escola da rede municipal, localizada em um bairro afastado do centro da cidade, e que atende às crianças da área onde está localizada. A escola atende a uma média de duzentos

alunos entre 06 e 13 anos e oferece turmas de primeiro ao quinto ano do Ensino Fundamental.

Para leitura e análise dos dados produzidos na pesquisa, elegemos como categorias de análise a leitura no material didático (livro didático e jogos) e a leitura na formação das professoras alfabetizadoras e em sala de aula para formar o aluno leitor.

4.3 O espaço escolar pesquisado

O espaço escolar selecionado para a realização da pesquisa apresentava-se como um ambiente acolhedor e com relações, aparentemente, dialógicas. Uma escola localizada num bairro afastado do centro da cidade, funcionando nos turnos matutino e vespertino, atendendo crianças do Ensino Fundamental I, do primeiro ao quinto ano (nessa escola não tínhamos Educação Infantil).

A escola foi fundada no ano de 1993, uma escola relativamente nova, se relacionarmos a outras escolas do município campo de pesquisa. Esse espaço escolar possui uma pequena secretaria, uma sala de direção, seis salas amplas, com carteiras, mesas e armários em todas as salas, além de cozinha e três banheiros.

Para funcionamento das atividades, a escola conta com a colaboração de uma diretora, uma coordenadora pedagógica, dez professoras com graduação, algumas em Pedagogia e outras em Letras, além de uma professora de Inglês, que dá aula uma vez por semana (do 3° ao 5° ano), e um educador físico, que tem formação na área. Todos possuem especialização em cursos variados (Psicopedagogia, Alfabetização e Letramento, Gestão escolar). Para organização da parte administrativa, da limpeza e alimentação das crianças, tem-se à disposição: uma secretária, um auxiliar administrativo, duas merendeiras, quatro zeladoras e um porteiro.

Os planejamentos das atividades pedagógicas da escola são realizados semanalmente, com a mediação da coordenadora pedagógica e participação ativa de todas as professoras. É uma reunião feita no turno que o professor trabalha e, nesse momento, as crianças ficam sob a responsabilidade de monitores de

recreação, que cuidam do lazer das crianças do primeiro ao terceiro ano, pois os alunos do quarto e quinto anos ficam com o professor de Educação Física.

As professoras selecionadas para a pesquisa ensinavam em turnos opostos, porém, compartilhavam planejamentos, seguindo as sequências didáticas e projetos desenvolvidos por todas as turmas da escola, além das propostas do Pacto e do PNAIC. A professora Margarida mediava uma turma de dezesseis crianças, na faixa etária entre seis e sete anos; já a professora Violeta desenvolvia seu trabalho em uma classe de vinte e dois alunos, também entre seis e sete anos.

As turmas compartilham a mesma sala de aula, nos turnos matutino e vespertino, estando organizada com mesas e cadeiras (suficientes para o número de alunos), cantinho da leitura (livros do acervo PNAIC e livro de contos do Pacto), cantinho da matemática (objetos para contagem – tampinhas de garrafas, sementes, bolinhas de gude), varal para exposição das atividades dos alunos, quadro branco, armários para armazenamento dos materiais dos alunos, alfabeto e números de zero a nove, afixado nas paredes.

A análise dos dados da pesquisa foi um processo que se iniciou desde o momento da transcrição das entrevistas e leitura das anotações nas fichas de observação – encontros de formação e sala de aula – e foi até a análise dos documentos – Caderno de Atividades do Pacto e os jogos do PNAIC – e de informações disponíveis.

Assim, iniciamos a leitura e interpretação dos dados, tendo como foco o objeto de estudo. E optamos pela descrição do material coletado para, em seguida, apresentar o produto referente a essa pesquisa. Os dados foram analisados em seu conjunto, na perspectiva de construir conhecimento sobre e para a prática pedagógica do professor leitor no que se refere a ensinar crianças/alunos a lerem, a partir do seu local, olhos, espaço, tempo e vida.

No capítulo seguinte, apresentamos as análises e reflexões dos dados, tecendo algumas considerações.

5 ANÁLISES E REFLEXÕES SOBRE OS DADOS

> Os antigos diziam: habent sua fata libelli, os livros têm seu próprio destino.
> Tinham razão, porque o destino dos livros está ligado ao destino dos leitores.
> Leonardo Boff, 2007

As análises e reflexões acerca dos dados coletados no decorrer da pesquisa encontram-se aqui organizados em três momentos: primeiro, apresentamos a leitura do material didático, uma análise documental; em seguida, explanamos acerca das propostas de leitura na formação dos programas e na prática pedagógica, sintetizando as observações dos momentos de formação e em sala de aula; por fim, falamos sobre a leitura e a formação leitora – professoras e alunos – trazendo as falas das professoras alfabetizadoras e da orientadora de estudos, bem como, fundamentando com as contribuições de diversos autores sobre os assuntos aqui abordados.

5.1 A leitura no material didático: uma análise documental

Os materiais propostos para o processo de ensino/aprendizagem precisam estar em consonância com a qualidade esperada para a educação que se propõe e, no caso específico, para a aquisição da leitura. Nesse sentido, escolher a análise documental como instrumento dessa pesquisa não foi tarefa difícil, pois, como o nome por si só define – “documento” – é através dele que poderemos desvelar aspectos não esperados do tema ou problema pesquisado.

O que está escrito está documentado e é partindo dessa premissa que vamos percebendo esse tipo de análise como indispensável ao bom andamento de uma pesquisa no espaço educacional. No entanto, um roteiro preestabelecido ajudou no processo, como forma de assegurar que não ocorressem divagações e, com isso, não se determinasse o foco da análise – a leitura (Tabelas 1, 2, 4 e 5).

5.1.1 Caderno de Atividades do Pacto

A escolha do Caderno de Atividades do Pacto, enquanto material didático para análise, partiu de duas inquietações iniciais. A primeira, por ser um material

didático presente nas turmas do primeiro ano do Ensino Fundamental, no município campo de pesquisa; e a segunda, por estarmos envolvidas, na condição de professora[11] e pesquisadora, nesse processo de aquisição da leitura, escrita e oralidade proposto enquanto ciclo de alfabetização, pelo Pacto e pelo PNAIC.

Tabela 1 – Ficha do livro analisado.

Ficha do Livro:
Título: Caderno de Atividades do Pacto.
Autor(es): Maria Amália Simonetti Gomes de Andrade
Formação do(s) autor(es): Licenciatura e bacharelado em Economia Doméstica (UFC) e é professora do Departamento de Economia Doméstica da UFC desde 1987. Tem especialização em Metodologia da Pesquisa Social (UFC), é mestre em Educação (Faculdade de Educação da UFC) e é doutoranda da Faculdade de Educação da UFC. Foi consultora do Programa de Alfabetização na Idade Certa (Paic) – Eixo Alfabetização e Educação Infantil. É autora de livros publicados na área de educação e formação de professores.
Ilustrações: Daniel Diaz e Breno Macêdo
Editora: Secretaria de Educação do Estado da Bahia
Estado: Bahia
Edição: 1º Ano – 2011
Número de páginas: 202 **ISBN:** 978-85-64531-01-7
Acompanha Manual do Professor: Sim

Fonte: Elaborado pela autora da pesquisa.

O Caderno de Atividades faz parte apenas do programa Pacto pela Educação, adotado pelo Governo da Bahia, e, mesmo sendo originário do Ceará, como já citado anteriormente, não é uma proposta inviável para desenvolvimento do trabalho em classes de alfabetização. Pois, segundo a *Psicogênese da Língua Escrita* (FERREIRO, 1979), todas as crianças que participam de uma cultura de escrita alfabética, passam por diferentes níveis cognitivos até adquirirem a sua própria escrita. O programa Pacto tem, como propósito inicial, que as crianças compreendam como esse sistema funciona.

Após breve situada do leitor acerca do material analisado, apresentamos, a seguir, os aspectos e critérios para análise, tecendo comentários e reflexões acerca da escolha da variante e discutimos os resultados da análise; destacando que, apesar de o material apresentar proposta para trabalhar leitura, escrita e oralidade, nossa análise deu ênfase somente à leitura, foco do nosso trabalho.

[11] Ser professora da rede municipal de Canavieiras, atuando no primeiro ano do Ensino Fundamental, e participar das formações do programa, desde o ano de adesão (2012), na condição de professora alfabetizadora, foi o motivo que contribuiu para ingressar no Programa de Pós-Graduação em Formação de Professores da Educação Básica e, na condição de pesquisadora, fazer as análises e reflexões que ora estão sendo apresentadas.

5.1.2 Critérios e Análise – Caderno de Atividades do Pacto Bahia

Os critérios de análise foram organizados em três partes (Tabela 2), utilizando, para essa análise, as variantes: sim – quando aparece no livro; não – quando não aparece; e em parte – quando aparece de forma superficial.

Tabela 2 – Analisando o livro didático. (Continua)

CRITÉRIOS DE ANÁLISE	SIM	NÃO	EM PARTE	OBSERVAÇÃO
1 – Estrutura editorial (organização do livro)				
Legibilidade gráfica (textual e imagética)	X			
O livro é ilustrado (Legibilidade e visualização)?			X	Apresenta ilustrações definidas pela autora do caderno de atividades. Não são coloridas (são em preto e branco), porém são legíveis.
Apresenta a fonte das ilustrações?		X		
Ilustrações corretas e atualizadas, relacionadas à compreensão dos conteúdos?		X		Algumas imagens (p. 52, p. 55) e atividades de leitura apresentam animais que não fazem parte da fauna da região. No entanto, alguns alunos os conhecem por meio de desenhos animados, programas de TV etc.
Apresenta glossário e leituras complementares?	X			Deveria apresentar um glossário com as palavras que ainda não fazem parte do universo vocabular dos alunos (ex.: rapina, ocelote, coala, gazela, entre outros).
Apresenta sumário e referências bibliográficas?			X	
Os conteúdos do livro são organizados em sequência?	X			Segue uma sequência estabelecida pelas etapas de estudo, as quais vêm pré-definidas na proposta. Essa organização demonstra um aumento no grau de dificuldade das atividades (começa pelo trabalho com o nome e chega ao trabalho com fábulas).
Permite que o professor construa uma experiência pedagógica significativa?			X	O livro, como organizado, não oportuniza outras possibilidades de trabalho (rotina pré-estabelecida).

Tabela 2 – Analisando o livro didático. (Continuação)

CRITÉRIOS DE ANÁLISE	SIM	NÃO	EM PARTE	OBSERVAÇÃO
1 – Estrutura editorial (organização do livro)				
Contribui para que os objetivos da alfabetização (PNAIC) sejam efetivados/alcançados?			X	Se pensarmos nos objetivos de escrita, percebemos muitas atividades voltadas para isso. Já os objetivos de leitura e oralidade são superficiais.
Possui problemas de aspectos gráficos (falta de letra nas palavras, palavras digitadas erradas etc.)?	X			Informações equivocadas com relação ao sumário (As etapas não iniciam nas páginas citadas).
Incentiva o uso de vários recursos didáticos?	X			Traz sugestões de trabalho para desenvolver a leitura, a escrita e a oralidade com: CD, cartazes, livros de fichas, livros de contos.
Apresenta situações de aprendizagem a partir de hipertextualidade[12]?		X		Não apresenta explicações de conceitos que estejam presentes no texto.
2 – Atividades de leitura				
Adequação da linguagem ao leitor (aluno)?	X			
Informações atualizadas e localizadas corretamente, relacionadas à compreensão dos conteúdos de leitura?		X		O texto é apresentado sem contextualização ou explicação dos aspectos desconhecidos pelos alunos.
Apresenta atividades que possibilitem o avanço nos momentos de leitura (pseudoleitura, decifração, representação arbitrária dos sons das letras, fluência na leitura)?			X	Apresenta muitas atividades de análise linguística e desenvolvimento da consciência fonológica; precisa de atividades de compreensão e produção de sentido, que permitam extrapolar, inferir, refletir. Bem como, atividades que permitam que os alunos avancem de um momento de leitura para outro.
Apresenta clareza nos enunciados e atividades de leitura propostas?	X			Enunciados elaborados de forma que possibilite a compreensão do leitor.
Apresenta leituras que permitem a análise crítica e a contextualização dos conteúdos?		X		Não apresenta atividades de reflexão com os objetivos de leitura do PNAIC (BRASIL, 2012), (inferência, extrapolação, construção de sentido

[12] Termo que remete a outro texto, ao qual se agregam outros conjuntos de informação na forma de blocos de textos, palavras, imagens ou sons, cujo acesso se dá através de referências específicas.

etc.).

Tabela 2 – Analisando o livro didático. (Continuação)

CRITÉRIOS DE ANÁLISE	SIM	NÃO	EM PARTE	OBSERVAÇÃO
2 – Atividades de leitura				
As leituras apresentadas possuem referências bibliográficas?			X	Apresenta somente o nome dos autores dos textos.
Atende à aprendizagem da leitura em situações didáticas?			X	Algumas situações como: leitura silenciosa, leitura em dupla, releitura.
Apresenta leituras para o desenvolvimento da consciência fonológica?	X			A maioria das atividades é de desenvolvimento da consciência fonológica (ex.: letra inicial e final – p. 61; rima – p. 77; sílaba inicial e final – p. 96).
Os conteúdos estão adequados à proposta de leitura dos Parâmetros Curriculares Nacionais, Ensino de nove anos e o PNAIC?			X	Os conteúdos estão condizentes ao que é proposto para as crianças de seis anos. No entanto, a proposta apresenta muitas atividades repetitivas.
Apresenta temas e textos para leitura, relacionados às práticas sociais e culturais dos alunos?	X			Embora muitos textos estejam mais centrados na cultura do estado do Ceará.
Apresenta diferentes gêneros textuais para leitura (enumerá-los)?	X			Trava-língua, adivinhas, lendas, contos, fábulas, parlendas, listas de nomes próprios e de animais, cantigas de roda, um texto informativo.
Considera a heterogeneidade dos saberes da infância sobre a leitura?			X	Às vezes não leva em conta que as crianças estão vivendo em um mundo informatizado. Valorizando, apenas, as cantigas de roda e lendas.
Atende às crianças que ainda não sabem ler convencionalmente e as que já estão no processo?			X	As atividades são homogêneas, precisando da intervenção frequente do professor, para atender a todos os alunos.
Contempla formas diferentes de tratar os conteúdos de leitura (sequência didática que englobe o antes, o durante e o depois da leitura)?		X		O livro está organizado em sequências didáticas, porém não segue, linearmente, o antes, o durante e o depois da leitura, proposto por Solé (1998).
As leituras são acessíveis aos alunos (considera seus bens culturais – conhecimentos anteriores)?			X	Não levam em conta alguns conhecimentos que os alunos possuem. Parte apenas do resgate de conhecimentos culturais.

Tabela 2 – Analisando o livro didático. (Continuação)

CRITÉRIOS DE ANÁLISE	SIM	NÃO	EM PARTE	OBSERVAÇÃO
As atividades de leitura propostas contribuem para a construção dos conceitos sobre outras áreas de conhecimento em estudo?			X	Apesar de possibilitar o trabalho com disciplinas como História e Ciências, não deixa espaço na rotina (definida previamente), para o professor dar profundidade a esses conhecimentos.
Apresenta situações de leitura que valorizam diferentes pontos de vista?		X		Não há espaço para posicionamentos dos alunos.
Os enunciados são apresentados de forma clara quanto aos procedimentos e/ou metodologias que serão utilizadas na realização das atividades de leitura?	X			Os enunciados são claros e de fácil compreensão e algumas orientações são dadas pelo professor, estando descritas no manual.
As leituras apresentadas favorecem a formação do pensamento crítico, aprendizagem significativa e estimula a observação, investigação, análise, síntese e generalização?		X		Esse tipo de leitura contribuiria para o alfabetizar letrando.
As atividades de leitura são realizadas em grupo, individual, em sala de aula, fora da sala de aula?			X	Algumas trazem a sugestão de ler em dupla ou individualmente.
Apresenta a leitura como uma situação efetiva de interlocução leitor – autor – texto?		X		Os objetivos da proposta propõem que o aluno leia de forma autônoma, partindo do princípio que ele compreenderá o que está lendo. No entanto, isso não é uma garantia, se não for realizado um trabalho eficaz de mediação pedagógica.
3 – Manual do Professor				
Explica os pressupostos teórico-metodológicos em que se baseiam, para o trabalho com leitura?	X			Apresenta fundamentação teórica no início do manual, com autores como: Bakhtin (1994), Ferreiro e Teberosky (1979), Morais (2004), entre outros.
Apresenta sugestões de avaliação da leitura?	X			
Discute as possibilidades de posicionamento do aluno com as situações de leitura?	X			No momento de “lendo e compreendendo”, onde os alunos leem e respondem questões relacionadas ao texto.

Tabela 2 – Analisando o livro didático. (Conclusão)

CRITÉRIOS DE ANÁLISE	SIM	NÃO	EM PARTE	OBSERVAÇÃO
3 – Manual do Professor				
Apresenta fundamentos para a formação continuada de professores, indicando artigos e livros para estudo sobre a leitura?			X	O manual traz textos que abordam a apropriação do sistema alfabético, a inserção e valorização da cultura letrada, citando autores como Soares (2003), Moraes (2004) entre outros autores já citados no início desse texto.
Orienta para a articulação dos conteúdos de leitura, com outras áreas do conhecimento?			X	Apresenta etapas de trabalho com lendas e listas de animais, que podem ser adaptadas para aulas de Ciências ou História. No entanto, o professor precisará encontrar um espaço na rotina para isso, pois essa vem fechada.
Acrescenta leituras e atividades para ampliar o repertório de conhecimento dos alunos?			X	Traz textos como: lendas, parlendas, cantigas de roda, músicas populares, entre outros que podem contribuir para a ampliação do conhecimento dos alunos, com relação à cultura popular.

Fonte: Elaborado pela autora da pesquisa[13].

A Proposta Didática para Alfabetizar Letrando (manual com orientações didáticas para o desenvolvimento das aulas) vem com um guia com o planejamento das aulas (recursos, objetivos, material a ser utilizado como suporte), além de textos que fundamentam as propostas de alfabetização e letramento, bem como, percebemos uma organização sequenciada das ações a serem desenvolvidas.

O livro do aluno apresenta uma rotina para o desenvolvimento das aulas: tempo para gostar de ler; lendo e compreendendo; aquisição da escrita e escrevendo do seu jeito, estando dividido em introdução e quatro etapas, no entanto, centramos nossas análises na organização do trabalho com leitura.

Na introdução, encontramos as adivinhas e trava-línguas, que são indicadas para leitura semanal; na primeira etapa, os gêneros encontrados são

[13] Ficha adaptada de: BASSO, Lucimara Del Pozzo. Estudo acerca dos critérios de avaliação de livros didáticos de ciências do PNLD – período de 1996 e 2013. Disponível em: <http://revistaescola.abril.com.br/gestao-escolar/pnld-2013-como-escolher-livros-criterio-680525.shtml>. Acesso em: 19. mar. 2014.

músicas e listas (nomes próprios e animais); na segunda, temos os gêneros parlendas, brincadeiras e cantigas populares; na terceira, encontramos lendas e alguns contos infantis; e, por fim, na quarta, fábulas e um texto informativo sobre animais. Para análise, levamos em conta os aspectos necessários ao processo de aprendizagem da leitura, tanto no que concerne ao desenvolvimento da consciência fonológica, quanto à leitura enquanto produção de sentido.

Observamos e analisamos a variedade de gêneros literários e as atividades que foram elaboradas visando à construção da leitura do aluno (Tabela 3). Para isso, encontramos:

Tabela 3 – Gêneros textuais e a leitura.

Gêneros/leitura	Etapas	Quantidade
Adivinhações, trava-língua	Introdução do livro	49
Parlendas, lendas	1ª e 3ª	7
Músicas, cantigas	1ª e 2ª	8
Contos infantis, fábulas	3ª e 4ª	9
Listas (nomes próprios e animais)	1ª e 2ª	4
Brincadeiras populares	2ª	5
Textos informativos	4ª	1

Fonte: Elaborado pela autora da pesquisa.

O manual didático indica uma gama de gêneros textuais que contribuem para construção do repertório de conhecimento e para a aquisição e significado da leitura, tendo a predominância das adivinhações e trava-língua e, como minoria, os textos informativos que ajudam na construção de conceitos. A quarta etapa do livro indica poucas opções de leituras. O tempo dedicado à leitura é curto e, por ser uma proposta pré-definida (fechada), não oportuniza o acesso a outros materiais que também se fazem presentes no cotidiano. Entre eles, alguns gêneros de vinculação social, como: *e-mail*, bilhete, carta, tirinhas, histórias de quadrinhos, entre outros que também fazem parte do cotidiano dos alunos e que são necessários à construção do sujeito leitor, bem como, auxiliam na formação de cidadãos autônomos, uma vez que são textos de uso nas práticas sociais.

Os critérios de análise do livro foram divididos em três sessões: a primeira, que analisa a estrutura editorial do livro; a segunda, que trata das atividades de leitura; e a última, que analisa o manual do professor. Constatamos que, apesar de haver uma organização didática sequencial, relacionada ao nível e à apropriação do conhecimento por parte das crianças, o material não apresenta o que acreditamos ser necessário para que uma criança se alfabetize. As atividades estão

focalizadas, principalmente, na aquisição da escrita, não atendendo, na mesma proporção, aos objetivos voltados para a leitura e a oralidade.

No primeiro critério, observamos doze aspectos do livro, no que se refere à organização e/ou estrutura editorial. Tivemos os seguintes resultados nas variantes: *sim – cinco pontos, não – três pontos e em partes – quatro pontos*. A análise evidenciou que o livro apresenta legibilidade textual e imagética, mesmo sendo produzido em preto e branco. As atividades têm como foco a escrita, porém, trazem sugestões para o ensino/aprendizagem da leitura e oralidade. Algumas imagens, termos e nomenclaturas não fazem parte do repertório vocabular dos alunos (Ex.: suricato, marmota (p. 38); imagem de uma “cobra” esperando que o aluno escreva a palavra “naja” (p. 41); ocelote (p. 54)) (Anexo A), sinalizando para a necessidade de melhor explicação e aprofundamento por parte do docente.

Segundo Rangel (2006), um livro didático é um instrumento pertinente para o ensino/aprendizagem de português, por isso, a escola precisa partir do princípio que conhecer as funções do livro para o processo é o ponto de partida para a escolha desse material. Desse modo, precisamos saber que um livro precisa desenvolver capacidades e habilidades, transmitir conhecimentos, consolidar os conhecimentos práticos e teóricos adquiridos, avaliar os conhecimentos (aspectos baseados em GÉRARD e ROEGIERS, 1998).

No entanto, o livro do programa Pacto pela educação não passou pela análise e escolha realizada pelos professores. Esse livro faz parte da inciativa de escolha do programa para formação dos professores, que vem com a proposta pronta, envolvendo: formação, material didático e acompanhamento do trabalho pedagógico.

Com relação ao segundo critério, Atividades de leitura, apresentamos o seguinte resultado nas variantes: *sim – seis pontos, não – seis pontos* e *em parte – nove pontos*. Percebemos que o livro atende parcialmente aos aspectos observados. As atividades que envolvem os conteúdos relacionados à leitura são pouco exploradas, apesar de encontrarmos uma gama de variedade dos gêneros textuais que devem ser trabalhados no primeiro ano do Ensino Fundamental. Além disso, existe uma homogeneidade nas atividades, não considerando os diferentes níveis de hipóteses que se apresentam em turmas iniciais de alfabetização.

Nos Parâmetros Curriculares Nacionais (BRASIL, 1997), os aspectos voltados à diversidade de gêneros textuais têm um enfoque especial, quando dizem que a escola precisa viabilizar esse acesso ao universo dos textos de circulação social, bem como garantir o ensino de produção e interpretação de textos, nas diferentes disciplinas ensinadas na escola. Outro ponto valorizado nos PCN é o respeito à heterogeneidade, garantindo o espaço para trocas e colaboração entre o grupo, constituindo-se em ferramenta pedagógica que auxilia o professor nesse processo, tirando dele o papel de único informante da turma.

Ainda no segundo aspecto analisado, percebemos que o livro apresenta atividades que não valorizam os diferentes pontos de vista e nem favorecem a formação do pensamento crítico, através de uma aprendizagem significativa que estimula a observação, investigação e reflexão crítica por parte das crianças. (Ex.: as atividades do “lendo e compreendendo” se restringem a ilustrar o que leu (p. 82, 84, 125, 131, 163 e ao longo do livro); adivinhações com todas as letras do alfabeto, pedindo que desenhem as respostas – abacaxi, botão, casa, dedo, até a letra Z (p. de 12 a 17) (Anexo B).

Destacamos esses dois pontos, por acreditarmos que estejam relacionados à homogeneidade apresentada nas atividades. Entendemos que atividades demasiadamente homogêneas não permitem que as crianças desenvolvam as suas capacidades cognitivas de forma plena, o que é uma condição para o letramento.

Sobre organização de atividades e conteúdos, pressupomos que a sequenciação faz-se necessária, por possibilitar a progressão da aprendizagem. Para isso, alguns aspectos precisam ser levados em conta:

> Considerar os conhecimentos anteriores dos alunos, em relação ao que se pretende ensinar, identificando até que ponto os conteúdos ensinados foram realmente aprendidos; considerar o nível de complexidade dos diferentes conteúdos como definidor do grau de autonomia possível aos alunos, na realização das atividades [...]; considerar o nível de aprofundamento possível de cada conteúdo, em função das possibilidades de compreensão dos alunos nos diferentes momentos do seu processo de aprendizagem. (BRASIL, 1997, p. 45).

Esses aspectos, quando utilizados de maneira articulada, revelam a autonomia da escola e, consequentemente, da prática pedagógica, uma vez que podem organizar suas sequências de conteúdos e de atividades, de modo que possibilitem a aprendizagem da melhor maneira possível.

O último aspecto observado foi o Manual do professor, material orientador para as ações educativas no processo de aquisição da escrita, leitura e oralidade. A primeira parte apresenta algumas considerações teóricas que embasam a proposta didática do Pacto, que entende que a alfabetização deve acontecer na perspectiva do letramento. Nesse sentido, traz como referencial teórico as contribuições de Soares (2003) e do programa de formação Pró-letramento (2008).

Além dos pressupostos acerca do letramento, a proposta também pontua reflexões teóricas sobre a Linguística e a apropriação do Sistema Alfabético. Para tanto, respalda os seus estudos na Sociolinguística de Bakhtin (1994), como prática social de linguagens humanas e na Psicolinguística de Ferreiro e Teberosky (1979), como apropriação da língua escrita, além de contribuições mais recentes, como a de Morais (2004), compreendendo a apropriação do sistema alfabético como um sistema notacional.

A fundamentação teórica que discorre o Manual do Professor permite inferir que as práticas a serem adotadas na utilização do Caderno de Atividades trazem como pressuposto teórico o construtivismo. As nossas inferências também se dão pelas orientações didáticas traçadas no manual.

O manual do professor apresenta objetivos prontos, direcionados a cada um dos ícones da proposta: No o *lendo e compreendendo*, o objetivo principal é a leitura com compreensão; no a *aquisição da escrita*, os objetivos são a apropriação do sistema alfabético, a compreensão do quê e como a escrita representa; e o *escrevendo do seu jeito* tem como objetivo a escrita espontânea do aluno para que o professor compreenda as suas hipóteses e faça as intervenções necessárias (BAHIA, 2011b).

As respostas para as variantes: *sim – quatro pontos*, *não – sem pontuação* e *em partes – dois pontos*. Esse material centra sua organização nas questões teórico-metodológicas e nas orientações didáticas. Percebemos que esses aspectos estão presentes, mesmo que de maneira superficial, sugerindo aos professores não só o embasamento teórico que fundamenta a concepção do alfabetizar letrando, como também uma possível articulação entre a teoria e a prática a ser adotada pelos professores na aplicação das atividades.

Além disso, sugere uma rotina didática englobando quatro tempos para alfabetizar letrando, um quadro de objetivos didáticos específicos para o eixo da

leitura e oralidade e o eixo da escrita para cada mês e etapa. Enfim, todas as atividades propostas no Caderno de Atividades apresentam objetivos didáticos e orientações didáticas, as quais estão contidas no manual acima descrito (BAHIA, 2011b).

Cabe ressaltar que o programa, como organizado, não proporciona autonomia para que outros gêneros textuais sejam objeto de leitura em sala de aula, além de apresentar poucas opções de trabalho com a oralidade. Isso ocorre porque a rotina diária já vem sistematizada, deixando o tempo restrito para outras atividades necessárias ao processo de aquisição da leitura (leitura de outros gêneros, atividades que oportunizem o posicionamento e a formação do pensamento crítico do aluno). Nesse mesmo sentido, Rosa, orientadora de estudos no município, diz que “o Pacto Bahia é muito fechado, estruturado e isso dificulta. Pois, se o professor não tem consciência do trabalho, ele aceita melhor esse programa”, não fazendo reflexão sobre a formação, a prática pedagógica e a formação do aluno leitor e escritor.

A análise nos possibilitou entender o papel do livro didático e como esse se constitui enquanto recurso didático no processo de alfabetização inicial, que vem ganhando novos olhares a partir das inovações e reorientações das práticas pedagógicas para o ensino da língua. Até mesmo porque ele continua sendo uma das principais ferramentas do ensino fundamental, principalmente nas escolas públicas.

É pertinente lembramos que a análise feita tem o objetivo de buscar entender a proposta e as possibilidades de trabalho para formação da criança e do professor alfabetizador. Destacando que o livro deve ser adotado como um complemento e fazendo parte de uma metodologia abrangente do ensinar a ler e a escrever. Assim, todas ações educativas e qualquer material didático, deve ser passível de análise, interpretação, contextualização e ressignificação por parte do educador e não tê-lo como único e suficiente, pois sabemos que nenhum livro didático é completo.

Por isso, o livro didático – como qualquer outro material de suporte da prática educativa – necessita estar organizado com vistas à consolidação de conhecimentos previamente adquiridos, ser composto por conteúdos conceituais que propiciem a reflexão acerca das informações e conceitos construídos e tenha

seus critérios de avaliação bem fundamentados e com objetivos concretos a serem atingidos.

Com relação ao manual de suporte do professor, entendemos que esse precisa desempenhar as funções específicas de informação, formação, atualização, auxiliar na organização das aulas e no processo de avaliação, e não trazer propostas prontas que não possibilitem a autonomia do trabalho do professor e o atendimento às especificidades da turma e de cada aluno.

5.1.3 Caixa de Jogos – PNAIC

Entre os materiais disponibilizados para a aquisição da leitura e escrita nas classes de alfabetização (1º ano) está uma caixa de jogos, que tem como objetivos: desenvolver a consciência fonológica, refletir os princípios do sistema alfabético e sistematizar as correspondências grafofônicas.

Tabela 4 – Ficha da caixa de Jogos (PNAIC).

Ficha dos Jogos:
Título: Jogos de Alfabetização
Autor(es): Ana Carolina Perrusi Alves Brandão; Andréa Tereza Bito Ferreira; Eliana Borges Correia de Albuquerque; Telma Ferraz Leal (Orgs.)
Editora: Centro de Estudos em Educação e Linguagem - CEEL
Estado: Recife – Pernambuco
Distribuição: Ministério de Educação – MEC
Edição: 1° – 2009
Número de jogos: 10
Acompanha Manual: Não informado[14]

Fonte: Elaborado pela autora da pesquisa.

A leitura tem espaço prestigiado nas atividades realizadas na escola. Isso acontece porque saber ler é uma habilidade essencial para a vida em sociedade e para o exercício da cidadania. E, nessa seara, os recursos que utilizamos para alcançar esse objetivo – contribuir para a aprendizagem da leitura – devem ser bem escolhidos e utilizados partindo de um planejamento prévio.

Nessa perspectiva, para chegar ao domínio da leitura, o sujeito precisa ter acesso a materiais didáticos variados e de qualidade. Por isso, cabe entender que o material por si só não dá conta de garantir a efetividade do processo de

[14] O manual de orientação para trabalhar com os jogos não foi encontrado na escola campo de pesquisa. Para realização deste estudo e pesquisa conseguimos o manual no site: <http://www.plataformadoletramento.org.br/arquivo_upload/2014-02/20140210152238-mec_ufpe_manual_de_jogos_didaticos_revisado.pdf>. Acesso em: 10 mar. 2014.

ensino/aprendizagem, ou seja, em sua escolha devem estar embutidas características como: público, nível de ensino, pressupostos teóricos, métodos a serem adotados etc. (RANGEL, 2006).

Nessa direção, ao selecionarmos esses materiais para ensino e aprendizagem da leitura, devemos garantir o espaço dos jogos de linguagem como fonte de conhecimento e instrumento de aprendizagem. Para tanto, Adams (2006) fala que esses jogos precisam contribuir para o desenvolvimento da consciência linguística das crianças, em particular, da consciência fonológica, de forma que possam prepará-las, cognitivamente, para a aprendizagem da leitura e da escrita.

Nesse contexto, apresentaremos a análise dos jogos oferecidos aos alunos do PNAIC, que visam contribuir com o processo de aquisição da leitura das crianças.

5.1.4 Critérios e Análise – Caixa de Jogos do PNAIC

O material, fonte de análise, é um *kit* formado por dez jogos didáticos, distribuído pelo Ministério de Educação (MEC), que tem por finalidade desenvolver a consciência fonológica e auxiliar na construção do sistema alfabético. Para a análise, consideramos as possibilidades de apropriação do sistema de leitura no início da escolarização (Tabela 5).

Tabela 5 – Analisando os jogos didáticos. (Continua).

JOGOS DIDÁTICOS	SIM	NÃO	EM PARTE	OBSERVAÇÃO
Legibilidade gráfica (textual e imagética)?			X	Alguns jogos apresentam imagens que não estão coerentes com o que representam (ex.: Imagem de uma ROLHA com aparência de copo).
Contribui para que os objetivos da alfabetização (PNAIC) – leitura – sejam efetivados/alcançados?			X	Não possibilitam o desenvolvimento da leitura como compreensão.
Apresenta jogos que possibilitam variadas atividades de leitura? Enumerá-los.	X			Decodificação de sílabas e palavras; leituras de listas de palavras; desenvolvimento da consciência fonológica; apropriação do sistema alfabético.
As leituras são adequadas à faixa etária à qual está destinada?	X			
As leituras mobilizam o aluno para levantamento de hipóteses e	X			Os jogos exigem um esforço cognitivo no sentido de pensar

pensamento lógico?	a sílaba ou letra que mais se adeque a palavra que está sendo formada, bem como outras possibilidades para formar novas palavras.

Tabela 5 – Analisando os jogos didáticos. (Conclusão).

JOGOS DIDÁTICOS	SIM	NÃO	EM PARTE	OBSERVAÇÃO
Apresenta condições para o desenvolvimento da leitura?	X			Se pensarmos na leitura de lista de palavras e desenvolvimento da consciência fonológica, sim. Se for no sentido de compreensão global de textos, não.
Possibilita a progressão no que concerne à aprendizagem da leitura?	X			Uma progressão em direção ao desenvolvimento da consciência fonológica, mas não a progressão no sentido da fluência na leitura.
Atende às crianças que ainda não sabem ler convencionalmente e às que já estão no processo?			X	
As regras são claras, precisas e de fácil compreensão?			X	Alguns jogos não possibilitam a brincadeira sem mediação do professor.
Possibilita situações de análise linguística, reflexão e compreensão?	X			As atividades práticas do jogo são todas voltadas para a análise linguística.
Podem ser jogados individualmente e em grupos?	X			No entanto, o professor precisa estar sempre presente para mediar o processo, por que alguns jogos não são autoinstrutivos.
Desenvolve a habilidade de reconhecer e produzir semelhança sonora ao final das palavras (rima)?	X			
Possibilita o reconhecimento e manipulação da constituição das palavras por sílabas?	X			
Desenvolve a consciência de que um fonema diferente pode alterar o sentido de uma palavra?	X			

Fonte: Elaborado pela autora da pesquisa[15].

As caixas de jogos distribuídas para as turmas do primeiro ano estão divididas em três blocos: “[...] os que contemplam atividades de análise fonológica, sem fazer correspondência com a escrita” (bingo dos sons iniciais, caça-rimas, dado

[15] Ficha adaptada de: BASSO, Lucimara Del Pozzo. Estudo acerca dos critérios de avaliação de livros didáticos de ciências do PNLD – período de 1996 e 2013. Disponível em: <http://revistaescola.abril.com.br/gestao-escolar/pnld-2013-como-escolher-livros-criterio-680525.shtml>. Acesso em 19. mar. 2014.

sonoro, trinca mágica e batalha de palavras); “[...] os que levam a refletir sobre os princípios de Escrita Alfabética” (mais uma, troca letras, bingo da letra inicial e palavra dentro da palavra); e “[...] o que ajuda a sistematizar as correspondências entre letras ou grupo de letras e fonemas” (Quem escreve sou eu) (BRASIL, 2012, p. 42-43).

No entanto, cabe ressaltar que esses aspectos relacionados à organização do material só ficam claros para os professores que participam da formação do programa, fato que entra em choque se pensarmos na utilização dos jogos por outros docentes das escolas, que queiram utilizá-los em atividades de intervenção com suas turmas.

Os jogos contemplam variados conhecimentos, os quais estão voltados para trabalhar sons iniciais, rimas, sílabas, aliterações e lista de palavras. E partem de objetivos didáticos diferenciados, que visam à compreensão da composição das palavras como unidades sonoras que podem ser pronunciadas separadamente; a comparação de palavras quanto às semelhanças dos sons nas sílabas iniciais; a percepção de que palavras diferentes possuem partes sonoras iguais; a identificação de sílabas como unidade fonológica; o desenvolvimento da consciência fonológica, a partir da exploração dos sons das sílabas iniciais das palavras (aliteração); e a consolidação das correspondências grafofônicas, partindo do conhecimento das letras e suas correspondências sonoras.

A análise desses jogos partiu da observação de quatorze aspectos relacionados a questões necessárias à escolha desse tipo de material. As respostas variaram entre *sim*, *não* e *em parte*. Para tanto, tivemos: Na escolha *sim*, que significa atender ao que é proposto, tivemos dez respostas, as quais estão relacionadas à variedade, adequação da faixa etária, desenvolvimento do pensamento lógico e levantamento de hipóteses, atendimento de diferentes níveis de leitura e questões de avaliação do trabalho com jogos para desenvolvimento de consciência fonológica (rimas, sílabas, consciência fonêmica); no *não*, não houve nenhuma pontuação; e no *em parte*, tivemos quatro respostas e estas foram nos aspectos legibilidades gráfica e imagética, atendimento aos objetivos do PNAIC, regras claras e de fácil compreensão.

Esse resultado explicita que o *kit* de jogos do PNAIC é um material excelente para o desenvolvimento da consciência fonológica e para a decodificação,

aspectos necessários à aprendizagem da leitura. A consciência fonológica pode ser entendida como “[...] um conjunto de habilidades que permite à criança compreender e manipular unidades sonoras da língua, conseguindo segmentar unidades maiores em menores” (PICCOLI e CAMINI, 2012, p. 103), capacidades fundamentais na alfabetização. Logo, realizar um trabalho voltado para o desenvolvimento dessa consciência faz-se necessário, uma vez que dela dependem uma série de processos essenciais para a aprendizagem da leitura. O desenvolvimento da consciência fonológica resulta das trocas de conhecimentos que a criança realiza no meio social em que vive.

No entanto, somente esses aspectos não dão conta do desenvolvimento da fluência na leitura (MOREIRA, 2010) e não formam o leitor que entende o sentido global do texto (SOLÉ, 1998; CAFIERO, 2005). Porém, sabemos que ele não é o único material para ser utilizado nas salas de primeiro ano, pois contamos também com o livro didático, com paradidáticos, além de outros materiais que fazem parte do ambiente alfabetizador (cartaz de alfabeto, cartaz do nome, alfabeto móvel, silabário móvel, entre outros).

De acordo com Miranda (2013), a atual estrutura social exige uma aliança estreita com a prática pedagógica, isso por que urge uma participação cotidiana nas escolas de forma mais significativa. Desse modo, a utilização desses jogos nesse processo pode ser considerada uma experiência pedagógica e social importante para o cotidiano das crianças. Isso porque estimula a cooperação, a interação consigo mesmo e com outros, a compreensão do uso das regras em momentos diferenciados da vida, enfim, inúmeras possiblidades de desenvolvimento pessoal e social.

O ato de “jogar”, quer sejam jogos matemáticos ou linguísticos, possui espaço garantido no ambiente escolar. Essa atividade necessita estar assegurada na proposta pedagógica da escola e, consequentemente, no planejamento dos professores. Por isso, Piaget (1971, *apud* MIRANDA, 2013) deixou claro que as atividades lúdicas contribuem para a sensibilização, socialização e conscientização da criança. Desse modo, fica evidente a importância da utilização efetiva da ludicidade em todas as etapas da aprendizagem escolar.

Para tanto, de tudo que foi visto e analisado, fica clara a importância desses jogos para o processo de ensino/aprendizagem da leitura, visto que, nessa

fase escolar, necessitamos dar ênfase ao trabalho com rimas, aliteração, letra e fonema inicial e final, sílabas iniciais e finais, enfim, um denso trabalho de desenvolvimento da consciência fonológica. No entanto, ficaria como sugestão a ampliação desse *kit*, incluindo novos jogos, como: completando músicas populares, jogos rimados com poemas, canções e versos, jogos com listas de palavras que tenham um mesmo campo semântico, enfim, outras possibilidades para a aquisição da leitura.

Por fim, entendemos que os jogos contribuem em inúmeros aspectos positivos para a formação do sujeito. Esses aspectos estão ligados à autoestima, pois o jogar é espaço de socialização e convivência; ao psicomotor; à resolução de problemas e formulação de hipóteses; e ao aspecto primordial para a infância, brincar enquanto lugar de aprendizagem.

Na seção a seguir, apresentamos as propostas de leitura na formação dos programas e na prática pedagógica, trazendo os resultados e as análises das observações realizadas nos encontros de formação e em sala de aula.

5.2 As propostas de leitura na formação dos programas e na prática pedagógica

Quando nos propomos a realizar uma pesquisa qualitativa, precisamos ter clareza que é necessário olhar para o dado com o mesmo valor que olhamos para o quadro teórico escolhido. E, nessa perspectiva, vamos percebendo que observar, estar em contato direto com o espaço pesquisado, ocupa um lugar imensurável na coleta dos dados da pesquisa.

Por isso, esses momentos de observação, seja na escola ou em outros espaços onde os sujeitos realizam ações relacionadas ao seu fazer pedagógico (no caso da pesquisa em questão, pensa-se no espaço de formação), se configurou em experiência formativa para todos os envolvidos.

Para tanto, o contato com Rosa, Violeta e Margarida, professoras participantes dessa pesquisa, significou momento de construção e aprendizagem, pois, nos momentos da formação e em sala de aula, fomos nos percebendo alfabetizadoras e interagindo uma com as outras, num processo de troca de

conhecimentos e experiências. Por isso, cabe dizer que observar, interagir e aprender aconteceu concomitantemente.

Os encontros de formação dos programas Pacto e PNAIC deveriam acontecer uma vez por mês, no entanto, devido a um atraso na organização das Instituições de Ensino Superior (IES), por causa de mudanças estruturais (que não nos cabe descrever), os encontros começaram com o início da pesquisa, e aconteciam duas vezes por mês, com duração de oito horas, distribuídas nos turnos matutino e vespertino.

A dinâmica dos encontros estava sempre baseada em: leitura deleite, trabalhos em grupo ou em dupla, leituras do material disponibilizado pelo governo federal, atividades de socialização das leituras, aulas expositivas realizadas pela orientadora de estudos e elaboração de relatório no final do encontro, sintetizando o que foi estudado no dia.

Desse modo, podemos dizer que essa formação contribuiu para a construção do professor alfabetizador, no que concerne ao fazer pedagógico, pois se tratava de momentos de reflexão da prática e relatos de experiências. Um fato a destacar é que, no ano de 2014, a ênfase foi dada à disciplina Matemática, porém, houve um esforço em fazer uma ligação com Língua Portuguesa, disciplina da formação do ano anterior.

As observações em sala de aula tiveram como foco as aulas de “leituras”, por entendermos que lemos em diferenciados momentos (lemos imagens, lemos pessoas, lemos palavras e textos, lemos o mundo). Definição que parte das ideais de Souza (2006, p. 106), quando fala que “[...] a vida é uma experiência de leitura e viver não é mais que ler a si mesmo, aos outros e ao mundo, em infinitas releituras”.

Nessas observações em sala de aula, a dinâmica acontecia diferentemente dos momentos de formação, pois naquele espaço estávamos em contato direto com as crianças e é na escola que o processo de aquisição da leitura e da escrita acontece, é ali que vemos o anseio dos discentes por saber ler, por saber escrever, por aprender/ensinar.

A seguir, apresentamos as observações realizadas nos encontros de formação dos programas e em sala de aula, os quais serão analisados traçando um paralelo entre os resultados encontrados, buscando respostas para as questões de pesquisa.

5.2.1 A formação do professor leitor nos programas

O professor ocupa um lugar importante na aquisição da competência leitora dos alunos. Não só porque promove atividades para tal fim, mas por servir de modelo leitor para as crianças. Esse modelo seria a partir da demonstração de como as pessoas utilizam a leitura, quais os comportamentos de um leitor (postura, entonação da voz, fluência na leitura) e a importância em se compartilhar práticas sociais de leitura (FONSECA, 2012).

A formação continuada para o professor alfabetizador surge para assegurar esse momento de construção do professor leitor, com vistas a iniciar uma prática leitora, uma prática de estudos de textos que deem fundamentação à sua prática pedagógica, possibilitando também a continuação de uma rotina de estudos e leituras que faça parte da formação do professor.

Em seguida, apresentamos como eram organizados alguns dos momentos de formação dos programas Pacto e PNAIC, bem como o lugar que a leitura ocupava nesses momentos, considerando as possibilidades de leitura e o processo de construção do professor leitor para o ensino/aprendizagem da leitura dos alunos do primeiro ano do Ensino Fundamental.

Para isso, descrevemos quatro encontros que consistiram em: situar os professores sobre a formação (Matemática); planejar a prática nos encontros de formação; articular os programas Pacto pela Educação e PNAIC, evidenciando que os conteúdos da formação estão presentes nos livros dos alunos; socializar as construções da formação em um seminário integrador.

5.2.1.1 Encontro 01: situando o conteúdo da formação (Alfabetização Matemática)

A formação começou com a leitura deleite do livro *De mãos dadas*, da autora Ingrid Biesemeyer. Em seguida, foram feitos relatos de experiência da formação do ano anterior, aprendizagens, construções e inquietações.

Em seguida, a orientadora de estudos falou sobre o PNAIC ter acolhido o Pacto todos pela Educação, e começou uma discussão sobre a diferença das propostas dos programas e as dúvidas de como poderia ser feito esse trabalho.

Nesse momento, cada professora ia falando seus pontos de vista, o que pensavam de um e de outro programa, falando como eles aconteciam em suas salas de aula.

Rosa (Orientadora de Estudos) pediu que falassem sobre as experiências com a disciplina Matemática. Surgiu uma gama de opiniões, inclusive que, no primeiro ano, a Matemática é vista como uma disciplina secundária, devido à grande valorização que se dá à Língua Portuguesa. Mas o ponto forte dessa definição da Matemática foi que o ensino dessa disciplina encontra-se centrado no ensino de número e nome de números. Outro fato evidenciado foi que os professores alfabetizadores não sabiam quais conteúdos precisam ser trabalhados para alfabetizar o aluno matematicamente. Essa discussão serviria de parâmetro para (re)organização dos momentos da formação.

Nesse encontro, ficou clara a necessidade de rever a formação de Língua Portuguesa, pois alguns professores confessaram não aceitar os níveis de escrita e não compreenderem como fazer o diagnóstico segundo as contribuições de Ferreiro e Teberosky (1985). Foi falado, também, que responder um problema oralmente é trabalhar a oralidade. Com essas colocações, Rosa falou: “Questionar requer domínio teórico”.

Os professores receberam o material de Matemática e passaram a analisá-lo, percebendo que este traz uma articulação com a linguagem. Foram manuseando-o e compartilhando as possibilidades de estudos com o que está proposto no acervo de formação.

Então, foram realizadas leituras coletivas sobre a formação do professor para ensinar Matemática, a criança e a Matemática escolar e a alfabetização Matemática. Essas leituras suscitaram discussões e reflexões acerca do que consideram necessário para alfabetizar um aluno matematicamente e o quanto a prática se distancia do que é necessário para essa alfabetização. Em seguida, Rosa fez um resumo dos estudos e leituras realizadas e passou à elaboração de um relatório de aprendizagens do dia de formação.

Essa formação teve duração de oito horas, distribuídas nos turnos matutino e vespertino. A dinâmica de leituras foi: Leitura deleite, leitura individual e leitura compartilhada. Um fato relevante é que a maioria das leituras foi realizada pelas professoras alfabetizadoras, sendo que Rosa agiu como mediadora das leituras e discussões.

5.2.1.2 Encontro 02: O planejamento da prática na formação dos programas

A formação começou com uma leitura deleite a partir da apresentação de um vídeo de “Chico Bento”, sobre inteligências múltiplas. A apresentação desse vídeo deu espaço à discussão e exposição de pontos de vista. Destacando que esses momentos de socialização de ideias e experiências eram frequentes nos encontros, constituindo-se em momentos de aprendizagem.

Passando aos relatos de experiência sobre a Matemática em sala de aula e as contribuições da formação anterior para a mudança ou início de mudanças da prática, cada professora ia descrevendo suas atividades, falando na construção do cantinho da Matemática e de como estavam articulando a leitura na Matemática.

Realizou-se a leitura do material da formação: “A construção do número”. Para isso, utilizou-se a mesma dinâmica dos encontros anteriores (divisão de tópicos por grupos e socialização das leituras). Durante a leitura, os professores alfabetizadores tiveram acesso a termos novos, como por exemplo, sujeito numeralizado – ou aquele capaz de pensar matematicamente nas mais diferentes situações do cotidiano, associando às experiências escolares e extraescolares (BRASIL, 2014).

Para fundamentar a proposta que viria a seguir, a orientadora retomou a formação anterior sobre o planejamento enquanto ações articuladas: anual, bimestral, semanal. E mais uma vez enfocou a necessidade de articulação entre Língua Portuguesa e Matemática. Essa retomada sobre planejamento e organização do trabalho pedagógico subsidiou a elaboração de uma sequência didática para ser desenvolvida durante as próximas semanas de efetivação da prática.

Para isso, os professores reuniram-se em grupo e elaboraram uma sequência didática (Anexo A), para ser realizada em sala de aula. O gênero escolhido para leitura foi rótulos de embalagens, uma vez que foi consenso entender os rótulos como possibilidades para o trabalho com a Matemática nos anos iniciais, por apresentar variados conteúdos que podem ser trabalhados (números, quantidades, valores nutricionais de produtos, alimentação, saúde, higiene, entre outros), sempre assegurando o espaço para a aquisição da leitura nessas atividades. Apesar dessas inúmeras possibilidades envolvendo várias disciplinas, deu-se ênfase à Matemática.

Em seguida, Rosa fez um resumo do estudo do caderno e passou à elaboração de um relatório das aprendizagens desse dia de formação. A organização desses momentos consistiu em leitura deleite, leitura em grupo e compartilhada, socialização dos conhecimentos e planejamento da prática.

5.2.1.3 Encontro 03: articulando Pacto e PNAIC

A leitura deleite dessa formação foi do livro de Matemática do Pacto, material disponibilizado nesse programa e presente nas salas de primeiro ano. Foi realizada a leitura e, em seguida, cantou-se a música “Viva Mariana”, um momento de descontração e brincadeiras.

A dinâmica de leitura desse dia seria ler o material sobre “Educação Estatística” e marcar as atividades do livro Pacto pela Educação – Matemática, que tratassem dessa temática. Essa leitura ajudou a fundamentar as atividades apresentadas no livro, fazendo com que a prática estivesse pautada em uma teoria.

Após esse levantamento, foi feita uma reflexão coletiva sobre as atividades e sua ligação com a teoria estudada, percebendo que eram coerentes e passíveis de serem realizadas. Para sistematizar, os professores escolheram atividades do livro e planejaram uma aula com o conteúdo “estatística”.

O momento seguinte foi de apresentação/socialização das atividades já realizadas a partir da sequência didática “A Matemática nos rótulos”. Os recursos utilizados foram slides, cartazes e textos, além da apresentação oral dos resultados. Ao compartilhar essas construções, foi possível perceber o empenho de cada professor para possibilitar uma aprendizagem contextualizada para as crianças, houve troca de experiências e, assim, foram se constituindo “modelos” de professores uns para os outros.

Para finalizar, foi elaborado um relatório síntese das atividades dessa formação, que teve a organização do tempo distribuída em leitura deleite, leitura individual e compartilhada, socialização de experiências e planejamento de futuras ações docentes.

5.2.1.4 Encontro 04: Seminário de socialização das construções: anos inicias do Ensino Fundamental

O seminário integrador foi o momento ápice da formação do PNAIC/Pacto 2014. Iniciou com a leitura deleite do livro “Bambi”, realizada por uma aluna do 1° ano de uma escola do município.

A primeira apresentação foi uma palestra sobre “Avaliação Nacional da Alfabetização (ANA)”, ministrada por uma professora do município, e debatida pela plenária. As discussões sobre esse tema foram bastante pertinentes e produtivas, pois foram apresentados diferentes pontos de vista.

A apresentação seguinte foi nomeada “Experiências exitosas”, que consistiu em professoras do município sintetizarem atividades realizadas pelas docentes do 1° e 2° ano, apresentando fotos de atividades em *slides*. Em seguida, uma leitura deleite feita, em dupla, por alunos também do 1° ano (Livro: De mãos dadas). Eles realizaram uma leitura coletiva e demonstraram segurança do que estavam fazendo e domínio da competência leitora.

O próximo tema apresentado foi “Contribuições do PNAIC/Pacto para a prática em sala de aula”. Nesse momento, foram apresentadas as atividades desenvolvidas pelas professoras do 3° ano. Destacando que a professora responsável fez uma apresentação sobre o PNAIC e sua implementação.

A última apresentação foi uma amostra de atividades realizadas pelas professoras de turmas multisseriadas (educação do campo). Essa apresentação permitiu traçar um paralelo, percebendo como se efetiva a prática na zona urbana e na zona rural, de forma que as atividades planejadas tenham sentido e significado para os alunos.

Por fim, foram feitos os agradecimentos e depoimentos de aprendizagens, por parte das professoras alfabetizadoras e das Orientadoras de Estudos.

Na tabela 06 (Leitura nos momentos de formação dos Programas), apresentamos a síntese das propostas de leituras realizadas nos encontros observados, quem foram os leitores e como eram realizadas essas leituras.

Tabela 6 – Leitura nos momentos de formação dos Programas (PACTO e PNAIC). (Continua).

ENCONTROS (AGOSTO A DEZEMBRO DE 2014)	LEITURA	PROPOSTA DE LEITURA	COMO ERA REALIZADA A LEITURA	POR QUEM ERA REALIZADA A LEITURA
01	**Texto:** A formação do professor para ensinar matemática no âmbito do PNAIC; A criança e a matemática escolar; A alfabetização matemática.	Leitura deleite e leitura coletiva e compartilhada.	O material era distribuído, a turma organizada em grupos e fazíamos leitura coletiva, para posteriormente socializarmos com o grande grupo.	Professoras alfabetizadoras.
02	**Texto:** O planejamento enquanto ações articuladas: anual, bimestral, semanal; A necessidade de articulação entre língua portuguesa e matemática.	Leitura deleite e leitura em grupo.	Os textos foram distribuídos em equipe, a leitura foi feita em grupo e a socialização feita através de cartaz.	Professoras alfabetizadoras.
03	**Texto:** As estratégias que os alunos utilizam para somar ou subtrair; A construção do sistema de numeração decimal; O lúdico e o trabalho com jogos.	Leitura deleite e leitura em grupos.	A leitura foi feita coletivamente e discutida com o grupo. Leitura de relatos de experiência de outras professoras do Brasil.	Professoras alfabetizadoras. A orientadora deu uma explicação sobre etnomatemática.
04	**Texto:** Ao chegar à escola: os conhecimentos prévios dos alunos, a importância da relação do número com o cotidiano, as diferentes estratégias de contagem.	Leitura deleite e leitura individual.	Cada professora leu o texto de estudo e depois socializou suas impressões com o grande grupo.	Professoras alfabetizadoras, mediada pela orientadora de estudos.
05	**Texto:** A geometria e o ciclo de alfabetização, primeiros elementos da geometria; Cartografia; As medidas em nossa vida; A importância de	Leitura deleite e leitura em dupla.	O texto foi divido pela orientadora, para as duplas formadas. À medida que a leitura era realizada, pontos importantes eram apontados para posterior socialização.	Professoras alfabetizadoras e mediada pela orientadora de estudos.

	ensinar grandezas e medidas.			
06	**Texto:** Estatísticas.	Leitura deleite, leitura compartilhada realizada pela mediadora.	Nesse encontro, a orientadora assumiu a leitura, explanando sobre o tema e propondo discussões.	Orientadora de estudos, com participação das professoras alfabetizadoras.
07	**Texto:** As atividades do livro Pacto Bahia – Matemática, que tratam sobre o trabalho com estatísticas (revendo as leituras do encontro anterior).	Leitura deleite, leitura coletiva e compartilhada.	A leitura foi feita no livro de matemática do Pacto Bahia. À medida que a leitura era realizada, pontos eram apontados e discutidos.	Professoras alfabetizadoras e orientadora de estudos.
08	**Texto:** Seminário de socialização das formações: Palestra sobre "Avaliação Nacional da Alfabetização (ANA)".	Leitura deleite realizada por crianças do município; exposição das construções da formação, socialização com os outros grupos de professores (2° e 3° ano).	A dinâmica foi em forma de apresentação oral e exposição de ideias.	Professoras alfabetizadoras.

Fonte: Elaborado pela autora da pesquisa.

De acordo com o material trabalhado nos momentos da formação em Linguagem do PNAIC, alfabetizado é quem domina muito mais que os rudimentos de leitura e escrita. Conforme orientações do PNAIC, ler e escrever nas diferenciadas situações sociais é ser alfabetizado e, consequentemente, letrado. E, para isso, não basta dominar conhecimentos referentes à linguagem, é necessário conhecimento amplo em todas as disciplinas, entre elas, a Matemática (BRASIL, 2014).

Nesta direção, cabe dizer que a formação realizada em 2014, ano em que a pesquisa foi realizada, esteve voltada para Alfabetização Matemática. Logo, se justificam os temas dos textos estudados nos encontros (Tabela 6). No entanto, Rosa deixou claro que, durante os momentos de formação, seria feita uma articulação entre Língua Portuguesa e Matemática, por entenderem que a formação das crianças dos anos iniciais do Ensino Fundamental I tem um caráter interdisciplinar.

Para a construção desse processo de formação, os cadernos foram elaborados num sentido de auxiliar o trabalho dos formadores, orientadores de

estudos e professores alfabetizadores, constituindo-se em um suporte para posteriores consultas no decorrer da efetivação da prática. A formação esteve organizada em unidades, perfazendo um total de oito, abordando temas como: organização do trabalho pedagógico, quantificação, registros, agrupamentos, resolução de problemas, geometria, grandezas e medidas, estatística, saberes matemáticos e outros campos do saber (BRASIL, 2014).

Através desse material, teve-se acesso às experiências de outros professores do Brasil, fato que enriquece a proposta, por entendermos que os bons modelos precisam ser seguidos e que práticas exitosas devem ser socializadas e continuadas. O ganho desta formação e deste material está em oferecer um norte para o trabalho com a disciplina Matemática, além de descortinar os horizontes no que se refere à alfabetização Matemática, ou seja, tornar o sujeito 'numeralizado'.

Com referência ao liame entre Linguagem e Matemática, podemos dizer que essa ligação é possível, se entendermos que alfabetização envolve prática social. Fato evidenciado no material do PNAIC, quando afirma:

> [...] temos que assumir o compromisso de desenvolver uma ação pedagógica que ajude as crianças a compreenderem os modos como essa sociedade organiza, descreve, aprecia e analisa o mundo e as experiências que nele vive. Só assim, elas terão condições de compreender os textos que circulam nessa sociedade, a função que esses textos desempenham e os efeitos que querem causar, e também de produzir seus próprios textos conforme suas próprias intenções. (BRASIL, 2014, p. 29).

Nesse sentido, fica evidente a contribuição que uma formação em Matemática pode propiciar a um processo de alfabetização que se constrói na perspectiva do letramento. Isso por que "[...] a compreensão dos textos que lemos e a eficiência dos textos que escrevemos dependem também dos conhecimentos que vamos desenvolvendo [...], critérios esses que se relacionam ao que chamamos de 'Matemática'" (BRASIL, 2014, p. 29).

Partindo desse pressuposto, alfabetizar matematicamente pressupõe uma preocupação com as práticas leitoras que envolvem as crianças dentro e fora da escola, contemplando um trabalho onde se relacionam espaços, formas, processos, registros, reunião, organização etc. Logo, a linguagem está presente na Matemática e vice versa e o equilíbrio entre essas disciplinas e outras dos componentes curriculares (História, Geografia, Ciências) ajudam as crianças a lerem e compreenderem o mundo que as cerca.

Para evidenciar que a leitura realizada nos momentos de formação está presente na prática pedagógica, na seção a seguir, apresentamos a análise das observações das aulas de leitura, refletindo sobre: o que fazem as professoras?

5.2.2 A Leitura em sala de aula: o que fazem as professoras?

Os momentos de observação em sala de aula foram importantes para a pesquisa, uma vez que estivemos presentes no espaço escolar e em contato com a prática pedagógica das professoras. Foram observados nove encontros, com foco nas aulas de leitura. Para seleção das aulas aqui apresentadas, utilizamos como critério a descrição daquelas em que as professoras observadas, Margarida e Violeta, realizaram atividades partilhando de um mesmo assunto, nos permitindo fazer uma interligação entre as propostas dos momentos de formação dos programas, a utilização do material didático aqui analisado, a efetivação dos projetos elaborados na escola e as falas das professoras nesses mais diferenciados aspectos.

Nessa direção, a aula 01 foi trabalhada a partir de uma sequência didática[16] elaborada na formação do PNAIC: a leitura nos rótulos de embalagens; na aula 02, as professoras utilizaram o livro do Pacto pela Educação; e na última (aula 03), o conteúdo foi baseado em um projeto que as professoras estavam desenvolvendo durante o semestre e tinha como tema: “Gentileza gera gentileza”. O destaque dado era em valores morais, boas maneiras e relacionamento interpessoal. Cabe destacar que, apesar das aulas aqui descritas apresentarem números iguais para temas iguais, não significa que as aulas de Margarida e Violeta aconteceram no mesmo dia.

5.2.2.1 Aula 01: formação e planejamento – o PNAIC em sala de aula

Margarida iniciou a aula com uma leitura deleite de um livro com título “Bicho Papão”. Era uma leitura já iniciada na aula anterior, por isso, relembrou o que tinha lido dias antes e passou a ler o livro para concluí-lo.

---

[16] Sequência didática é formada por atividades ordenadas e articuladas para trabalhar conteúdos específicos, levando em conta o que o aluno já sabe e o que ele precisa aprender (FONSECA, 2012).

Em seguida, chamou a atenção dos alunos para um cartaz que já estava afixado na sala. Tratava-se de um cartaz com rótulos de embalagem, uma sequência didática (Anexo C) elaborada na formação do PNAIC que vinha sendo trabalhada em outras aulas. A docente indagou os alunos acerca do que viam e do que era cada embalagem. Cada criança escolheu um rótulo e começou a leitura. A dinâmica proposta era realizar leitura de imagem (das imagens contidas no rótulo) e, em seguida, as crianças leriam ou tentariam ler, em voz alta, o que estava escrito (palavras e números). Nesse momento, era possível perceber o nível de leitura de cada aluno (leitura silenciosa, voz alta, imagem), pois, nos rótulos, as crianças podiam ler os nomes dos produtos, os ingredientes, os valores nutricionais, entre outras leituras possíveis. A professora ia mediando e auxiliando nesse momento, atentando para números, nomes de números grandes (por exemplo: números maiores que cem, mil, entre outros), se eles conheciam ou já tinham experimentado o alimento (quando se tratava disso).

Findada esta etapa, começou uma atividade de estimativa (assunto abordado em formação do PNAIC – matemática). Para isso, os alunos diziam um preço estimado para seu produto e Margarida ia, no quadro, escrever o nome do produto escolhido e o preço estimado pela criança. Foi momento também de explorar a estrutura das palavras (sílabas, números de sílabas, números de letras), sempre contando com a participação ativa dos discentes. A professora registrou a lista e os preços, justificando que, num outro dia, iria com as crianças a um supermercado confrontar os preços, averiguando se as estimativas foram confirmadas ou não.

Como atividade síntese, a professora pediu que eles registrassem a lista e, ao lado, fossem escrevendo o ingrediente principal do produto. Durante essa tarefa, Margarida escreveu o nome dos ingredientes numa folha (seguindo a ordem da lista) para que os alunos não alfabetizados copiassem em seus cadernos. Nesse momento, apenas os alfabetizados ficaram refletindo a escrita, pensando como se escrevia o nome do ingrediente de cada produto.

Na organização do tempo dessa aula, percebemos que quarenta minutos (40 min) foram destinados à leitura dos rótulos; dez minutos (10 min) à realização de estimativas de preços dos produtos dos rótulos (oral); e cinquenta minutos (50 min) destinados à atividade síntese com mediação. Nessa aula, pudemos identificar o

antes, o durante e o depois da leitura propostos por Solé (1998), mesmo que sem seguir uma sequência nessas estratégias.

A aula de Violeta iniciou com ela cumprimentando as crianças e fazendo uma oração. Para acolhida, realizou leitura deleite de um livro do acervo do PNAIC. Em seguida, solicitou que os alunos escolhessem rótulos de embalagens, realizando uma leitura silenciosa e depois uma leitura de imagem, dizendo o nome do produto, o peso, o ingrediente principal e a utilidade (os alunos que sabiam ler leram convencionalmente).

Cada aluno foi falando sobre sua embalagem em uma roda de conversa, e quem não lia convencionalmente ia lendo as imagens e sendo auxiliado pela professora, que foi listando os nomes que surgiam nas leituras. Após concluir essa lista, explorou a base alfabética dessas palavras (sílabas, letras; número de sílabas e letras; primeira e última letra e sílaba), direcionando a atividade para o desenvolvimento da consciência fonológica, incentivando, principalmente, os alunos não alfabetizados.

Dando continuidade, explicou que a proposta seria a confecção de um cartaz com os rótulos de embalagens e, para isso, abriu um papel metro no chão da sala, pedindo que cada criança colasse o rótulo escolhido. Nesse momento, revisou tudo que já tinha feito, indagando às crianças acerca da utilidade dos produtos do cartaz e solicitando que eles fossem lendo em voz alta os rótulos que estavam com os outros colegas (ou tentando ler).

Para sintetizar a aula de leitura, a professora entregou uma atividade com a imagem de um produto, pediu que lessem o que conseguissem e realizassem a estimativa de preço (antes disso, explicou o que era estimativa), enquanto ela registrava, na lousa, o nome do produto e o preço estimado. Logo depois, a professora pegou uma lista com o preço real dos produtos e foi verificando, coletivamente, se o valor estimado correspondia ao valor real. Por fim, as crianças preencheram uma ficha de identificação das características do produto exposto em sua atividade, registrando os dois valores que apareceram (estimado e real).

A organização do tempo dessa atividade consistiu em: cinquenta minutos (50 min) para todas as leituras (silenciosa e de imagem, em grupo, em voz alta); dez minutos (10 min) para colagem dos rótulos em cartaz; e cinquenta minutos (50 min) para a atividade síntese, com mediação.

Nas aulas acima descritas (aula 01), pudemos perceber uma interligação entre o que tinha sido proposto e estudado nos momentos de formação e a prática pedagógica de Margarida e Violeta.

Em conversa com as professoras, após a aplicação da sequência didática, perguntamos sobre as atividades de leitura que fazem parte da rotina das salas de aula mediadas por elas e se os momentos de formação dos programas contribuíram para essas escolhas ou até mesmo para a melhoria dessas aulas. Obtivemos as seguintes respostas: Margarida fala na “leitura deleite, onde as crianças escolhem o livro que querem ler ou que leiam para ela”, enquanto Violeta destaca que:

.

> Uma das atividades que [fazem] parte da rotina é quando os alunos se reúnem, eles mesmos fazem uma roda e alguns que já sabem ler começam a leitura, então uns passam para os outros que apenas leem as imagens. Vão lendo as historinhas e mostrando aos outros. Eles passam a serem os contadores de história. Então, nesse momento de que eles mesmos fazem a roda, que eles que assumem, não há uma intervenção do professor, é uma atividade significativa. (Violeta).

Essas falas evidenciam o lugar que a autonomia ocupa na prática pedagógica das professoras observadas, visto que valorizam os momentos em que as crianças conseguem construir seu próprio conhecimento, bem como interagir com os colegas, trocando experiências e socializando saberes. De acordo com os Parâmetros Curriculares Nacionais, é importante uma prática educativa centrada na interação grupal, criando possibilidades para que o aluno possa perguntar e obter respostas. Essa prática será organizada de modo que o discente participe de “[...] diferentes situações de comunicação [...], acolhendo e considerando opiniões e respeitando as diferenças; utilize a linguagem [...] sabendo adequá-la a situações que requeiram conversar em grupo [...]” (BRASIL, 1997, p. 103).

Nesse momento, era importante saber se as leituras e planejamentos realizados na formação contribuíram para que as professoras construíssem sua prática leitora e de ensino/aprendizagem da leitura. Isso porque a presença desse planejamento (sequência didática) em sala de aula evidenciava que, de alguma forma, a formação tinha significação para a construção do fazer pedagógico.

Sobre isso, Margarida pontuou que já participou da formação do ensino fundamental de 09 anos[17]. Ao mesmo tempo em que Violeta assinala: “a prática e revisão de leitura que tem, vem da base, da formação em linguagem [Professora graduada em Letras], e os programas [Pacto e PNAIC] fizeram refletir, discutir um pouco mais do que já praticava, mas não foi a base do trabalho”.

Margarida e Violeta não descartam as contribuições dos programas em sua formação, seja para reflexão, trocas de experiências ou outras vivências. Mas deixam evidente que possuem outras formações, fato que confirma a importância da formação continuada para a prática do professor alfabetizador, formação essa valorizada nos documentos do PNAIC:

> A formação do professor não se encerra na conclusão do curso de graduação, mas se realiza continuamente na sala de aula, onde dúvidas e conflitos aparecem a cada dia. Uma das possibilidades de superação de dificuldades é a oportunidade de discutir com outros profissionais da educação, o que pode favorecer a troca de experiências e propiciar reflexões mais aprofundadas sobre a própria prática. (BRASIL, 2012a, p. 27).

A formação e o planejamento para o ensino/aprendizagem da leitura são necessários, pois asseguram uma reflexão mais aprofundada acerca do processo de alfabetização e sobre a prática docente, enquanto que o planejamento ajuda o professor alfabetizador a ter clareza do que ensinar e como ensinar. “Não se lê e se escreve no vazio. É preciso entender as práticas culturais, ser capaz de construir conhecimentos e participar de modo ativo nos diferentes espaços” (BRASIL, 2012a, p. 26). E é nessa interligação entre formação e planejamento que o professor poderá contribuir para os avanços das crianças no que concerne à leitura, escrita, entre outras áreas de conhecimento.

5.2.2.2 Aula 02: (re)significando o material do programa Pacto pela Educação

A professora Margarida cumprimentou os alunos e fez a acolhida realizando uma leitura deleite de um livro chamado “Quem roubou a alegria do palhaço” (Livro do acervo do PNAIC), que apresenta um palhaço que ficou triste e saiu em busca de seu sorriso e sua felicidade. Em seguida, pegou o livro (Manual do

[17] Curso de formação continuada realizado no município nos anos de 2010, 2011 e 2012, promovido pela Secretaria Municipal de Educação – SEMED.

professor – Pacto pela Educação), explicou sobre o que seria a aula (A lenda do Saci) e começou a leitura da lenda. Durante a leitura, ia fazendo perguntas de compreensão e extrapolação do texto (Vocês sabem o que é e como é um Saci? Quais as características do Saci? Onde ele mora? Ele é bom ou ruim?).

Depois disso, entregou os livros dos alunos, pedindo que abrissem na página da lenda do Saci, para isso, escreveu o número da página no quadro para que as crianças tentassem localizar. Encontradas as páginas, uns com auxílio e outros sozinhos, a proposta era que desenhassem o Saci como imaginavam. Os desenhos ficaram bem interessantes e seguiram o padrão (gorro vermelho, cachimbo, uma perna só), demonstrando os conhecimentos prévios que já possuíam acerca da lenda.

Margarida prosseguiu a aula, colando no quadro um cartaz com a lenda do Saci (material do Pacto pela Educação) e, novamente foi feita a leitura compartilhada e em voz alta, agora com menos intervenções da professora. Outra metodologia adotada pela docente foi a de apontar algumas palavras para que os alunos tentassem ler. Ela justificou essa atividade de leitura individual como “necessária para perceber se eles liam porque sabiam ou por já terem memorizado”.

Os alunos pintaram o nome Saci no texto e passaram à atividade escrita proposta pelo livro. A atividade escrita era um pouco repetitiva (desenhar novamente o Saci – agora sabendo como ele é; escrever três características do personagem; e escrever uma palavra com cada letra do nome SACI – acróstico). Para realização dessa tarefa, algumas crianças precisaram de intervenção individual, enquanto outras respondiam sem auxílio e consultavam a professora para confirmar se estava “certa ou errada”.

A aula teve duração de duas horas, a saber: leitura deleite (10 min); leitura feita pelo professor (mais ou menos 30 min); leitura compartilhada (30 min); atividades escritas (o restante do tempo – 50 min). Essa distribuição do tempo demonstra um equilíbrio entre tempo para gostar de ler, tempo para ler e compreender e tempos para as atividades sínteses, sendo esse último o maior tempo utilizado por Margarida, considerando que as estratégias de leitura – antes, durante e depois (SOLÉ, 1998) – estavam presentes no desenvolvimento da aula.

A professora Violeta acolheu os alunos cumprimentando-os e, em seguida, realizou uma oração. Conversou informalmente com algumas crianças,

sobre o que fizeram durante o dia e na noite anterior. Em seguida, situou-os acerca do que aconteceria nessa aula, que material seria utilizado e como seria a dinâmica da mesma. Para isso, expôs um cartaz na sala e pediu que as crianças lessem o que estava escrito. Muitos conseguiram ler e perceberam que se tratava de uma cantiga de roda. A professora propôs então que fôssemos para fora da sala e brincássemos de roda.

O trabalho desse dia era com a música “O cravo e a rosa”. O objetivo era que as crianças percebessem os sons da letra S (som inicial e S entre vogais), além de ser uma música que possibilitava o trabalho com o “Projeto Valores”, que também estava sendo desenvolvido pela escola.

A música “O cravo e a rosa” é integrante dos dois livros dos alunos do 1° ano. Por isso, Violeta organizou uma sequência que englobou os dois programas: PNAIC e Pacto pela Educação (nesse dia, seria usado o livro do Pacto). Os alunos foram falando o que sabiam sobre a música, enquanto brincadeira infantil (cantiga de roda), e foram citando outras cantigas de roda que foram listadas no quadro. Essa lista serviu para mediação e exploração do sistema da base alfabética (letras, sílabas, palavras, números de letras, entre outras coisas). Em seguida, começou a fazer perguntas sobre o texto/música, explorou a estrutura do gênero e conversou com eles sobre brigas e sobre pedir desculpas.

Dando continuidade, Violeta distribuiu os livros do Pacto com os alunos e pediu que abrissem na página da música que estava sendo trabalhada. A atividade era ler e ilustrar estrofes da música. Para isso, foi solicitado que os alunos lessem em voz alta (liam – ilustravam). Violeta priorizou o trabalho com os alunos que ainda não liam convencionalmente, ou que estavam em processo de silabação e solicitou que os já alfabetizados ouvissem os leitores.

Durante a leitura, foi fazendo intervenções (significados de algumas palavras como: sacada, despetalada etc.) e direcionamentos para a leitura com compreensão de sentido ou leitura compartilhada. Em seguida, os alunos completaram um texto lacunado com a letra da música e escreveram (como sabiam) uma cantiga que conhecessem, ilustrando (atividade proposta no livro).

Concluída a atividade, pediu que os alunos já alfabetizados (segundo ela) respondessem uma tarefa com os versos da música escritos sem espaços, tendo que separar as palavras por um traço e reescrever com os espaços. E, então, foi

chamando os alunos, individualmente, para que lessem (cada um lia de acordo com seu conhecimento – palavra, frase, verso inteiro), priorizando os alunos ainda não alfabetizados. Violeta justificou essa dinâmica da aula falando que “quando alguns estão ocupados, sobra mais tempo para auxiliar aqueles que ainda não conseguem resolver as atividades com autonomia”.

A aula teve duração de duas horas, sendo disponibilizados trinta minutos (30 min), aproximadamente, para cada atividade (leitura compartilhada, leitura individual, leitura em grupo e atividade escrita). Essa distribuição do tempo demonstra um equilíbrio nas atividades realizadas, sendo que disponibiliza mais tempo para as atividades de leitura.

Em conversa com Margarida e Violeta acerca dos materiais que utilizam para trabalhar a leitura com os alunos, obtivemos as seguintes respostas:

> Utilizo diversos materiais, alfabeto móvel sempre, e aí a gente inventa e faz jogos, que na escola também tem, graças a Deus, *temos* muitos jogos que ajudam nessa questão de alfabetizar na parte da leitura e cria também em casa. Quem é professor sabe que ficamos pensando o que fazer de diferente: cortar papelzinho, separar sílaba, formar palavra? Então, precisamos de muitos materiais. Posso não lembrar agora, mas tem muita coisa ainda. (Margarida).

> [...] o próprio livro, vídeos também, imagens, quadros, temos o cantinho da leitura na sala de aula, então eles têm uma oportunidade de não só ter aquele momento da leitura, mas em qualquer hora que ele tiver necessidade de ir lá e pegar o livro. Em todas as atividades na sala de aula está inclusa a leitura porque não é só no livro, mas na atividade que é proposta, no relato próprio dele, a forma de ler, os gestos, as preposições faciais. Então, já desde o início, já desde a primeira aula, a gente já começa a introduzir essa questão de que ler é um ato cotidiano, assim, é um ato rotineiro, é quase que todos os momentos, quase todos os minutos estamos fazendo leitura. (Violeta).

Sobre materiais didáticos, destacamos que ocupam lugar de significação na organização de espaços instigantes e promovem situações de aprendizagem. Os Parâmetros Curriculares Nacionais (BRASIL, 1997) trazem a importância da utilização de recursos didáticos na organização do trabalho pedagógico, oferecendo, aos alunos, textos com qualidade imagética e autoral, bem como, na alfabetização inicial, precisamos dispor de cartazes, crachás com nomes próprios, dicionários, jogos didáticos, livros, entre outros materiais que proponham exercícios linguísticos e prática do letramento.

Margarida e Violeta asseguram o espaço desses materiais em sala de aula, utilizando-os no planejamento e efetivação de suas aulas. No caso das aulas

descritas acima (aula 02), o material utilizado foi o livro do Pacto pela Educação. Violeta diz que “o livro é um importante recurso quando o aluno já é autônomo e conseguiu certa base de alfabetização”. No entanto, ressalta que o “livro do Pacto não é completo, o professor tem que procurar outras atividades para completar o conhecimento para que não fique fragmentado”.

Margarida confirma essa informação, quando diz: “falam tanto em mudar a metodologia e trazem um livro tradicional e repetitivo. Além da questão dos gêneros textuais, que são muito pobres”.

Segundo Rangel (2006), nenhum material, por melhor que seja, pode sozinho, garantir o sucesso e a eficácia seja no ensino ou na aprendizagem, pois eles podem estar dotados de inovações tecnológicas e educacionais, mas não se consegue a aprendizagem automática e instantaneamente. Porém, o autor completa suas ideias, elencando parâmetros para escolha de um livro didático, do ponto de vista do aluno: desenvolver capacidades e habilidades; transmitir conhecimentos; consolidar e avaliar conhecimentos práticos e teóricos.

Desse modo, a escolha do material didático que dá suporte aos alunos e ao professor é um bom começo em direção ao êxito nesse processo de ensino/aprendizagem da leitura, sempre aliando esse material com uma prática pedagógica planejada e consciente.

5.2.2.3 Aula 03: os projetos construídos nas Atividades Complementares da escola (AC)

No início das atividades do projeto, Margarida cumprimentou e acolheu os alunos conversando sobre coisas informais e, em seguida, realizou leitura deleite de um livro do cantinho da leitura “Marcelo, marmelo, martelo”. Em seguida, passou a relembrar uma história que tinha sido contada em outra aula, sobre o profeta “Gentileza” (o que inspirou a música “Gentileza”, de Marisa Monte). Logo após, apresentou a letra da música em cartaz, solicitando que os alunos lessem no grande grupo (seria uma leitura de memória para os não alfabetizados e leitura em voz alta para os alfabetizados).

Durante a leitura, ia fazendo pausas protocoladas, indagando os alunos acerca de questões ligadas à compreensão da música (Por que pintaram o muro?

Quem sabe mais: o livro ou a sabedoria? Quem era o profeta?). Esse momento de leitura compartilhada contribuiu para que os alunos pudessem atribuir sentidos ao texto e desenvolver a consciência crítica sobre o que era lido.

As crianças foram citando “palavras de gentileza” (como falava na música) e a professora as intitulou de “palavras mágicas” (bom dia, obrigada, parabéns). A professora Margarida listou as palavras no quadro e estas foram lidas, novamente, pelos alunos. Como síntese, foi solicitado que os alunos desenhassem o personagem da história da música (o profeta Gentileza) e que escrevessem as “palavras mágicas” que lembrassem e como soubessem.

A organização do tempo dessa atividade consistiu em: uma hora e vinte minutos (1h20min) para todas as leituras (deleite, compartilhada, em voz alta), a saber: leitura deleite feita pela professora (10 min); leitura compartilhada (mais ou menos 40 min); leitura em grupo e em voz alta (30 min).

Violeta iniciou a aula relembrando o projeto que estava sendo desenvolvido. Em seguida, colocou o CD com a música “Gentileza” para que os alunos ouvissem e acompanhassem cantando coletivamente (estavam com a cópia da música em mãos). A leitura foi realizada em grupo, com momentos em que os alunos auxiliavam uns aos outros. Então, a docente começou a exploração da estrutura do gênero textual “música”, explicando o que é estrofe e o que é verso. Revisou o sentido da música e a ideia de como surgiu a letra da música.

Dando continuidade à aula, fez o levantamento dos conhecimentos prévios sobre rima, perguntando: “Para vocês, o que é rimar?” e alguns alunos foram tentando responder. Violeta foi falando algumas palavras da música e pedindo que os alunos lessem em voz alta e apontassem palavras que rimam (tinta – cinza; pergunto – mundo). Nesse momento, ficou evidente o conhecimento que as crianças já possuíam acerca da rima. Num cartaz exposto na sala, as crianças iam pintando com cor igual as palavras com mesmo som. O trabalho foi realizado por estrofes e a professora explicou que essas palavras ajudam na produção do sentido do texto.

Para registro, as crianças fizeram essa mesma atividade no papel xerografado. Enquanto os alunos respondiam à atividade, a professora ia chamando um a um para que lessem, individualmente, estrofes do texto/música, com sua mediação. Nessa hora, eram feitas intervenções individuais, no sentido de resolver

dificuldades que os alunos apresentassem, bem como, dialogassem acerca do entendimento do texto estudado.

O tempo para desenvolvimento dessa aula de leitura foi o mesmo que Margarida, ou seja, uma hora e vinte minutos (1h20min) para as leituras (em grupo, compartilhada e individual), a saber: leitura em grupo e compartilhada (40 min) e leitura individual (40 min).

Após o desenvolvimento do projeto, as professoras foram indagadas sobre como aprenderam a planejar/organizar suas aulas de leitura e obtivemos a seguinte resposta:

> [...] diante dos cursos como têm as formações do Ensino Fundamental de 09 anos, que ensinou bastante a gente, aprendi muito naquela época [...]. É que, às vezes, a gente *tá* fazendo uma coisa, vem um e a gente até renova a metodologia da gente, né? Acho que através do instinto mesmo de formação, principalmente aqueles do fundamental de 09 anos mesmo. (Margarida).

Esse relato demonstra a importância dos cursos de formação continuada para a construção da prática da professora. Margarida deixa claro, em seus relatos, que está em processo de construção da prática e que valoriza as informações trocadas nos cursos que participa: “Acho que [...] esses cursos renovam as nossas metodologias e eu acho muito importante”.

Já Violeta, quando aborda o planejamento das aulas de leitura, faz ênfase ao lugar que a leitura ocupa em sua vida, falando que:

> [...] ela sempre esteve na minha sala de aula como algo motivador, então eu inicio as minhas aulas sempre com uma forma de leitura, seja por música, seja por uma história contada ou até ouvindo o próprio aluno, que é uma forma de ler o mundo também dele, ler os relatos, experiências, ler os relatos das suas fantasias também, [...] já tendo como parâmetro as histórias que eles mesmos... que são memorizadas por eles. Então, eu parto sempre dos conhecimentos que eles já têm, do universo que eles já trazem com a leitura, de leitor, e a partir daí dou outras oportunidades, outras perspectivas de leituras pra eles. (Violeta).

Violeta justifica a organização das aulas observadas, quando traz possibilidades diferenciadas de leitura, valorizando a troca de conhecimentos entre os alunos e dando espaço ao momento de leitura individual mediada pela docente. Essas experiências leitoras se configuram em momento de aprendizagem e crescimento das crianças, efetivando o objetivo do primeiro ano – saber ler e escrever com autonomia e compreensão (BRASIL, 1997; BRASIL, 2012a).

As professoras não ignoram a importância dos momentos de formação para construção de sua prática, não deixam de compreender que existem aspectos positivos e negativos durante o processo de ensino/aprendizagem da leitura, ficando clara a valorização da diversidade de tipos de leitura nas aulas, fato que demonstra o lugar que o ensino da leitura ocupa em sua prática pedagógica (MOREIRA, 2014).

Com as aulas aqui descritas, notamos que Margarida e Violeta lançam mão das estratégias de leitura desenvolvidas por Solé (1998), quando questionam os alunos antes da leitura, como, por exemplo, na aula 01 realizada por Violeta. Bem como, os tipos de leitura que podem ser realizadas com alunos no período de desenvolvimento da competência leitora apareceram nas aulas de Margarida e Violeta, sendo sintetizadas na tabela 7 a seguir.

As aulas de leitura de Margarida e Violeta são organizadas considerando o estilo de cada uma. Como aparece no gráfico 1 e na tabela 7, nas aulas de Margarida, as leituras deleite e compartilhada (SOLÉ, 1998; BRASIL, 2012) estiveram mais presentes. Isso porque a professora demonstra entender que esse momento de ler por prazer e o momento de atividades de troca de conhecimentos, onde quem sabe ler auxilia quem ainda não lê com autonomia, são necessários à formação do aluno leitor.

Tabela 7 – Tipos de leitura presentes nas aulas de Margarida e Violeta.

AULAS	MARGARIDA	VIOLETA
1	Leitura deleite	Leitura deleite
	Leitura de imagem	Leitura silenciosa
	Leitura silenciosa	Leitura de imagem
	Leitura em voz alta	Leitura em grupo
		Leitura compartilhada
		Leitura em voz alta
		Leitura individual
2	Leitura deleite	Leitura em grupo
	Leitura em voz alta	Leitura compartilhada
	Leitura compartilhada	Leitura em voz alta
	Leitura individual	Leitura individual
3	Leitura deleite	Leitura em grupo
	Leitura em grupo	Leitura compartilhada
	Leitura compartilhada	Leitura individual

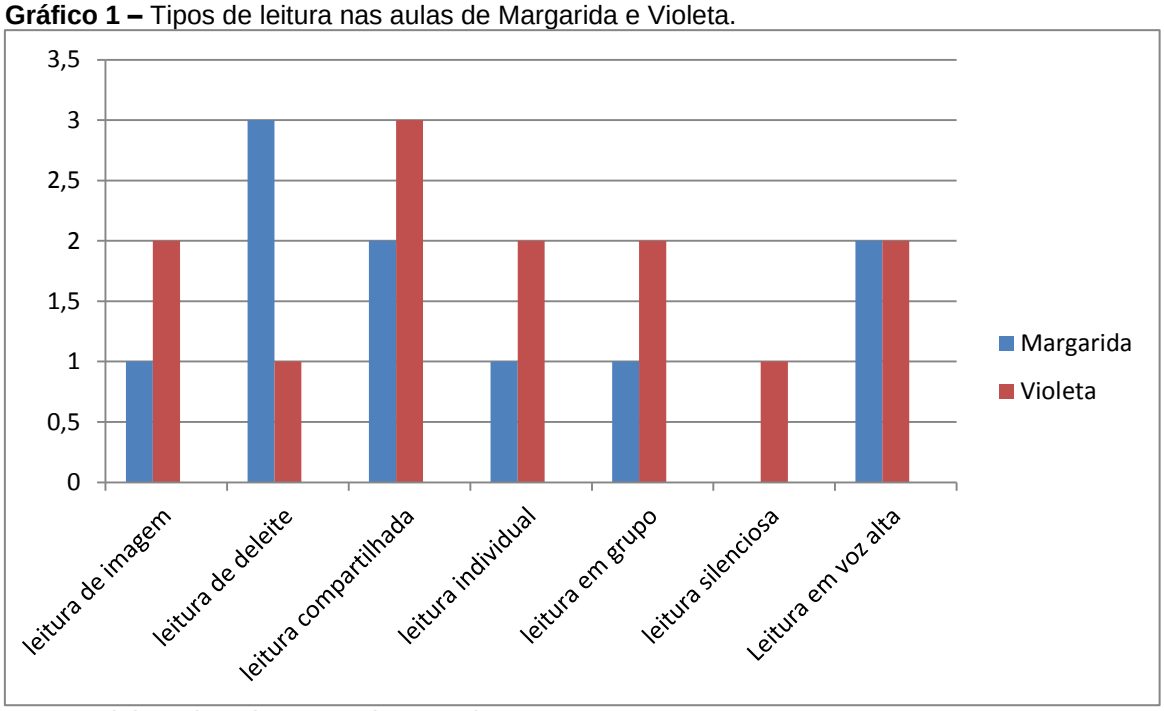
Fonte: Elaborado pela autora da pesquisa.

Enquanto que, nas aulas de Violeta, as leituras do tipo compartilhada, em grupo e individual (SOLÉ, 1998; BRASIL, 1997, MAIA; 2007) estão mais frequentes, porque ela parece acreditar que ler está além das trocas de conhecimentos, as quais são necessárias, mas não são suficientes. Em sala de aula, realiza a leitura

individual como forma de entrar em contato direto com o aluno leitor, intervindo em suas dificuldades e incentivando seus avanços.

A análise evidenciou que a valorização desse ou daquele tipo de leitura nas aulas parte das concepções de cada professora e vai se modificando no decorrer do processo, pois, no fazer docente, estamos sempre buscando inovações e práticas exitosas para construirmos a nossa prática. Seriam os “tateamentos” citados por Chartier (2000), os quais se fazem necessários à (re)construção da prática.

Gráfico 1 – Tipos de leitura nas aulas de Margarida e Violeta.



Fonte: Elaborado pela autora da pesquisa.

O jeito de organizar as aulas de leitura revela a autonomia das professoras, aspecto esse já mencionado quando apresentamos a análise do livro didático e também o planejamento das aulas de leitura.

A seguir, apresentaremos a leitura e a formação leitora – professoras e alunos, numa tentativa de compreender a influência das formações para as práticas em sala de aula.

5.3 A leitura e a formação leitora – professoras e alunos

Para compreender o lugar da leitura e da formação do leitor para professoras e alunos, analisaremos algumas falas apresentadas nas entrevistas realizadas com Rosa (a orientadora de estudos) e com Margarida e Violeta (professoras alfabetizadoras). Um momento de conversa que, mesmo seguindo um roteiro pré-elaborado, oportunizou compreender as várias concepções sobre leitura das envolvidas na pesquisa.

Cabe ressaltar que numa palestra realizada pelo professor Dr. Roberto Sidnei (UFBA), para a turma do mestrado, foi dito que somos constituídos pela linguagem e que ela é fundamental para a pesquisa qualitativa, pois se configura em processo de construção da realidade. E é pensando na linguagem e na importância da palavra para entendermos uma determinada situação que justificamos a escolha da entrevista semiestruturada para a efetivação da pesquisa.

Iniciamos a conversa perguntando sobre os saberes necessários para que um professor alfabetizador ensine seus alunos a ler e Rosa nos disse que, para ler ou trabalhar com leitura em sala de aula, é preciso que o(a) professor(a) tenha "consciência do que está fazendo", ou seja, como planeja e desenvolve a aula de leitura, considerando "o que" ler "para que" ler, "por que" ler e "como" ler.

Para Margarida e Violeta, a leitura deve ocupar espaço privilegiado na vida das crianças, uma vez que permite que interajam com o mundo. Quando questionadas sobre os saberes necessários a um professor alfabetizador, acreditam que seja:

> [...] observar o que eles já trazem e o que eles já sabem e depois ir adaptando sua metodologia. (Margarida).
>
> O prazer na leitura, em saber que ser leitor é ser um indivíduo autônomo, que a criança não precisa estar alfabetizada integralmente pra ser um leitor, precisa sim, ter contato com os livros, com os vários tipos de textos, tipos de leitura. [...] o professor é o primeiro modelo para o aluno, se esse modelo não vem da família. (Violeta).

Esses depoimentos deixam evidentes questões voltadas a concepções de alfabetização no seu sentido mais amplo. No que concerne à leitura, evidenciam o que acreditam ser necessário ao fazer pedagógico, em direção ao processo de ensino/aprendizagem dos alunos (conhecimentos prévios, autonomia, prazer em ler, professor como modelo leitor).

Essas falas estão em consonância com o que é proposto na formação dos programas em estudo, pois estes propõem a valorização dos momentos que o

professor lê para os alunos, sendo fundamental ao desenvolvimento do gosto pela leitura. Destacando, também, que o docente é o mediador do processo educativo, porque auxilia os alunos na elaboração de objetivos e expectativas do que vai ler e na criação de hipóteses antes e durante a leitura. Práticas que inter-relacionam os conhecimentos prévios dos leitores ao que eles poderão reconhecer no texto (BRASIL, 2012b).

Quando falamos em autonomia, lançamos mão dos estudos de Solé (1998), que aborda não ser suficiente, embora seja necessário, ater o processo de ensino/aprendizagem da leitura apenas nas informações que são passadas de professor para aluno (como constrói previsões, como verifica, como seguir as pistas do texto). É importante que os alunos compreendam como selecionar essas marcas e indicadores, bem como, percebam que isso é necessário para o alcance dos seus objetivos de leitura.

Para que esse nível de competência leitora seja alcançado, fazer parte de um ambiente leitor é imprescindível, pois é em contato com livros e com materiais de leitura diversos que a criança vai interagindo e desenvolvendo seu prazer pela leitura. Rosa confirma essa perspectiva e diz que um ambiente leitor deve apresentar-se com materiais diversificados, como por exemplo: “panfletos, jornais, revistas, literaturas, agenda, encontrados na própria escola e utilizados em outros lugares como: hospitais, aeroportos, mercados, divulgação, de preço, de tudo”.

Os Parâmetros Curriculares Nacionais ressaltam que não formamos leitores competentes apenas no livro didático ou porque o professor pede. A formação de bons leitores se dá a partir do acesso a uma diversidade de textos, o que é considerado por esse documento como “[...] a mais importante estratégia didática para a prática de leitura” (BRASIL, 1997, p. 55). Desse modo, percebemos que Rosa parte de uma visão contextualizada da organização de um ambiente leitor que objetiva a aprendizagem da leitura.

Continuamos a conversa perguntando sobre os avanços alcançados com a formação dos dois programas (Pacto e PNAIC) e Rosa afirmou que “ainda não vê essa mudança”.

> Ainda vejo um pouco de mudança na questão do professor estar refletindo um pouco sobre o que ele está fazendo, sobre o que é possível de se fazer e sobre como ele foi formado. A gente não tem disponibilidade de estar na sala do professor, vendo quais suas necessidades, de estar observando o

> que, quais são as suas dificuldades para que possa levar para discussão nas formações. O PACTO fala no acompanhamento, é importante e se faz necessário, mas os orientadores precisam da disponibilidade desse tempo, e não têm, pelo acúmulo de função. (Rosa – Orientadora de Estudos).

Quando a entrevistada fala sobre o professor que reflete a prática, já vemos um avanço considerável, uma vez que o fazer docente requer reflexão para a ação. Para Imbernón (2011), diz que essa reflexão em e sobre a prática levará à antecipação do conhecimento profissional especializado, o qual é formado na interação estabelecida entre os próprios docentes e sua prática profissional.

Com relação ao acompanhamento da prática pedagógica, o material da formação do PNAIC indica que é tarefa do orientador de estudos acompanhar os professores alfabetizadores durante a formação e auxiliá-lo em sua prática diária, bem como, propor "[...] situações que incentivem a reflexão e a construção do conhecimento como processo contínuo de formação docente" (BRASIL, 2012a, p. 29). Assim, o espaço para a concretização da proposta dos programas (troca de experiências, construção teórica, acompanhamento da prática docente, socialização de resultados) deveria ser assegurado no planejamento dessa formação continuada.

A formação do professor alfabetizador também foi abordada por Rosa, que nos disse:

> Os programas trazem esse professor para a leitura naquele momento da formação. Porém, a gente não vê isso de forma consolidada. Essa questão mesmo da leitura, não vejo que tenha contribuído para a formação do professor leitor. A gente percebe que a leitura é realizada somente ali (nos encontros). Se um texto tem uma quantidade maior de laudas, eles rejeitam, não querem fazer a leitura. (Rosa).

Margarida e Violeta corroboram com as afirmações de Rosa, pois, quando indagadas sobre a contribuição do Pacto e PNAIC para ampliar sua formação de professora leitora, Margarida relatou que "o material do PNAIC é muito bom, mas tem gente que lê ali e não continua lendo. A prática leitora depende de cada um". Enquanto Violeta destacou que "não contribui diretamente, pois já havia uma rotina de estudos e leitura, uma motivação pra ler. Só contribui quando chego a um ponto que não conheço e me instiga a buscar informações".

Pensando no que foi explicitado pelas entrevistadas, nos indagamos: se, na formação, a condição da leitura não está contribuindo para a prática do professor leitor, uma vez que os estudos ali se encerram, então, como está sendo a leitura em sala de aula?

Concernente a isso, Kleiman (2013, p. 21) diz que “[...] para formar leitores, devemos ter paixão pela leitura”. No entanto, restringimos nossa prática a atividades desmotivadoras, que partem da concepção de ensino de leitura como atividade de decifração de palavras, a qual não tem nada a ver com atividade prazerosa. Essa maneira de lidar com a leitura reflete a nossa formação leitora, que vê a leitura como mero instrumento de instrução, sendo muitas vezes imposta por outras pessoas.

Em contrapartida a essa leitura desprovida de prazer, Margarida, em seus “tateamentos” (CHARTIER, 2000) para construção de uma prática exitosa de leitura, traz para a sala de aula as contribuições dos programas Pacto e PNAIC, reservando espaço privilegiado aos momentos de leitura deleite, tipo de leitura que a professora não abre mão na construção de sua rotina: “Tem os livros que vem e as crianças pegam, escolhem. Você não chega e impõe”.

A leitura deleite foi um dos ganhos da formação do PNAIC, pois assegura esse momento de ler por prazer. Mais uma vez, retomamos os estudos de Solé (1998, p. 90), para dizer que “[...] ler é sobretudo uma atividade voluntária e prazerosa, e quando ensinamos a ler devemos levar isso em conta. As crianças e os professores devem estar motivados para aprender e ensinar a ler”, ou seja, pensar em leitura por prazer é ter clareza dos momentos em que se trabalha leitura e dos momentos em que apenas se lê por ler. Na escola, “[...] a leitura deve ser avaliada como instrumento de aprendizagem, informação e deleite” (SOLÉ, 1998, p. 90).

Rosa segue a ideia citada acima, pois acredita que, para ler, compreender o mundo da leitura no sentido mais amplo, “professor e aluno precisam estar motivados e acreditar que é possível aprender a ler”, e também considera a “leitura deleite”, como ponto positivo do programa. Sendo necessária “a circulação das literaturas mais frequentes no ambiente da sala de aula, a rotina e a organização do trabalho pedagógico”.

No entanto, Rosa não deixa de perceber os pontos negativos: no Pacto pela Educação há muita “repetição, não permite reflexão”. Enquanto que no “PNAIC, os jogos não vêm em quantidade suficiente para todos os alunos”. Fato já salientado nesse trabalho, no capítulo que analisamos os materiais didáticos dos programas. Além disso, destacou que “nos dois programas, os materiais, tanto da formação, quanto para o aluno, só chegam atrasados, quando o trabalho já está encaminhado”.

Nessa seara, voltamos a refletir acerca das formações que são oferecidas, atreladas à autonomia enquanto docentes, como condição para tecer a prática pedagógica como fios que vão se entrelaçando, dando maturidade para extrair o que entendemos como necessário à formação do nosso aluno leitor. Desse modo, retomamos os Parâmetros Curriculares Nacionais, para lembrar que "[...] formar leitores [...] não se restringe apenas aos recursos materiais disponíveis, pois, na verdade, o uso que se faz dos livros e demais materiais [...] é o aspecto mais determinante para o desenvolvimento da prática e do gosto pela leitura" (BRASIL, 1997, p. 58).

É importante ressaltar as impressões de Margarida e Violeta, no que se refere à significação destes programas para sua formação de professor alfabetizador:

> Significa muito, é muito importante, acho que esses cursos renovam as nossas metodologias. (Margarida).
>
> [...] troca de experiência, compartilhamos conhecimentos, discussões. (Violeta).

A formação permanente do professor precisa propiciar uma aprendizagem contínua, colaborativa e participativa, assegurando o espaço para análise, experiências, avaliações e modificações. Esse crescimento se dá mediante reflexão individual e coletiva, ou seja, aprender num ambiente formativo em que colaboramos e interagimos compartilhando problemas, fracassos e sucessos (IMBERNÓN, 2011). Logo, formar-se significa crescer, e esse crescimento não acontece de forma isolada. É com o outro que construímos nossas melhores experiências.

Margarida e Violeta não deixam de valorizar essa formação para construção de sua prática, ao passo que compreendem que existem aspectos positivos e negativos nas formações e nos materiais que são disponibilizados para o processo de ensino/aprendizagem da leitura. Porém, concordam com a fala de Rosa, quando atentam para o fato de os programas contribuírem, por serem momentos de troca e aprendizagem, mas que essa construção depende do profissional que está envolvido nesse processo, ou seja, a formação existe e é válida, mas a construção do professor leitor depende dele, parte de suas concepções acerca do fazer pedagógico.

Sobre os jogos didáticos do PNAIC, as professoras revelaram que:

> [...] podem ser benéficos se houver uma intervenção do professor, mas se ficar na rotina apenas pra deixar o menino jogar passa a ser um pretexto para ser um material em uso. (Violeta).
>
> Um material muito bom para o professor trabalhar. Temos muitos jogos que ajudam nessa questão de alfabetizar na parte da leitura. (Margarida).

Essas falas estão em consonância com as perspectivas de Piccoli e Camini (2012), pois acreditam que os jogos que exploram a leitura podem ser aliados na alfabetização, uma vez que proporcionam, aos alunos, situações desafiadoras.

Embora valorizem os jogos, Margarida e Violeta não utilizaram os jogos da caixa do PNAIC nas aulas observadas. Sendo assim, lançamos mão do referido material e elaboramos uma coletânea (Apêndice E) com situações que pudessem favorecer a utilização dos jogos de leitura, em sala de aula, para o desenvolvimento da competência leitora dos alunos.

Essa coletânea seguiu a ideia central da caixa de jogos analisada. No entanto, utilizamos variados gêneros textuais, possibilitando não só o desenvolvimento da consciência fonológica, mas, também, a ativação de conhecimentos prévios, o estímulo da criatividade e a ampliação do universo vocabular.

Os jogos propostos são passíveis de serem utilizados com alunos do primeiro ano, nos mais diferentes níveis. Cabe ao professor saber qual o objetivo a alcançar, de acordo com o perfil da turma, com intervenção quando solicitado, mediando o desenvolvimento do jogo.

6 CONSIDERAÇÕES SOBRE O QUE NÃO TEM FIM[18]

> A águia representa a vida humana em sua criatividade, em sua capacidade de romper barreiras, em seus sonhos [...]. Queremos ser águias que ganham alturas e projetam visões.
>
> Leonardo Boff, 2007

A escola tem se modificado (é direito de todos; seu papel social se expandiu; suas tarefas aumentaram; não se concebe alfabetização com início e fim em apenas um ano) e essas mudanças vêm trazendo uma nova roupagem para o exercício docente, dando espaço para a autonomia e para a (re)construção de uma prática consciente, que envolva formação continuada e, consequentemente, a aprendizagem das crianças.

Quando nos propusemos a pesquisar a formação e a prática pedagógica do professor, já imaginávamos o quão desafiadora seria essa pesquisa. Falamos isso por sermos professores e nos vermos refletidos nessas práticas, nos sentirmos atuantes nesse cenário que se apresenta tão complexo. Pesquisar é buscar, é descobrir, é descortinar mistérios tantas vezes previamente desvendados. Nada é certo, não temos nada concluído, o campo nos surpreende. E surpreendeu mesmo!

Com a discussão aqui apresentada, ficou claro o desafio que é ensinar a ler. Reafirmamos a ideia que essa atividade é uma aventura que nos remete à reflexão da nossa prática e da nossa formação leitora. A aprendizagem da leitura não se esgota na escola, isso porque o leitor é dinâmico, curioso e dialógico, logo, quando bem direcionado, levará essa prática leitora para toda a sua vida.

No espaço escolar, estão embutidos sentimentos, anseios, desejos de um e de outro ator/sujeito social – professor/aluno. Seres que se veem numa relação tão entrelaçada que ninguém consegue definir os limites entre ensinar e aprender. Ao mesmo tempo em que ensinamos, aprendemos. Numa pesquisa onde a leitura é o foco central, onde a preocupação é saber o que faço para meu aluno aprender, qual o lugar da leitura em minha vida, como me construo leitor para ensinar meu aluno a ler, as surpresas realmente são parte integrante do processo, pois estamos lidando com humanos, seres que agem e interagem de forma diferenciada, com tempos diferenciados.

---

[18] Ideia baseada em Ribeiro (2013).

Reflexão – essa é a palavra. É necessário refletir a prática para se construir professor. E essa afirmativa que pode soar tão poética ou até mesmo ideológica parece ser o lastro, o solo que devemos pisar para sustentar nossa prática. Não sabemos em que momento nos tornamos professores alfabetizadores, mas sabemos que temos vidas em nossas mãos. Vidas que vão se construir através da leitura, que vão se perceber no mundo por meio dos livros e suas interações.

Nesse percurso percorrido, que antecipadamente definimos como infinito, fizemos descobertas, mas também confirmamos hipóteses. Para melhor compreensão, dividiremos essas “conclusões que não tem fim” em dois momentos: o início do percurso e o lugar em que chegamos. Divisão que auxiliará na compreensão das questões definidas para essa pesquisa.

Iniciando o percurso, partimos da ideia de que uma pesquisa é movida por uma inquietação inicial e assim o foi. Chegando nessa etapa do trabalho, percebemos que eram “inquietações” (no plural). A primeira delas, já citada no capítulo introdutório, se deu pelo fato de sermos professoras alfabetizadoras, de estarmos inseridas na realidade pesquisada. Outro fator instigante foi pensarmos em nossa realidade nordestina (fato ressaltado pela professora Dra. Claudia Martins), que, embora, guardem semelhanças com outras regiões, apresenta suas particularidades, o que nos faz ousar em pensar a transformação de uma realidade mais próxima. E, por fim, a opção por refletir acerca de duas questões tão particulares – e por que não dizer sagradas – a formação e a prática pedagógica do professor alfabetizador. Pensemos, então, nessas duas questões separadamente, mesmo que a concepção aqui defendida é que elas são interligadas e indissociáveis.

Para iniciar, vamos refletir acerca da formação do professor para o ensino de leitura. É sabido que não existe uma formação inicial específica para isso, não se forma o professor para ensinar a ler. Ele vai se construindo alfabetizador por meio da formação continuada e das concepções que defende ou que foi formado.

A formação do leitor tem sido alvo de debates em diferentes esferas e suscitado iniciativas, seja por parte dos governos federal, estaduais ou municipais, seja por parte de instituições de ensino superior, seja nas escolas, enriquecendo suas discussões cotidianas. Dentre essas iniciativas, estão as propostas dos Programas aqui pesquisados (Pacto e PNAIC), as quais nos arriscamos dizer que

contribuem para a formação do professor leitor e, consequentemente, para o ensino/aprendizagem dos alunos.

A afirmativa acima partiu das observações, estudos e conversas realizadas com as professoras observadas e com a orientadora de estudos dos programas, no decorrer dessa pesquisa. Fizemos um percurso para perceber a influência desses momentos de formação na prática dos professores. E aqui começamos a mencionar a prática pedagógica das professoras observadas (Margarida e Violeta).

A dinâmica de formação era estudar, planejar, efetivar. Esses estudos e planejamentos estavam presentes na sala de aula das duas professoras, que se esforçavam para manter uma prática contextualizada, divididas entre mediações, intervenções e incentivos. Podemos dizer que nos deparamos com práticas exitosas, que viam os alunos como sujeitos, tendo como foco a aprendizagem da leitura, a construção do leitor.

As duas professoras efetivavam a prática de forma diferenciada. Cada uma tinha seu modo de ver a leitura, de ver o texto, de compreender a língua portuguesa. Em suas particularidades, com suas convicções, iam construindo sua prática leitora e incentivando a prática leitora dos alunos. Uma acreditava na leitura deleite, enquanto a outra acreditava na troca direta entre professor e aluno. Mas ambas acreditam na educação. Acreditam que é possível, arriscam, ousam, agem.

Quanto a conhecer as propostas dos programas para compreender o ‘lugar’ da leitura na formação do professor e na prática pedagógica, podemos entendê-lo como alcançado, uma vez que discorremos acerca de uma discussão no corpo desse trabalho, conhecendo as propostas dos programas detalhadamente e analisando os momentos de formação e os materiais por eles disponibilizados.

As observações dos encontros de formação e em sala de aula evidenciaram as contribuições do PNAIC e do Pacto para aquisição da leitura dos alunos. Isso porque vivenciamos a rotina dessas professoras na escola, suas preocupações com a aprendizagem das crianças, tornando o ambiente escolar letrado, criando, em sala de aula: cantinho da leitura (com acervo do PNAIC e um livro de contos do Pacto); cantinho da matemática, com jogos, caixas de contagem, material didático feito com sucatas, entre outras ações propostas na formação, tais

como: leituras diversificadas, trabalho envolvendo gêneros textuais, atividades lúdicas etc.

Nesses momentos (formação, sala de aula) fomos interligando, como uma teia, o planejado ao realizado, percebendo que ora as professoras eram leitoras, ora eram modelos de leitoras, ora eram mediadoras de leitura. Essa tessitura pedagógica, em algumas ações era o ideal, em outras era o real, e sempre necessária, pois trazer a formação para a sala de aula é, em sentido amplo, o objetivo da formação, seja inicial ou continuada.

Analisamos alguns dos materiais didáticos disponibilizados pelos programas e percebemos o desafio das escolas, em especial dos anos iniciais, no que concerne ao material utilizado pelos alunos, percebendo a necessidade de mantê-los o mais atualizado e contextualizado possível, adequando-se à realidade das salas de alfabetização e ao movimento constante desse mundo globalizado. Nossas crianças (salvo exceções) têm o mundo dentro de casa, por meio da *internet*, fato que podemos observar nas interações do dia a dia de professor. Por isso, não se concebem práticas e materiais que fiquem aquém dessas novas possibilidades de ensino/aprendizagem.

Com relação ao livro do Pacto, Margarida e Violeta falaram: “nenhum material é totalmente descartável”, no entanto, são necessários alguns ajustes, que vão desde a adaptação para a nossa cultura baiana até a (re)elaboração das atividades (torná-las mais coerentes e menos repetitivas). O manual do professor traz subsídios teóricos para a fundamentação e organização da prática, porém, não garante o espaço para a autonomia do professor, para que possa gerir sua prática. Mas não queremos defini-lo como ruim ou bom, apenas atentar para o fato de estarmos vivendo numa realidade em que não concebemos mais propostas prontas.

No que concerne aos jogos do PNAIC, esses atendem ao que é proposto – desenvolver a consciência fonológica – e, mesmo apresentando alguns problemas referentes a questões imagéticas, não descartamos sua relevância e necessária presença nas turmas de 1° ano. Entretanto, atentemos para o fato de não serem em quantidade suficiente para o que é destinado e não possibilitar o jogar sem mediação, por não serem autoinstrutivos. Fatores importantes, mas que não diminuem sua significação para esse segmento da educação.

A elaboração do manual didático ou coletânea de jogos didáticos (Apêndice E) foi efetivada partindo dos objetivos dos jogos do PNAIC (desenvolver a consciência fonológica) e chegando a outras possibilidades de trabalho envolvendo gêneros textuais que auxiliam no desenvolvimento da leitura das crianças do 1º ano. Essa coletânea surge da nossa experiência docente e é concretizada a partir dos estudos realizados no processo de pesquisa. A socialização para as professoras alfabetizadoras participantes da pesquisa e/ou outras que se interessem pelo material é tarefa futura, visto que, como dito inicialmente, essas considerações finais são sobre o que não tem fim.

Enfim, asseguremos o espaço, agora, para ousarmos responder às questões de pesquisa, refletindo se a proposta de formação de professores alfabetizadores do PNAIC e do Programa Pacto pela educação contribuem para a (re)construção da prática pedagógica da leitura. Sobre isso, acreditamos que sim, pois, nesses momentos de observação das formações e em sala de aula, fomos presenciando os “tateamentos” (CHARTIER, 2000) das professoras, com vistas a efetivar uma prática pedagógica coerente com o que era proposto na formação, destacando a valorização das trocas de experiências, do compartilhar conhecimentos, do interagir com o outro – professores e alunos.

Sobre o material didático disponibilizado pelos referidos programas, este auxilia no desenvolvimento da leitura, para que a criança seja alfabetizada até os oito anos de idade, constituindo-se em uma ferramenta a mais para a prática do professor. O direcionamento que é dado, em sala de aula, depende da maneira como o educador vê o fazer docente, como lida com a autonomia, como se constrói leitor para formar leitores.

Nesse arcabouço de informações e descobertas, lançamos mão das contribuições de Piccoli e Camini (2012), quando falam que a profissão docente encontrou novos apelos frente aos avanços das teorias que tentam acompanhar a complexidade das realidades sociais. A escola não é frequentada apenas por alunos cujos pais encaram a educação como valor importante e, com isso, tentam suprir as lacunas da aprendizagem. A escola é de todos! E esse novo modelo de escola exige um novo modelo de professor, que busca, que media, que entende a heterogeneidade dos sujeitos que estão aprendendo/ensinando. E esse é o ponto

crucial para a prática docente na atualidade – estar em constante formação para atender a essa demanda que se encontra em constante transformação.

E dessas considerações que não tem fim, fica o entendimento do desafio que é ser alfabetizador, alcançar as expectativas sociais em relação ao desempenho do trabalho docente, a necessidade de adotar práticas que atendam aos anseios dos alunos em aprender a ler. A leitura ocupa um lugar especial na vida das pessoas, pois, “[...] cada leitor é coautor. Porque cada um lê e relê com os olhos que tem. Porque compreende e interpreta a partir do mundo que habita” (BOFF, 2007, p. 15). E é assim que encerramos (por hora) essas reflexões, pensando nesse conhecimento – leitura – como um bem cultural.

REFERÊNCIAS

ADAMS, Marilyn Jager *et al*. **Consciência fonológica em crianças pequenas**. Porto Alegre: Artmed, 2006.

ANDRÉ, M. (Org.). **O papel da pesquisa na formação de professores e na prática pedagógica**. São Paulo: Cortez, 2001.

BAHIA. **Proposta didática para alfabetizar letrando**. Salvador: Secretaria de Educação, 2011a.

BAHIA, Secretaria de Educação. **Caderno de Atividades** por Amália Simonetti Gomes Andrade, colaboração Maria Cílvia Queiroz Farias. Salvador: Secretaria de Educação, 2011b.

BAHIA. Todos pela escola. **O que é o programa**? Disponível em: <http://educar.sec.ba.gov.br/todospelaescola/?2011page_id=12>. Acesso em: 24 ago. 2013.

BARBOSA, G. P.; SILVA, M. da G. G. da; SILVA, C. V. do A. A formação do professor alfabetizador em foco. *In*: XXII Encontro de Pesquisa Educacional do Norte e Nordeste. **Anais** [recurso eletrônico], Universidade Federal do Rio Grande do Norte. Centro de educação. Programa de Pós-Graduação em Educação – Natal, RN, 2014.

BOFF, Leonardo. **A águia e a galinha**: uma metáfora da condição humana. 45. ed. Petrópolis: Vozes, 2007.

BRÄKLING, Kátia L. Leitura colaborativa. *In*: FRADE, I. C. da S.; VAL, M. da G.; BREGUNCI, M. das G. de C. **Termos de alfabetização, leitura e escrita para os educadores**. Belo Horizonte: CEALE, FAE/UFMG, 2014. Disponível em: <http://ceale.fae.ufmg.br/app/webroot/glossarioceale/verbetes/leitura->. Acesso em: 10 mar. 2014.

BRASIL. **Parâmetros Curriculares Nacionais**: Língua Portuguesa (1ª a 4ª série). Brasil; MEC-SEF, 1997.

_____. Decreto 6.094/2007. **Dispõe sobre a implementação do plano de metas compromisso todos pela educação**. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2007/decreto/d6094.htm>. Acesso em: 10 mar. 2014.

_____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Ensino fundamental de nove anos**: orientações para a inclusão da criança de seis anos de idade. Brasília: Gráfica e Editora Ltda., 2007.

_____. Secretaria de Educação Básica. Diretoria de apoio à gestão educacional. **Pacto Nacional pela alfabetização na idade certa**: formação do professor

alfabetizador: Caderno de apresentação / Ministério da Educação. Brasília: MEC, SEB, 2012a.

_____. Secretaria de Educação Básica. Diretoria de apoio à gestão educacional. **Pacto Nacional pela alfabetização na idade certa**: formação do professor alfabetizador: planejamento escolar: alfabetização e ensino da língua portuguesa. Ministério da Educação. Brasília: MEC, SEB, 2012b.

_____. **Formação de professores**. Disponível em: <http://pacto.mec.gov.br/2012-09-19-19-09-11>. Acesso em: 12 maio 2013.

_____. Secretaria de Educação Básica. Diretoria de apoia à gestão educacional. **Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa**: apresentação. Ministério da Educação. Brasília: MEC, SEB, 2014.

CAFIERO, Delaine. **Leitura como processo**. Belo Horizonte: Ceale/FaE/UFMG, 2005.

CAGLIARI, Luiz Carlos. **Alfabetização e linguística**. 7. ed. São Paulo: Scipione, 1994.

CHARTIER, Anne-Marie; CLESSE, Christiane; HÉBRARD, Jean. **Ler e escrever**: entrando no mundo da escrita. Trad. Carla Valduga. Porto Alegre: Artes Médicas, 1996.

CHARTIER, A. M. 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.

COSCARELLI, C. V. Entendendo leitura. **Revista de estudos da linguagem**. Belo Horizonte: UFMG. v. 10, n. 1, p. 7-27, jan./jun. 2002 .

COSCARELLI, C. V.; CAFIERO, D. Ler e ensinar a ler. *In:* COSCARELLI, Carla Viana (Org.). **Leituras sobre a leitura**: passos e espaços na sala de aula. Belo Horizonte: Vereda, 2013.

DATASUS. **Dados dos municípios**. Disponível em: <http://tabnet.datasus.gov.br/tabdata/sim/dados/cid10_indice.htm>. Acesso em: 05 fev. 2014.

FERREIRO, Emília; TEBEROSKY, Ana. **Psicogênese da língua escrita**. Porto Alegre: Artmed, 1985.

FERREIRO, Emília. **Cultura escrita e educação**. Porto Alegre: Artmed, 2001.

FONSECA, Edi. **Interações**: com olhos de ler. São Paulo: Blucher, 2012.

FREIRE, Paulo**. A importância do ato de ler**. 29. ed. São Paulo: Cortez, 1994.

GALVÃO, Ana Maria de O. Leitura em voz alta. *In*: FRADE, I. C. da S.; VAL, M. da G.; BREGUNCI, M. das G. de C. **Termos de alfabetização, leitura e escrita para os educadores**. Belo Horizonte: CEALE, FAE/UFMG, 2014. Disponível em: <http://ceale.fae.ufmg.br/app/webroot/glossarioceale/verbetes/leitura-em-voz-alta>. Acesso em: 05 maio 2015.

_____. Leitura silenciosa. *In*: FRADE, I. C. da S.; VAL, M. da G.; BREGUNCI, M. das G. de C. **Termos de alfabetização, leitura e escrita para os educadores**. Belo Horizonte: CEALE, FAE/UFMG, 2014. Disponível em: <http://ceale.fae.ufmg.br/app/webroot/glossarioceale/verbetes/leitura-silenciosa>. Acesso em: 05 maio 2015.

GERALDI, João Wanderley (Org.). **O texto na sala de aula**. 8. ed. São Paulo: Ática, 1991.

GUMPERZ-COOK, Jenny *et al*. **A construção social da alfabetização**. Tradução: Ronaldo Cataldo Costa. 2. ed. Porto Alegre: Artmed, 2008.

IBGE. **Pesquisa nacional de amostra por domicílios** (PNAD). Disponível em: <http://www.ibge.gov.br/home/estatistica/pesquisas/pesquisa_resultados.php?id_pesquisa=40>. Acesso em: 21 nov. 2013.

IDEB (Índice de Desenvolvimento da Educação Básica). **Ideb e seus componentes**: Canavieiras. Disponível em: <http://www.portalideb.com.br/cidade/5096-canavieiras/ideb>. Acesso em: 05 fev. 2014.

IMBERNÓN, Francisco. **Formação docente e profissional**: formar-se para a mudança e a incerteza. 9. ed. São Paulo: Cortez, 2011.

KLEIMAN, Ângela B. **Os significados do letramento:** uma nova perspectiva sobre a prática social da escrita. Campinas – SP: Mercado das Letras, 1995.

_____. **Oficina de leitura**: teoria e prática. 9. ed. Campinas: Pontes, 2002.

_____. **Texto e leitor**: aspectos cognitivos da leitura. 9. ed. Campinas: Pontes, 2004.

_____. Os estudos de letramento e a formação do professor de língua materna, **Linguagem em (Dis)curso** – LemD, v. 8, n. 3, p. 487-517, set./dez., 2008.

_____. **Leitura**: ensino e pesquisa. 4. ed. Campinas: Pontes, 2011.

LEAL, Telma Ferraz (Org.). **Jogos de Alfabetização**. Pernambuco: Editora Universitária – UFPE, 2009.

LEAL, Telma Ferraz; ALBUQUERQUE, Eliana Borges Correia de; MORAIS, Artur Gomes de. Letramento e Alfabetização: pensando a prática pedagógica. *In*: BEAUCHAMP, Janete; PAGEL, Denise; NASCIMENTO, Aricélia R (Org.). **Ensino Fundamental de nove anos**: orientações para a inclusão de seis anos de idade.

Brasília: MEC/SEB, 2007. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/Ensfund/ensifund9anobasefinal.pdf>. Acesso em: 09 nov. 2014.

LERNER, Délia. **Ler e escrever na escola**: o real, o possível e o necessário. Trad. Ernani Rosa. Porto Alegre: Artmed, 2002.

LUDKE, Menga; ANDRÉ, Marli. **Pesquisa em educação**: abordagens qualitativas. São Paulo: EPU, 1986.

MAIA, Joseane. **Literatura na formação de leitores e professores**. São Paulo: Paulinas, 2007.

MIRANDA, Simão de. **Oficina de ludicidade na escola**. Campinas/SP: Papirus, 2013.

MIZUKAMI, M. da G. N. *et al*. **Escola e aprendizagem da docência**: processos de investigação e formação. São Carlos: EdUFSCar, 2010.

MOREIRA, Cláudia M. **O estatuto da sílaba na aprendizagem da leitura**: comparando o percurso de crianças e adultos. 2009. 292 f. Tese (Doutorado) - Instituto de Letras, Universidade Federal da Bahia, Salvador.

_____. Construção da escrita infantil: possíveis percursos. *In:* Fórum Nacional de crítica cultural 2. **Anais** [recurso eletrônico], Universidade do Estado da Bahia. Programa de pós-graduação em crítica cultural, 2010.

MOREIRA, Ana Paula. A leitura como experiência na formação de professores. *In*: XXII Encontro de Pesquisa Educacional do Norte e Nordeste. **Anais** [recurso eletrônico], Universidade Federal do Rio Grande do Norte. Centro de educação. Programa de Pós-Graduação em Educação – Natal, RN, 2014.

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

_____. **Educação e letramento**. São Paulo: Ed. UNESP, 2004.

MORAIS, Artur Gomes de. **Sistema de Escrita Alfabética**. São Paulo: Melhoramentos, 2012.

_____. Consciência fonológica na alfabetização. *In*: FRADE, I. C. da S.; VAL, M. da G.; BREGUNCI, M. das G. de C. **Termos de alfabetização, leitura e escrita para os educadores**. Belo Horizonte: CEALE, FAE/UFMG, 2014. Disponível em: <http://ceale.fae.ufmg.br/app/webroot/glossarioceale/verbetes/leitura-em-voz-alta>. Acesso em: 05 maio 2015.

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

PIMENTA, Selma Garrido. Pesquisa-ação crítico-colaborativa: construindo seu significado a partir de experiências com a formação docente. **Educação e Pesquisa**, v. 31, n. 3. São Paulo, set./dez. 2005.

PINHEIRO, A. M. V. **Leitura e escrita**: uma abordagem cognitiva. Campinas: Psy II, 1994.

RANGEL, Egon de Oliveira. **A escolha do livro didático de Português**. Belo Horizonte: Ceale, 2006.

RIBEIRO, Ana Elisa. A importância do design na leitura. *In:* COSCARELLI, Carla Viana (Org.). **Leituras sobre a leitura: passos e espaços na sala de aula**. Belo Horizonte: Vereda, 2013.

SILVA, Ezequiel Theodoro da. **O ato de ler**: fundamentos psicológicos para uma nova pedagogia da leitura. 4. ed. São Paulo: Cortez, 1987.

SILVA, Roseane Pereira da. Leitura e escrita na alfabetização. *In*: MORAIS, Artur G.; ALBUQUERQUE, Eliana B. C.; LEAL, Telma F. (Org.). **Alfabetização:** apropriação do sistema de escrita alfabética. Belo Horizonte: Autêntica, 2005.

SILVA, M. das G. G. da; FERREIRA, A. T. B. Formação continuada de professores em alfabetização. *In*: XXII Encontro de Pesquisa Educacional do Norte e Nordeste. **Anais** [recurso eletrônico], Universidade Federal do Rio Grande do Norte. Centro de educação. Programa de Pós-Graduação em Educação – Natal, RN, 2014.

SIMONETTI, Amália. **Proposta didática para alfabetizar letrando**. Salvador: Secretaria de educação, 2011.

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

SOARES, Magda. Paulo Freire e a alfabetização: muito além de um método. **Presença pedagógica**, Belo Horizonte, v. 24, n.21, p. 98-104, 1998a.

_____. **Letramento**: um tema em três gêneros. Belo Horizonte: CEALE/ Autêntica, 1998b.

_____. As condições sociais da leitura: uma reflexão em contraponto. *In*: ZILBERMAN, R.; SILVA, E. T. (Org.). **Leitura:** perspectivas disciplinares. São Paulo: Ática, 2000. p. 18-29.

_____. Letramento e Alfabetização: as muitas facetas. **Revista Brasileira de Educação**, n. 25, p. 5-17, jan./fev./mar./abr. 2004.

SOLÉ, Isabel. **Estratégias de leitura**. Trad. Claudia Schilling. 6. ed. Porto Alegre: ArtMed, 1998.

SOUZA, Santinho F. de (Org.). **Percursos com a leitura**. Vitória: Flor e cultura, 2006.

SUASSUNA, Lívia. **Ensino de língua portuguesa**: uma abordagem pragmática. Campinas: Papirus, 1995.

TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional.** Petrópolis, RJ: Vozes, 2002.

VIGOTSKY, L. S. **Pensamento e linguagem**. São Paulo: Martins Fontes, 1996.

_____. **A formação social da mente.** São Paulo: Martins Fontes,1998.

APÊNDICE A – ROTEIRO DE ENTREVISTA COM A PROFESSORA ORIENTADORA DE ESTUDOS DOS PROGRAMAS

I Parte

Identificação

1. Nome
2. Sexo
3. Formação
4. Tempo de serviço na educação
5. Participação em cursos de formação continuada? Quais?
6. Especialização

II PARTE

Roteiro da entrevista

1. Quais saberes você acha necessário para que um professor alfabetizador ensine seus alunos a ler e escrever, efetivando sua prática de leitura com sucesso?
2. O que você acha que é necessário para uma criança aprender a ler?
3. O que, para você, é necessário para organizar um ambiente leitor em uma sala de aula de crianças de seis anos?
4. Para você, qual a significação dos Programas Pacto e PNAIC para a formação do professor alfabetizador?
5. Você poderia enumerar alguns pontos positivos do trabalho com os Programas Pacto e PNAIC, em relação às atividades de leitura realizadas nas salas de 1° ano?
6. Você enumeraria algum ponto negativo para a efetivação das atividades de leitura utilizando o material didático dos referidos programas?
7. Você poderia fazer uma breve síntese dos avanços dos alunos do 1° ano com relação à aquisição da leitura, após a implantação dos referidos programas?
8. Em quais aspectos a proposta do Pacto e do PNAIC contribuem para ampliar a formação de um(a) professor(a) leitor?

APÊNDICE B – ROTEIRO DE ENTREVISTA COM PROFESSORAS DO 1° ANO

I Parte

Identificação

1. Nome
2. Sexo
3. Formação
4. Tempo de serviço na educação
5. Tempo de serviço nos anos iniciais (1º ano)
6. Participação em cursos de formação continuada
7. Especialização

II PARTE

Roteiro da entrevista

1. Quais saberes você acha necessários para o professor alfabetizador ensinar seus alunos a aprender a ler, efetivando, assim, sua prática com sucesso?
2. Como foi aprendendo a planejar e realizar uma aula de leitura?
3. Quais os materiais que você utiliza para trabalhar a leitura com seus alunos?
4. Você poderia citar alguma atividade de leitura realizada em sua turma? Os programas contribuíram para essa escolha ou até mesmo para a melhoria dessa(s) atividades(s)? Justifique.
5. O que você acha que é necessário para uma criança aprender a ler?
6. O que, para você, é necessário para organizar um ambiente leitor em uma sala de aula de crianças de seis anos?
7. Para você, qual a significação de sua participação nas formações dos Programas Pacto e PNAIC?
8. Você poderia enumerar alguns pontos positivos do trabalho com o material didático dos Programas Pacto e PNAIC, em relação às atividades de leitura?
9. Você enumeraria algum ponto negativo para a efetivação das atividades de leitura, utilizando o material didático dos referidos programas?
10. Em quais aspectos a proposta do Pacto e do PNAIC contribuem para ampliar a sua formação de professora leitora?

APÊNDICE C – FICHA DE OBSERVAÇÃO DA FORMAÇÃO DOS PROGRAMAS

DATA: ____/____/2014. CARGA HORÁRIA: _____

TEMPO DE OBSERVAÇÃO: INÍCIO _____ TÉRMINO: _____

ASPECTOS A SEREM OBSERVADOS NA FORMAÇÃO

Qual tempo é dedicado à leitura na formação?

Quem lê na formação?

Que tipo de leitura é realizada?

Qual a finalidades destas leituras?

Existe alguma orientação para realização das leituras? _____ Quais?

Como é realizada a leitura? (estratégias usadas para ler)

_____

_____

Após a leitura, qual trabalho foi realizado? (estratégias usadas para atividade com os textos lidos, uso de conhecimentos prévios na discussão do conteúdo lido etc.)

_____

Outros aspectos:

_____

_____

_____

_____

APÊNDICE D – ROTEIRO DE OBSERVAÇÃO EM SALA DE AULA

ESCOLA: _____

PROFESSORA: _____

DATA: _____/_____/_____

HORÁRIO:_____

TEMPO DE OBSERVAÇÃO: INÍCIO _____ TÉRMINO _____

A leitura foi realizada: No início da aula ( ) Depois do lanche ( )

ASPECTOS A SEREM OBSERVADOS

A SALA DE AULA

Número de alunos: _____

Faixa etária: _____

Materiais de leitura acessíveis às crianças em sala (ambiente alfabetizador):

_____

_____

_____

Organização do tempo para atividades de leitura:

_____

_____

MOMENTOS DE LEITURA

Duração da aula de leitura: _____

Tipo de leitura realizada na aula:

( ) Leitura deleite ( ) Leitura compartilhada

( ) Leitura de imagens ( ) Leitura silenciosa

( ) Leitura em grupo ( ) Leitura individual mediada pelo professor

Outra: _____

Estratégia (s) de leitura utilizada (s): _____

Como foi realizada a leitura:

_____

_____

Quem foi o leitor:

( ) professor ( ) aluno ( ) outro

Atividades de leitura utilizando o material dos programas:

PACTO PELA EDUCAÇÃO

_____

_____

PNAIC

_____

_____

Atividades de leitura utilizando materiais diversificados:

Descrever o material e a realização da aula:

_____

_____

ANOTAÇÕES (DESCRIÇÃO DAS AULAS)

_____

_____

_____

_____

_____

_____

APÊNDICE E – COLETÂNEA DE JOGOS PARA TRABALHAR LEITURA

Jogos didáticos: possibilidades de leitura

A organização dessa coletânea de jogos tem como finalidade contribuir com o desenvolvimento e a aquisição da leitura. Assim, tomamos como ponto de partida a observação nos momentos de formação e as aulas de Margarida e Violeta.

Considerando que o jogo desenvolve o raciocínio lógico, auxiliando na construção do processo de alfabetização – leitura e escrita. No PNAIC, uma caixa de jogos faz parte do material didático e esta é objeto de análise nessa pesquisa; nas classes das professoras, observamos que ainda tinham alunos que não liam convencionalmente e que os jogos não foram utilizados com o objetivo de ajudá-los na aquisição da leitura. No entanto, em alguns momentos, Margarida e Violeta planejavam as aulas destinando um tempo para acompanhar esses alunos.

A partir dos estudos sobre leitura, tipos de leitura, aquisição da leitura e a análise dos dados dessa pesquisa, entre eles, as aulas, percebemos que outros materiais poderiam contribuir para que os alunos aprendessem a ler. Sendo assim, construímos os jogos apesentados a seguir. Essa coletânea será socializada com os professores alfabetizadores do município, com a finalidade de subsidiar o trabalho do professor e a aprendizagem da leitura.

Os critérios de escolha dos gêneros textuais para organização dessa coletânea (cantigas de roda, poesia, bilhete, contos, entre outros) se deram a partir do entendimento que precisamos valorizar o material presente nas escolas (no caso do município campo de pesquisa, temos o livro do Pacto pela Educação, o livro didático adotado). Por isso, escolhemos textos que estão nos livros citados, fato que pode contribuir para o planejamento das aulas, tendo o jogo como mais um recurso de ensino/aprendizagem.

Os jogos estão organizados, segundo Moreira (2010), da seguinte maneira: o que possibilita a pseudoleitura (Que figura me completa); os de decifração das letras ou das sílabas (Bingo de leitura dos sons iniciais das palavras, Batalha das sílabas, Acerte a letra inicial); os que possibilitam a compreensão que as letras são representações arbitrárias dos sons que compõem as palavras

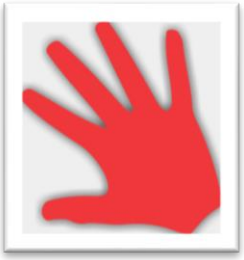
(Rimando, Montando palavras); e os que contribuem para a fluência na leitura (Qual é a história, O que é, o que é, Criando e recriando, Vamos produzir).

1 → Que figura me completa?

Este jogo auxilia na pseudoleitura ou na construção da correspondência imagem e escrita.

Gênero textual: Música popular (O sapo não lava o pé; **Fonte:** Livro didático: Porta Aberta).

Você vai precisar de: Cartelas com a letra da música com algumas palavras destacadas, figuras variadas (tanto as que fazem parte da música, como algumas que não fazem, para dar complexidade ao jogo).



Procedimentos: A professora distribui a cartela com a letra da música (uma para cada criança); em seguida espalha as figuras em uma mesa.

Vai cantando a música e faz pausa no momento que chega a uma das palavras circuladas. A criança deverá ler a palavra e procurar a figura na mesa onde estão espalhadas.

Ex.: O **SAPO** NÃO LAVA O **PÉ**

Observação:

- A professora ficará atenta para auxiliar as crianças que não encontrarem figuras que correspondam à palavra.
- Na primeira rodada é aconselhável que utilize só as figuras que fazem parte do texto. Na segunda, pode adicionar figuras variadas, para que a atividade fique mais complexa.
- Ganha quem colecionar mais palavras.
- No final, faz-se a leitura com os alunos.

2 → Bingo de leitura dos sons iniciais das palavras

Este jogo auxilia no desenvolvimento da consciência fonológica e na decifração das letras ou das sílabas.

Gênero textual: Cantiga de roda (Roda Pião; **Fonte:** Domínio Público e Livro do Pacto pela Educação).

RODA PIÃO

O PIÃO ENTROU NA RODA, Ó PIÃO! (BIS)
(REFRÃO) RODA PIÃO, BAMBEIA PIÃO! (BIS)
SAPATEIA NO TERREIRO, Ó PIÃO! (BIS)
MOSTRA A TUA FIGURA, Ó PIÃO! (BIS)
FAÇA UMA CORTESIA, Ó PIÃO! (BIS)
ATIRA A TUA FIEIRA, Ó PIÃO! (BIS)
ENTREGA O CHAPÉU AO OUTRO, Ó PIÃO! (BIS)

Você vai precisar de: Cartelas com a letra da cantiga de roda e sílabas variadas que completam as palavras do texto.

Procedimentos: A professora divide a turma em trios. Um será o “cantador” do bingo e os outros dois receberão a letra da cantiga faltando a sílaba inicial de algumas palavras.

RODA PIÃO O _____ÃO ENTROU NA _____DA, Ó PIÃO! (BIS) (REFRÃO) RODA PIÃO, BAMBEIA PIÃO! (BIS) _____PATEIA NO TERREIRO, Ó PIÃO! (BIS) MOSTRA A TUA _____GURA, Ó PIÃO! (BIS) FAÇA UMA CORTESIA, Ó PIÃO! (BIS) _____TIRA A TUA _____EIRA, Ó PIÃO! (BIS) ENTREGA O CHAPÉU AO OUTRO, Ó	SA PI RO FI A

PIÃO! (BIS)	

Ler a cantiga com os alunos ou solicitar que algum aluno leia.

Uma criança sorteia a sílaba e uma das duas da dupla fala de qual palavra da cantiga essa sílaba faz parte. Se ela acertar, pega a sílaba e coloca no espaço. Ganha quem completar mais palavras.

A professora mediará o jogo e fará as intervenções necessárias.

A professora poderá criar outros bingos com a mesma letra da cantiga de roda (som final, palavras).

3 → Acerte a letra inicial

Este jogo auxilia no desenvolvimento da consciência fonológica, associar fonema/grafema, decifração das letras ou das sílabas.

Gênero textual: Parlenda (Cadê o toucinho? **Fonte:** Domínio público e livro do Pacto pela Educação).

CADÊ TOUCINHO QUE ESTAVA AQUI?

CADÊ O TOUCINHO
QUE ESTAVA AQUI?
O GATO COMEU.
CADÊ O GATO?
FOI PRO MATO.
CADÊ O MATO?
O FOGO QUEIMOU.
CADÊ O FOGO?
A ÁGUA APAGOU.
CADÊ A ÁGUA?
O BOI BEBEU.
CADÊ O BOI?
ESTÁ AMASSANDO
TRIGO.
CADÊ O TRIGO?
A GALINHA COMEU.
CADÊ A GALINHA?
ESTÁ BOTANDO OVO.
CADÊ O OVO?
QUEBROU!

Você vai precisar de: Cartela com a parlenda, faltando a letra inicial de algumas palavras; alfabeto para os grupos e palavras do texto que faltam a letra. Apresentar as cartelas.

Procedimentos: A professora sorteia uma palavra e fala para o grupo (Ex.: TOUCINHO). Eles terão que procurar a letra T no alfabeto móvel e colocar no espaço que falta a letra _____OUCINHO.
A professora estabelecerá um tempo para que as crianças encontrem o local dessa letra. Acabado o tempo, o jogo continua.
Ganha quem conseguir completar todas as palavras. Em seguida, ler as palavras e a parlenda com os alunos.

4 → Batalha das sílabas

Este jogo auxilia no agrupamento quanto ao número de sílabas (1, 2, 3, 4), consciência do número de sílabas nas palavras e na decifração das letras ou das sílabas.

Gênero textual: Lista de brinquedos

PALHACINHO
CARRINHO
BONECA
DADO
PÁ

Você vai precisar de: Cartaz com quadros com os números 1, 2, 3 e 4, cartas com os nomes e figura de brinquedos que tenham de 1 a 4 sílabas, um dado.

Procedimentos: Apresenta as cartelas com figuras e nomes de brinquedos. Lê os nomes dos brinquedos com os alunos, ou pede que algum aluno leia.
A professora espalha as palavras em uma mesa e divide a turma em dois grupos.
Em seguida, pede que um representante do grupo jogue o dado e, de acordo com o número que cair, a criança terá que pegar uma figura cuja palavra tenha esse número de sílabas e colar no local correspondente. Se o representante não acertar ou não ler convencionalmente, o grupo poderá auxiliá-lo; se ninguém acertar, passa

a vez para o outro grupo.

Como o número de sílabas das palavras do jogo é de 1 a 4, e no dado vamos até o 6, o grupo perderá a vez se cair 5 ou 6.

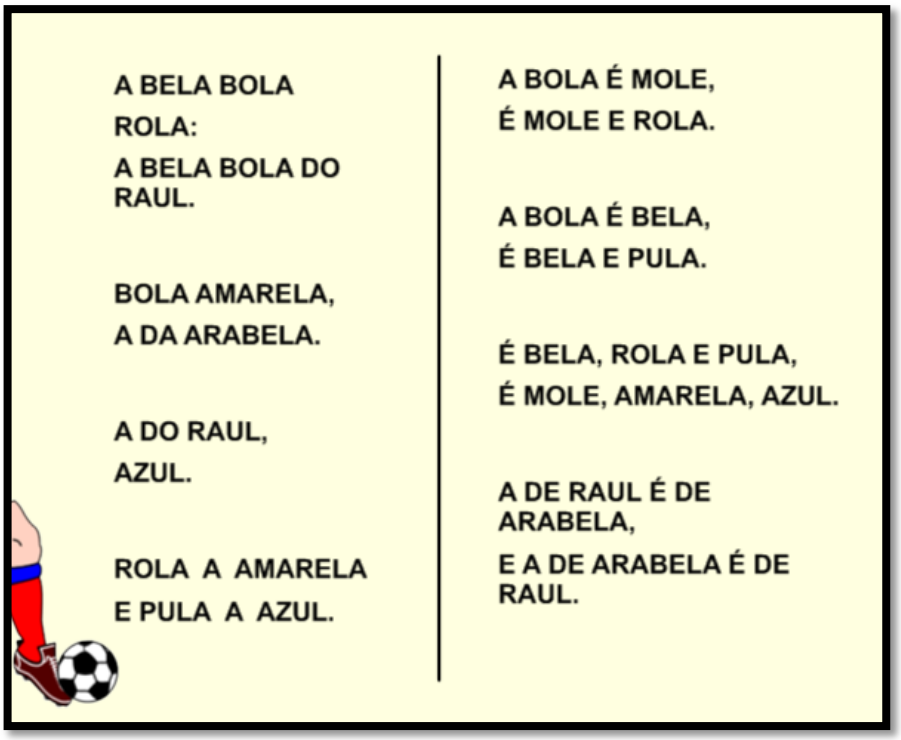
Observação:

- Ganha o grupo que ler mais números de sílabas.
- A professora fará uma explicação quanto ao número de sílabas e dará dicas para que as crianças acertem (Ex.: Falar a palavra batendo palmas ou contando para cada sílaba pronunciada, um dedo levantado), em seguida, ler as palavras.

5 → Rimando

Este jogo auxilia no desenvolvimento da criatividade, a compreensão que as letras são representações arbitrárias dos sons que compõem as palavras e compreensão dos sons finais (rima), para desenvolver a consciência fonológica.

Gênero textual: Poema (A bola – Cecília Meireles)



A BELA BOLA
ROLA:
A BELA BOLA DO
RAUL.

BOLA AMARELA,
A DA ARABELA.

A DO RAUL,
AZUL.

ROLA A AMARELA
E PULA A AZUL.

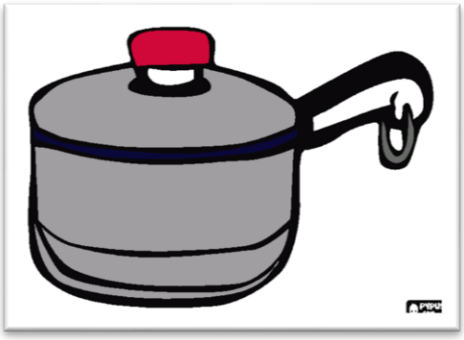
A BOLA É MOLE,
É MOLE E ROLA.

A BOLA É BELA,
É BELA E PULA.

É BELA, ROLA E PULA,
É MOLE, AMARELA, AZUL.

A DE RAUL É DE
ARABELA,
E A DE ARABELA É DE
RAUL.

Você vai precisar de: Figuras que rimam com as palavras do texto.



Fonte: Google imagens

Procedimentos: A professora apresenta um grande cartaz com a letra do poema (algumas palavras estarão grifadas) e realiza leitura coletiva do texto (pode, também, solicitar que algum aluno o leia). Em seguida, explora as rimas presentes no próprio poema e discute coletivamente o que é rima.

Após, a professora vai distribuindo figuras que rimem com algumas palavras destacadas no texto (uma ou duas para cada um, dependendo do número de crianças).

Então, a docente vai relendo o poema e na palavra grifada lança a pergunta (Ex.: A bela bola rola. BOLA rima com_____; Bola amarela a da Arabela. AMARELA rima com_____).

E a criança que tiver a figura que rima se manifesta.

Assim que alguém acertar, a professora continua a leitura.

Observação:

- A professora terá que mediar essa atividade, direcionando as crianças à figura que rima; caso a criança apresente uma figura que não rima, a professora deverá explicar-lhe o motivo de não rimar, auxiliando-a na escuta do som final.
- Para aumentar o desafio, é aconselhável colocar mais de uma figura que rime com a palavra destacada (Para a palavra BOLA, figuras de COLA, MOLA, entre outras).
- Ganha quem rimar mais palavras.

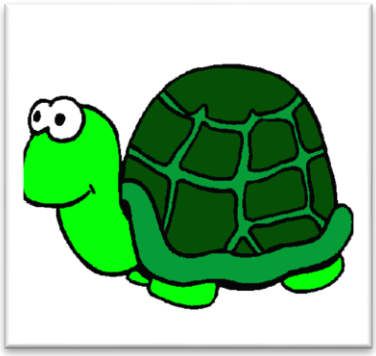
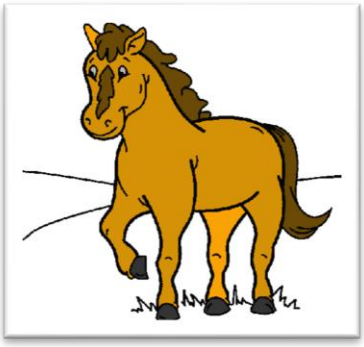
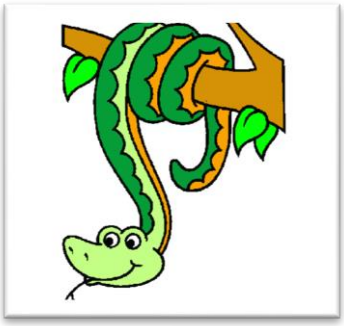
6 → Montando palavras

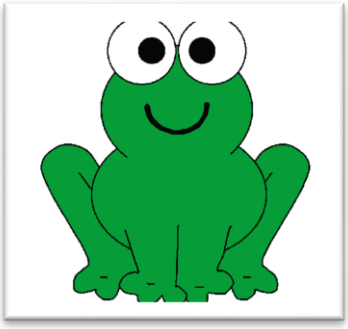
Este jogo auxilia na identificação do gênero "Lista", montar palavras, desenvolver a consciência fonológica e compreensão que as letras são representações arbitrárias dos sons que compõem as palavras.

Gênero textual: Lista de animais

TARTARUGA
CAVALO
COBRA
PATO
RÃ

Você vai precisar de: Alfabeto móvel e cartela com figuras de animais (**Fonte:** google imagens).



Procedimentos: A professora divide os alunos em grupos por nível conhecimento da leitura e nível de escrita (pré-silábico, silábico, silábico-alfabético e alfabético), distribui as cartelas de figuras para os grupos. Em seguida, pergunta que figuras eles veem (animais) e diz que ali está uma lista de animais, explicando o que é uma lista; lê os nomes dos animais com os alunos ou pode solicitar que os alunos leiam.

A professora distribuirá o alfabeto móvel para os grupos e pedirá que eles montem os nomes dos animais da cartela; vai passando nos grupos e fazendo intervenções para desenvolvimento da consciência fonológica.

Após isto, começa a listar os nomes dos animais em cartaz, lendo e escrevendo todas as hipóteses de escrita que aparecer (Ex.: CAVALO pode aparecer: AAO, CVL, CAO, CVALO, KVL, KVALU, entre outras hipóteses). A professora fará intervenções para que os alunos atentem ao som das sílabas (Ex.: CA de CAVALO escreve com o K ou CA?). Vai seguindo até trabalhar/ler as palavras da lista.

7 → Qual é a história?

Este jogo auxilia na ativação de conhecimentos prévios, seguir pistas do texto e

contribui para a fluência na leitura.

Gênero textual: Conto ou Fábula.

CONTO: CHAPEUZINHO VERMELHO

(**Fonte:** http://pedagogiaaopedaletra.com/chapeuzinho-vermelho-atividades-para-todas-as-disciplinas/)

Chapeuzinho Vermelho

Era uma vez uma linda menina, que morava com sua mãe em uma bela casinha. Ela sempre usava uma capa com um chapeuzinho bem vermelho. Certo dia sua mãe pediu que ela fosse levar uma cestinha cheia de doces para sua vovó:

__ Chapeuzinho! Chapeuzinho! Vá levar essa cestinha de doce para a vovó, mas evite o caminho da floresta que é perigoso, vá pelo bosque e não fale com estranhos.

__ Está bem mamãe. Tchau.

Chapeuzinho adorava sua avó, e saiu em disparada cantando de alegria:

__ "Pela estrada afora eu vou bem sozinha...".

Queria fazer uma surpresa para a vovó e começou a colher as flores que encontrava pelo caminho. A menina estava tão distraída com as flores quando deu de cara com o lobo mau. Ela não sabia que ele era o Lobo malvado, mas não se assustou e nem sentiu medo.

__ Bom Dia, Chapeuzinho Vermelho.

__ Bom Dia!

__ Aonde você está indo?

__ Vou visitar minha vovozinha, que está muito doente.

__ Por que você não vai pela floresta, que é bem mais perto?

__ Será que é mesmo? Minha mãe disse para eu ir pelo bosque.

__ Claro que é mais perto pela floresta, sua mãe está enganada.

__ Muito obrigada Senhor Lobo, tchau.

Enquanto Chapeuzinho seguia pelo caminho da floresta, o Lobo rapidamente seguiu pelo bosque, cantando e correndo:

__" Eu sou o Lobo Mau, Lobo mau...."

O Lobo chegou na casa da vovozinha e bateu na porta:

__ Tum, tum! Vovó, vovozinha?

__ Quem está aí?

__ Sou eu, Chapeuzinho Vermelho - disse o Lobo disfarçando a voz.

__ Entre minha netinha, a porta está aberta.

O Lobo que era muito rápido, foi entrando e de uma só vez engoliu a vovozinha. Depois vestiu as roupas dela, e ficou esperando Chapeuzinho Vermelho. Chegando na casa da vovó:

__ Tum, tum! Vovó, vovozinha?

__ Entre querida.

__ Vovó! Por que suas orelhas estão tão grandes?

__ É pra te ouvir melhor.

__ Vovó! Para que esses olhos tão grandes?

__ É para te ver melhor.

__ Credo vovó, por que a senhora está com essa boca tão grande?

__ É para te comer!!!

Você vai precisar de: Caixa com pistas do texto; um dado.
Pistas: Um ponto de partida, um lugar, o objetivo, um amigo, etc.

Procedimentos: O professor divide a turma em grupos e pergunta: qual é a história?
Uma criança do grupo joga o dado e terá direito ao número de pistas correspondente ao número que cair no dado. Pega uma pista ou as pistas na caixa e o professor lê a pista correspondente ao que foi pedido.
O grupo tem duas opções: RESPONDE ou PASSA.
Se o grupo seguinte tentar responder e errar, passa a vez para o outro.
Ganha quem acertar mais contos ou fábulas.
Ex.: **Conto:** Chapeuzinho Vermelho
Perguntas para as pistas: **O ponto de partida** – Casa da mamãe; **Um lugar** – A Floresta; **O objetivo** – Levar doces para a vovó; **Um amigo** – A vovó; **Um inimigo** – O lobo mau; **O herói** – O caçador.

Observações:

- A professora precisa definir os contos e fábulas que farão parte do jogo e as pistas para cada um.
- Jogo adaptado das contribuições de Piccoli e Camini (2012).
- Leitura do conto/fábula com os alunos.

8 → O que é, o que é

Este jogo contribui para a fluência na leitura, auxilia no desenvolvimento do raciocínio lógico de maneira lúdica para antecipar respostas para adivinhações.

Gênero textual: Adivinhações

TEM ESCAMA E NÃO É PEIXE; TEM COROA E NÃO É REI. COMEÇA COM **A**	MORA EM UMA CASA, MAS NÃO PAGA ALUGUEL. COMEÇA COM **B**

MORO NELA. TEM PORTA E TEM JANELA. COMEÇA COM **C**	UM É O FURA-BOLO E OUTRO É O MAIOR DE TODOS. COMEÇA COM **D**

Você vai precisar de: Cartelas com adivinhas e o espaço para desenhar a resposta e escrever o nome (quem souber).

Procedimentos: A professora distribuirá folhas com adivinhas de A a Z (Podem ser encontradas no livro do Pacto todos pela educação) com o espaço para desenhar e escrever a resposta.
Lança, então, a adivinha: Tem escama e não é peixe; tem coroa e não é rei.
A criança deverá desenhar um ABACAXI e/ou escrever o nome.

Observação:

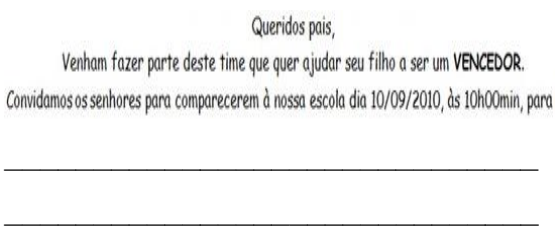
- Ganha quem acertar mais respostas.
- O jogo pode ser em duplas ou grupos.
- Leitura das adivinhas com os alunos

9 → Criando e recriando

Este jogo contribui para a fluência na leitura e estimula a criatividade.

Gênero textual: Convite

Você vai precisar de: cartela com convite iniciado e sem o final (podem ser vários tipos de convites).

ANIVERSÁRIO	**REUNIÃO DE PAIS**
	

_____ _____ **DATA:** _____ **HORÁRIO:** _____ **LOCAL:** _____	**DATA:** _____ **HORÁRIO:** _____ **LOCAL:** _____

Fonte: http://www.modelosdeconvite.com.br/

Procedimentos: O professor pedirá que, em grupo, os alunos criem finais para os convites, dando sentido ao texto iniciado (para reunião, para aniversário, para entrega de prêmio, entre outros).

Quem completar mais convites será o grupo vencedor.

Observação:

- Essa é uma atividade complexa, que precisa da intervenção direta do professor e deve ser feita a partir do segundo semestre ou dependendo do nível da turma.
- O grupo deverá ter alunos de diferenciados níveis (alfabético, silábico-alfabético, silábico e pré-silábico).
- No final, os alunos farão as leituras dos convites finais.

10 → Vamos produzir

Este jogo auxilia a prática de produção de texto coletivo e leitura em voz alta do texto que foi produzido (contribui para a fluência na leitura).

Gênero textual: Pode ser conto, poema, música (o que o grupo quiser criar).

Você vai precisar de: Cartelas com imagens sequenciadas para produção de texto.

Fonte: educarx.blogspot.com

Procedimentos: A professora divide a turma em quatro grupos (nesses grupos precisam ter alunos no nível alfabético). Em seguida, solicita que eles tentem ler e produzir um texto coletivo usando os nomes das figuras.

Depois disso, a professora pede que registrem os textos em cartazes, leiam para a classe e exponham na sala.

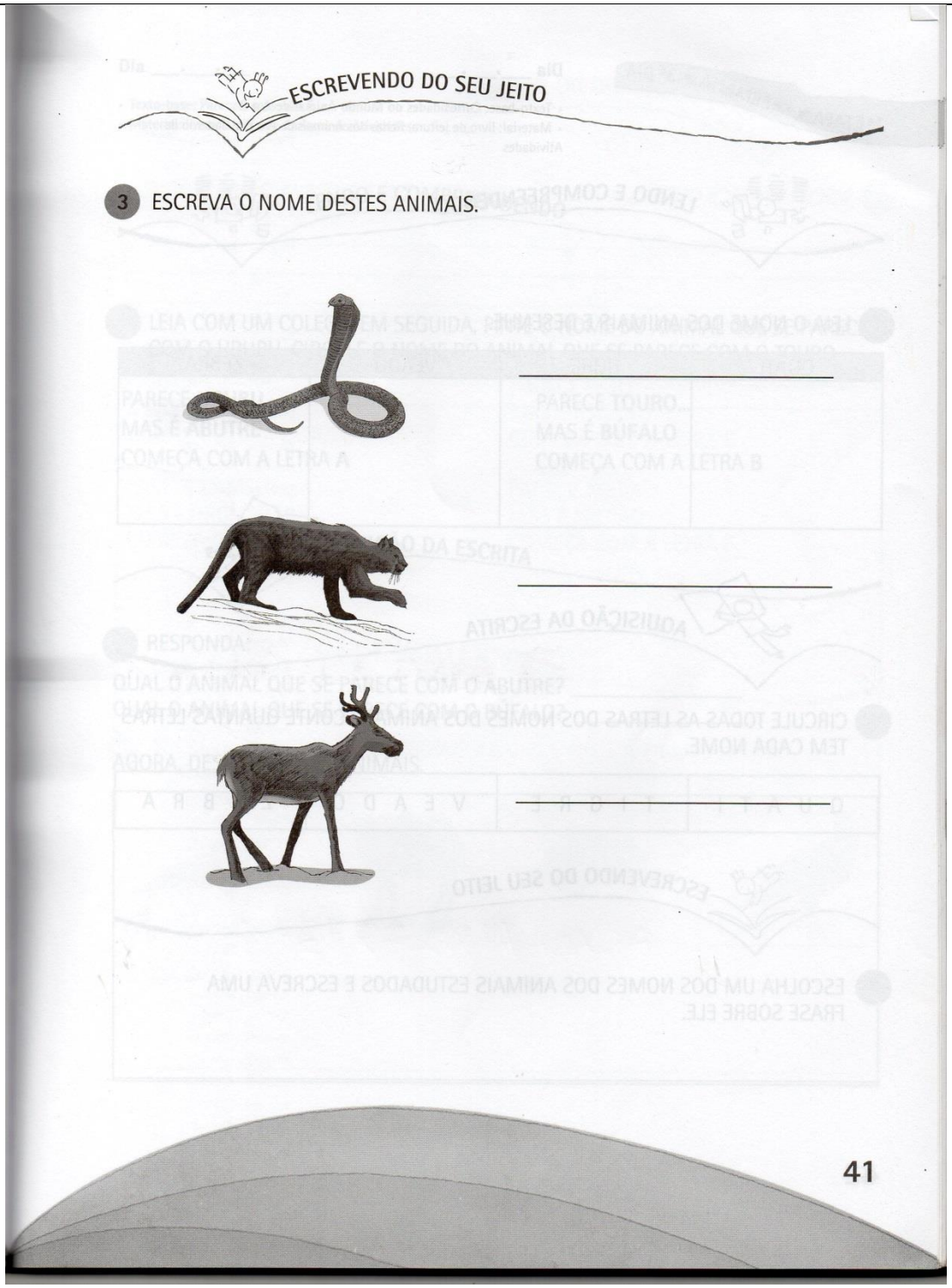
Para a intervenção, após a leitura, a professora pode fazer a reescrita, para que visualizem questões como: ortografia, espaço entre palavras, coerência do texto.

O grupo que utilizar o maior número de palavras, criando um texto coerente, será o vencedor.

Observação:

- Essa é um jogo com nível de complexidade alto, pois precisa que as crianças saibam produzir textos. Portanto, é indicado para o final do segundo semestre, quando se espera que as crianças já consigam ler fluentemente.
- Nos textos será levado em conta o fato de ser uma turma de 1° ano.

ANEXO A – ATIVIDADE DO CADERNO DE ATIVIDADES (PACTO PELA EDUCAÇÃO)



ESCREVENDO DO SEU JEITO

3 ESCREVA O NOME DESTES ANIMAIS.

41

ANEXO B – ATIVIDADES DO CADERNO DE ATIVIDADES (PACTO PELA EDUCAÇÃO)

2ª ETAPA • 4ª SEMANA • 1º DIA

Dia __.__.__

- Textos-base: brincadeiras populares
- Material: Caderno de Atividades

LENDO E COMPREENDENDO

1 DESENHE A BRINCADEIRA E ESCREVA O TÍTULO.

_____

84

Dia __.__.__

3ª ETAPA • 4ª SEMANA • 3º DIA

- Texto-base: Cuca
- Material: livro de leitura e Caderno de Atividades

LENDO E COMPREENDENDO

1 ESCUTE COM ATENÇÃO ESTA LENDA DA CUCA.

CUCA

A CUCA É UMA FIGURA BEM CONHECIDA DO FOLCLORE BRASILEIRO. DIZ A LENDA QUE ELA É UMA VELHA BRUXA EM FORMA DE JACARÉ. A CUCA ROUBA AS CRIANÇAS E VIVE FAZENDO MAL COM SUAS FEITIÇARIAS. O PERSONAGEM SE TORNOU MAIS CONHECIDO NOS LIVROS INFANTIS DE MONTEIRO LOBATO E NO SÍTIO DO PICA-PAU-AMARELO APRESENTADO NA TELEVISÃO.

PROCURE NO TEXTO AS PALAVRAS: CUCA, LENDA, BRUXA, JACARÉ, CRIANÇAS. PINTE-AS.

DESENHE A CUCA.

131

ANEXO C – SEQUÊNCIA DIDÁTICA ELABORADA PELAS PROFESSORAS

TEMA: A MATEMÁTICA NOS RÓTULOS

PÚBLICO: ALUNOS DO 1° ANO

GÊNERO TEXTUAL: RÓTULOS DE EMBALAGENS

- **Objetivo Geral**

Compreender os usos e funções dos números em diferenciadas situações do cotidiano.

- **Objetivos Específicos**

Identificar a presença dos números nos rótulos de embalagens;

Conhecer a representação conceitual de cada número do rótulo;

Realizar estimativas em diferentes situações envolvendo rótulos e dinheiro;

Resolver situações-problema usando cálculo mental;

Registrar as construções realizadas.

- **Conteúdos**

Números e quantidades;

Usos e funções do número;

Grandezas e medidas;

Sistema monetário nacional.

- **Procedimentos Metodológicos**

Solicitar que as crianças tragam rótulos variados, para manuseio e confecção de cartaz;

Pesquisa e debates sobre a função de cada número dos rótulos;

Visita ao supermercado com a efetivação de uma compra;

Criar rótulos para produtos;

Organizar uma feirinha com os produtos confeccionados;

Atividades síntese (escritas e desenhos).

- **Produto Final**

Produção de um vídeo, com relatos das aprendizagens construídas, mediado pelo professor.

Obs.: A proposta será ampliada, para inserir as outras disciplinas, efetivando um trabalho interdisciplinar.

ANEXO D – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (TCLE)

Prezado(a) Senhor(a)

Você está sendo convidado(a) a participar, como voluntário, na pesquisa "O Programa Pacto e seus impactos: a formação do professor alfabetizador e a construção da leitura" que tem como objetivo analisar as propostas do Programa Pacto pela alfabetização na idade certa (PNAIC) e do Pacto todos pela escola (Pacto Estadual), identificando as relações entre os processos formativos dos professores do 1° ano, no município de Canavieiras, Bahia e a sua prática pedagógica para a aquisição da leitura. No caso de aceitar, você fará parte dos sujeitos da pesquisa, participando de uma entrevista e das observações que serão feitas em sala de aula. A proposta é que a entrevista seja gravada em áudio.

A pesquisa poderá incorrer em possíveis riscos que estão relacionados ao desconforto pelos participantes na elaboração das respostas da entrevista e nas gravações. No entanto, todos os cuidados serão, previamente, tomados no sentido de deixa-lo o mais à vontade possível. Destacando, que esse estudo também trará benefícios, pois os dados coletados a partir das observações nos momentos de formação e em sala de aula serão norteadores para a elaboração da oficina que tem como finalidade ampliar o repertório de possibilidades para o desenvolvimento do trabalho com leitura em sala de aula.

A sua opinião será de grande valor para contribuir com o estudo sobre os processos formativos dos professores alfabetizadores do município de Canavieiras – Bahia e sua relação com prática do ensino de leitura. Você terá liberdade para pedir esclarecimentos sobre alguma questão, bem como, para desistir de participar da pesquisa no momento que desejar, mesmo depois de ter assinado este documento, e não será, por isso, penalizado de nenhuma forma.

Caso desista, basta avisar à pesquisadora e este termo de consentimento será devolvido. Como responsável por este estudo, tenho o compromisso de manter em segredo os dados pessoais e confidenciais. Informando que o resultado desta pesquisa poderá suscitar reflexões acerca da efetivação dos programas Pacto e PNAIC e suas contribuições para a formação dos professores alfabetizadores e a aquisição da leitura dos alunos. Assim, se está claro a finalidade da pesquisa e se concorda em participar, peço que assine este documento.

Meus sinceros agradecimentos por sua colaboração.

Ana Paula Souza Báfica
Responsável pela Pesquisa / UESC
Tel: 0** 73 9954 6465

Maria Elizabete Souza Couto
Orientadora
Tel: 073 3680 5637

Eu,_____. RG _____aceito participar das atividades do projeto de pesquisa "O Programa Pacto e seus impactos: a formação do professor alfabetizador e a construção da leitura". Fui devidamente informado(a) que responderei a uma entrevista, que será gravada, concordo com as observações em minha sala de aula e participarei da oficina. Foi-me garantido(a) que posso retirar meu consentimento a qualquer momento, sem que isto leve a qualquer penalidade, e que os dados da pesquisa serão tratados confidencialmente.

UESC, ____/_____/_____ Assinatura:_____

Comitê de Ética em Pesquisa – CEP - UESC
Endereço: Campus Soane Nazaré de Andrade, Rodovia Jorge Amado, Km 16, Bairro Salobrinho
Bairro: CENTRO **CEP: 45. 662 – 900**
UF: BAHIA **MUNICÍPIO:** ILHÉUS
Telefone: (73)3680-5319 **Fax:** (73)3680-5319 **E-mail:** cep_uesc@ue sc.br