



**UNIVERSIDADE FEDERAL DO CEARÁ**  
**FACULDADE DE EDUCAÇÃO**  
**CURSO DE GRADUAÇÃO EM PEDAGOGIA**

**CARLOS JOABE CAMPELO CARVALHO BARROS**

**PRÁTICAS PEDAGÓGICAS DE FORMAÇÃO LEITORA NO PRIMEIRO ANO  
DO ENSINO FUNDAMENTAL EM ESCOLAS DA REDE MUNICIPAL DE  
FORTALEZA**

**FORTALEZA**

**2023**

CARLOS JOABE CAMPELO CARVALHO BARROS

**PRÁTICAS PEDAGÓGICAS DE FORMAÇÃO LEITORA NO PRIMEIRO ANO  
DO ENSINO FUNDAMENTAL EM ESCOLAS DA REDE MUNICIPAL DE  
FORTALEZA**

Trabalho de Conclusão de Curso apresentado ao Curso de Graduação em Pedagogia da Universidade Federal do Ceará, como requisito parcial à obtenção do grau de Licenciado em Pedagogia.

Orientadora: Profa. Dra. Maria José Barbosa

**FORTALEZA**

**2023**

Dados Internacionais de Catalogação  
na Publicação Universidade  
Federal do Ceará  
Sistema de Bibliotecas  
Gerada automaticamente pelo módulo Catalog, mediante os dados fornecidos  
pelo(a) autor(a)

---

B1p      BARROS, Carlos Joabe Campelo Carvalho.  
Práticas pedagógicas de formação leitora no primeiro ano do Ensino Fundamental em  
escolas da Rede Municipal de Fortaleza / Carlos Joabe Campelo Carvalho BARROS. – 2023.  
58 f. : il. color.

Trabalho de Conclusão de Curso (graduação) – Universidade Federal do Ceará, 3,  
Fortaleza, 2023. Orientação: Prof. Dr. Maria José Barbosa.

1. Formação de Leitores. 2. Concepções de Leitura. 3. Práticas Pedagógicas. I. Título.  
CDD

---

CARLOS JOABE CAMPELO CARVALHO BARROS

**PRÁTICAS PEDAGÓGICAS DE FORMAÇÃO LEITORA NO PRIMEIRO ANO  
DO ENSINO FUNDAMENTAL EM ESCOLAS DA REDE MUNICIPAL DE  
FORTALEZA**

Trabalho de conclusão de curso apresentado ao Curso de Graduação em Pedagogia da Universidade Federal do Ceará, como requisito parcial à obtenção do grau de Licenciado em Pedagogia.

Aprovado em:

BANCA EXAMINADORA

---

Profª. Dra. Maria José Barbosa (orientadora)

Universidade Federal do Ceará (UFC)

---

Profª. Dra. Claudiana Maria Nogueira de Melo

Universidade Federal do Ceará (UFC)

---

Profª. Dra. Maria José Albuquerque da Silva

Universidade Federal do Ceará (UFC)

## **DEDICATÓRIA**

Dedico este trabalho a todos, todas e todes que ainda fazem, sofredamente, nos porões do analfabetismo e iletrismo.

## **AGRADECIMENTOS**

Agradeço ao Deus-Amor, companheiro inseparável em todos os momentos da vida, por todo o seu Carinho e Cuidado;

À minha família que com tanto gosto me ajudou a chegar até aqui, por todo o esforço e compromisso com a minha formação humana e escolar;

Ao meu querido companheiro de Amor, meu namorado Paulo Clayton, a quem tanto quero bem e amo, que nosso caminho seja de esperança, alegria e amor.

Aos meus amigos, amigas e amigues desta Universidade: Thayane, Rayane, Lili(Laila), Letícia, Tay Suy, Rian, Nicole, Regina e o círculo tão grande de amizade que fomos formando ao logo dos anos aqui dentro.

Agradeço ao PET Pedagogia, por todo apoio e acolhimento em momentos tão importantes de jornada pessoal e acadêmica, sendo um espaço de tantos encontros alegres, conflituosos, românticos e afins, para tantas pessoas.

Agradeço à querida Professora Maria José Barbosa que me ajudou e inspirou em tantos momentos da jornada acadêmica e que com tanta prontidão aceitou o convite para ser orientadora do meu trabalho, foram muitas as aprendizagens além do fortalecimento de um vínculo muito agradável.

Agradeço também às queridas professoras Maria José Albuquerque e Claudiana Melo, às quais quero tanto bem e que muito me inspiram na formação docente, por tão solícitamente aceitarem participar da apreciação deste trabalho.

Por fim, mas não menos importante, agradeço a todos e todas os/as amigos/amigas do céu, os/as santos/as, e em especial a Santa Teresinha do Menino Jesus e a São Francisco de Sales, que tanto me inspiram a uma formação humana com mais bondade e esperança.

## RESUMO

O objeto de estudo deste trabalho, a formação leitora, se justifica pela necessidade de se refletir sobre a educação escolar pública e os seus paradigmas de ensino, em especial a formação dos leitores da nova geração (e também das gerações anteriores). Isso porque, em face da problemática vastidão de concepções e vivências dos professores e professoras dos anos iniciais, suas práticas podem, por um lado, potencializar uma experiência leitora discursiva, ou desprezar um compromisso discursivo e de formação humana com os educandos, porque prioriza exclusivamente os elementos técnicos ou estruturais. Nesse sentido, este trabalho tem como objetivo geral: analisar as práticas pedagógicas para a formação leitora de crianças do primeiro ano do ensino fundamental em uma escola pública de Fortaleza, buscando o aprofundamento de compreensão das diferentes realidades de trabalho pedagógico com a leitura nos anos iniciais no âmbito da rede municipal de ensino de Fortaleza. Esta pesquisa se classifica como qualitativa, de caráter exploratório, organizando-se por meio de uma revisão de literatura, fundamentada em: Colello (2021), Soares (2021), Solé (2014) entre outros, bem como uma pesquisa de campo, devido às entrevistas semiestruturadas realizadas com as professoras. Observamos que essas professoras reproduzem ou avançam dentro do conjunto de suas concepções, experiências de formação e práticas, buscando trabalhar de um modo seguro com aquilo que possuem de conhecimento sobre ensinar a ler, bem como defendemos uma ampliação do trabalho com a leitura que se utilize de momentos e espaços diversificados e bem organizados, assim como planejamentos de atividades com a leitura bem articulados de modo que possam mediar as crianças em sua formação leitora.

**Palavras-Chaves:** Formação de Leitores, Concepções de Leitura, Práticas Pedagógicas

## **ABSTRACT**

The object of study of this work, reading formation, is justified by the need to reflect on public school education and its teaching paradigms, in particular the formation of readers of the new generation (and also of previous generations). This is because, in the face of the problematic vastness of conceptions and experiences of teachers in the early years, their practices can, on one hand, enhance a discursive reading experience, or despise a discursive commitment and human formation with students, by prioritizing exclusively the technical or psychological elements. In this sense, this work has the general objective: to analyze the pedagogical practices for the reading formation of children in the first year of elementary school in a public school in Fortaleza, seeking to deepen the understanding of the different realities of pedagogical work with reading in the early years within the municipal education network of Fortaleza. This research is classified as qualitative, exploratory, organized through a literature review, based on: Colello (2021), Soares (2021), Solé (2014) among others, as well as a field research, due to the semi-structured interviews carried out with the teachers. It was noted that these teachers reproduce and/or advance within the set of their conceptions and training experiences and practices, seeking to work in a safe way with what they have of knowledge about teaching to read, as well as defending an expansion of the work with reading that uses diversified and well-organized moments and spaces, as well as planning activities with reading that are well articulated so that they can mediate children in their reading formation.

**Keywords:** Formation of Readers, Conceptions of Reading, Pedagogical Practices



## SUMÁRIO

<b>INTRODUÇÃO</b>	<b>10</b>
<b>2 REFLETINDO SOBRE AS CONCEPÇÕES DE LEITURA E SUAS IMPLICAÇÕES NA ESCOLA BRASILEIRA</b>	<b>14</b>
2.1. A estrutura da língua: um dos aspectos ou o único?	14
2.2. A língua como espaço humano de produção de sentidos	17
<b>3 POSTURAS DOCENTES E PRÁTICA PEDAGÓGICAS NA FORMAÇÃO DE CRIANÇAS LEITORAS NO CICLO DE ALFABETIZAÇÃO: CONFLITOS E PROPOSTAS</b>	<b>21</b>
3.1. Desafios da formação de crianças leitoras na Escola Brasileira	21
3.2. Formação de leitores e as peculiaridades do ciclo de alfabetização	26
3.3. Atividades de leitura: planejamento e propostas	29
3.3.1. A organização dos momentos e espaços de leitura	29
3.3.2. Os gêneros textuais como meio de compreensão dos usos sociais da leitura	32
3.3.3. Análise do nível de complexidade textual	34
3.3.4. Trabalhando as Estratégias e habilidades de compreensão e interpretação leitora	36
<b>4 PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS</b>	<b>38</b>
4.1. Percurso metodológico adotado	38
4.2. Caracterização dos participantes da pesquisa	38
4.3. O instrumento de coleta de dados	39
4.4. Investigação e Diálogo	40
<b>5 ANÁLISE DOS RESULTADOS DA PESQUISA</b>	<b>41</b>
5.1. Concepções e vivências das atividades de leitura	41
5.2. O planejamento das atividades de leitura	45
5.3. Os desencontros e conflitos do percurso	47
5.4. Os sentimentos que emergem no processo	50
<b>6 CONSIDERAÇÕES FINAIS</b>	<b>52</b>
<b>REFERÊNCIAS</b>	<b>55</b>
<b>APÊNDICE - ROTEIRO DE ENTREVISTA</b>	<b>57</b>
<b>ANEXO - TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (TCLE)</b>	<b>58</b>

## INTRODUÇÃO

A leitura é reconhecida como o principal meio de acesso a diversos conhecimentos que passaram a ser registrados pela escrita em sociedades letradas, e são vistos pelas classes sociais oprimidas como condição de inclusão social. A pedagogia e outras ciências compreendem a leitura como um instrumento de desenvolvimento cognitivo, afetivo, social e afins.

Documentos como a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – Lei nº 9.394/96 (BRASIL, 1996), reconhecem que a apropriação plena da leitura é fundamental para que os educandos possam avançar na aprendizagem de outros conhecimentos escolares.

E compreendendo esta importância relacionada à leitura, a escola tem concentrado boa parte de seus esforços em ensinar a ler e escrever, e o faz com a presença de diferentes concepções e posicionamentos teóricos sobre a leitura e o modo adequado de ensinar a ler, os quais refletem direta ou indiretamente nas práticas pedagógicas.

Desta forma, se estabeleceu no ensino inicial da leitura, durante algumas décadas, uma série de disputas quanto às formas com as quais se devia aprender a ler. Ora o professorado se utiliza de métodos que priorizam a letra, ora a palavra e o significado, ora se negava o método (CARVALHO, 2014)

Atualmente, com o avanço dos estudos e compreensões mais abertas a novos paradigmas de alfabetização, alguns professores começaram a se utilizar de diferentes estratégias que dialogam com os diferentes métodos, adaptando-lhes ao contexto de suas crianças conforme a demanda de aprendizagem que essas apresentam para a leitura, possibilitando-lhes o acesso a diversos materiais escritos.

Estas perspectivas mais recentes e integradoras, muito embora tenham consigo um potencial transformador das relações de ensino e aprendizagem da leitura, ainda são pouco acessadas pelas práticas de grande parte dos professores e professoras que ocupam a docência nas escolas públicas.

Nesse sentido, o meu interesse pelo tema da formação de leitores se dá pela lembrança das vivências na aprendizagem da leitura e da escrita no contexto de uma

escola particular de uma cidade situada no sertão central cearense. Sendo este um momento intensamente conturbado da minha experiência escolar.

O método utilizado pela escola era o silábico, com a constante repetição das famílias silábicas. A professora era paciente e explicava do modo que sabia, “a união das sílabas que se tornavam palavras”. No entanto, eu não conseguia assimilar aquilo naquele momento.

Não estava conseguindo aprender a ler como esperado, era “lento” e “desatento” na escrita e na percepção da junção das sílabas para formar palavras, e não possuía o ritmo de aprendizagem esperado pela minha família, e tampouco era visto como de muita inteligência. Era um momento no qual me sentia emocionalmente sobrecarregado para esta aprendizagem, visto o sentimento de frustração e de incapacidade diante dos desafios de aprender a juntar os pedaços das palavras.

Diante disso, para mim não fazia sentido algum aprender a ler e escrever: “Posso viver sem saber ler!” “Para quê preciso aprender a ler?” pensava a criança de seis/sete anos que, sem perceber uma motivação significativa para aprender a ler e o que esta poderia lhe proporcionar, se fazia tais perguntas e as fazia para os pais.

Posteriormente, com o desejo de me tornar professor e entrando no curso de Pedagogia, dialogando com os diversos estudos sobre alfabetização e letramento, me indaguei se não havia formas menos doloridas de ensinar uma criança a ler e escrever, que respeitassem o seu ritmo de aprendizagem e trouxessem mediações mais significativas.

Sendo estes aspectos discutidos em diversos ambientes nos quais estava presente, como nas disciplinas de Alfabetização e Letramento; Ensino de Língua Portuguesa; e Fundamentos Teóricos e Práticas Pedagógicas de Língua Portuguesa no Ciclo de Alfabetização. Assim como no Grupo de Estudos em Leitura e Escrita na Sala de Aula (GELES), no Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID), e nas vivências de Estágio Supervisionado nos anos iniciais em uma escola pública da Rede Municipal de Fortaleza.

Partindo das discussões destes ambientes de formação acadêmica fui tecendo um interesse especial por estudar e refletir sobre as diferentes concepções de leitura e a influência exercida por essas nas práticas pedagógicas de ensino da leitura. Entendendo

a importância do trabalho voltado à compreensão da leitura e à “negociação de sentidos” que deve haver entre o leitor e o texto através da mobilização de práticas de leitura que promovam este diálogo.

Neste trabalho, entendemos ser necessário uma reformulação de concepções quanto ao próprio objeto de ensino, a leitura, e a partir da mesma estabelecer um ambiente de reflexão sobre todo o conjunto de práticas já aprendidas e enraizadas no contexto escolar.

Contribuindo com isso, para formação de professores mais reflexivos quanto aos seus modos de entender e trabalhar a leitura em sala de aula, e também na ampliação e redimensionamento dos planejamentos escolares no que concerne à formação de leitores.

Portanto, esta pesquisa se propõe analisar a seguinte problemática: De quê formas a escola pode redimensionar suas práticas pedagógicas de formação de leitores e contribuir para que os educandos não se tornem alheios aos diálogos formativos que a leitura possibilita?

Para tanto, este estudo estabelece como objetivo geral: analisar as práticas pedagógicas para a formação leitora de crianças do primeiro ano do ensino fundamental em escolas da Rede Municipal de Fortaleza.

E como objetivos específicos: revisar na literatura conceitos e práticas de formação de leitores; averiguar as concepções de leitura que fundamentam o trabalho pedagógico dos professores; e discutir as práticas de formação leitora dos professores.

Desta forma, para fundamentação teórica desta pesquisa tomamos autores como: Carvalho (2014); Colello (2021); Freire (2022); Geraldi (1998); Silva (1998); Soares (2021) e afins.

A pesquisa, de natureza qualitativa e de tipo exploratória, se realizou através da revisão de literatura, da pesquisa bibliográfica e de campo, utilizando como instrumento a entrevista semiestruturada aplicada com duas professoras do primeiro ano do Ensino Fundamental de duas escolas da rede municipal de Fortaleza.

O trabalho está dividido em cinco capítulos. No primeiro, que é esta introdução, buscamos apresentar o quê será discutido ao longo de nosso estudo; nos capítulos

posteriores, 2 e 3 agrupamos o nosso referencial teórico, no qual buscamos apresentar as concepções de leitura e as suas implicações na formação de leitores dentro da instituição escolar, analisamos as práticas pedagógicas presentes no ensino da leitura nas escolas brasileiras, bem como propomos, fundamentados em alguns autores, possibilidades a serem refletidas e, com criatividade, adaptadas às necessidades apresentadas pelas crianças com relação à aprendizagem da leitura.

Após o aporte teórico, nos concentramos no delineamento da metodologia desta pesquisa, explicitada brevemente acima, e na discussão e análise das entrevistas com as professoras participantes, que o leitor encontrará nos capítulos 4 e 5. E por fim, no capítulo 6, concluimos com as nossas impressões e sugestões procurando contribuir para o desenvolvimento de uma formação leitora mais significativa.

## **2 REFLETINDO SOBRE AS CONCEPÇÕES DE LEITURA E SUAS IMPLICAÇÕES NA ESCOLA BRASILEIRA**

A leitura tem sido objeto de estudo de diversas áreas do conhecimento. Deste modo, é vista sob várias perspectivas que nem sempre convergem no que afirmam sobre ela, propondo à pedagogia e aos professores diferentes modos de pensar o ensino da leitura.

Diante disso, apresentaremos neste capítulo algumas das concepções de leitura abarcadas pela literatura acadêmica, que se volta para os conhecimentos que envolvem a língua em seus aspectos linguísticos, discursivos, e também pedagógicos, isto é, quanto ao modo como se expressam essas concepções de língua nas práticas pedagógicas.

Assim, propomo-nos a estabelecer algumas linhas de reflexão quanto ao ato escolar de ensinar a ler, formando ou não leitores, buscando compreender seus objetivos de natureza pedagógica e social e os caminhos pelos quais esta prática acontece.

Dentre as possíveis compreensões de língua destacam-se duas vertentes. A primeira conhecida como Estruturalismo, chamada por alguns autores de Imobilismo Linguístico, inspirada nos estudos linguísticos de Ferdinand de Saussure (CARVALHO, 1991; COLELLO, 2021); e a segunda é a concepção Discursiva, inspirada em Mikhail Bakhtin (BRAIT, 1997). Ambas serão abordadas brevemente nos próximos subtópicos.

### **2.1. A estrutura da língua: um dos aspectos ou o único?**

Neste primeiro ponto, apresentaremos a teoria que recebe o nome de Estruturalismo, que recorre à fundamentação teórica dos estudos de Saussure e se concentra, principalmente, no que diz respeito às estruturas convencionais da língua, tomando por base o signo linguístico, o sistema no qual está inserido e o funcionamento destes (CARVALHO, 1991).

Na compreensão estruturalista toma-se a língua como objeto acabado em si mesmo, ou seja, estabelecido por uma convenção social e, portanto, arbitrário, no sentido de que só é possível nos movimentarmos como sujeitos, inseridos neste sistema linguístico, quando alinhados ao padrão de língua estabelecido socialmente. Como nos leva a entender Carvalho (1991, p. 38): “...a arbitrariedade do signo, e nisso insistimos,

repousa no fato de que o falante não pode mudar aquilo que o seu grupo linguístico já consagrou”.

Aqui, entende-se que a língua é um “dizer o mesmo, ou dizer da mesma forma”, encerrando-se a finalidade desta na reprodução de manifestações linguísticas legitimadas socialmente, e com propósitos exclusivamente comunicativos, em seus usos escritos ou orais. De acordo com Colello (2021, p. 41): “Com base nos estudos de Saussure (1857 - 1913), a língua escrita tende a aparecer como um processo de comunicação objetiva, autônoma e praticamente inflexível, que se estabelece como canal de comunicação entre emissor e receptor.”

Sendo assim, dentro deste círculo teórico, considera-se apenas aquilo que está evidente na fala ou na escrita, entendendo que o processo de compreensão se dá apenas por uma tomada literal dos signos linguísticos.

Observamos também as contribuições desta posição teórica na legitimação do estabelecimento de uma norma padrão da língua e o impacto que exerce no trato, por vezes preconceituoso, das variações linguísticas presentes na sociedade brasileira, sendo algumas privilegiadas e outras estigmatizadas, de acordo com a classe social que as utilizam, conforme analisa Bagno (2003).

Essa norma padrão estabelece, por convenção, um conjunto de regras de diversas naturezas: morfológicas, sintáticas e afins, para o funcionamento da língua. Ela seria, para Bagno (2003, p. 65), “um modelo artificial, arbitrário, construído segundo critérios de bom gosto vinculados a uma determinada classe social, a um determinado período histórico e num determinado lugar”.

Esta norma, que rege a língua, está no ideário social, sendo a forma legítima de utilização da língua, por ser a variação preferencialmente (ou exclusivamente) ensinada pela escola. No entanto, se confronta, por vezes, com os diversos modos de falar e escrever de pessoas de diferentes classes sociais, regiões, entre outros aspectos que ora se aproximam, ora se distanciam desses padrões.

Como posto anteriormente, então, a escola recebe a função social, aquilo que se espera que a mesma faça em relação à aprendizagem de determinados conhecimentos e habilidades (SMOLKA, 2006), de desenvolver um trabalho com a língua que aproxime os educandos de um uso adequado da norma padrão.

Baseando-se em uma determinada tradição de ensino que toma por fundamento a teoria aqui apresentada, a escola: “(...) parte do princípio de que a língua é um sistema fechado, constituído por marcas convencionais, por regras ortográficas, e gramaticais que, uma vez dominadas, deveriam garantir a possibilidade de dizer e de compreender” (COLELLO, 2021, p. 41). E concentra seus esforços na exposição das engrenagens linguísticas, esperando (ou não) que as crianças as entendam e se tornem hábeis no manuseio destas.

Também assumimos a posição, apoiados em Geraldi (1998), de que é necessário trabalhar a apropriação dessa variação linguística com as crianças para que possam transitar com tranquilidade nos diversos meios linguísticos. O problema se encontra justamente neste estreitamento de levar os educandos a conhecerem apenas e tão somente as formas privilegiadas de uso da língua, deixando às margens a multiplicidade de reflexões sobre a linguagem e sobre seus usos para além das estruturas formais.

Dentro deste enquadramento escolar, que transpõe de forma absoluta o modelo estruturalista para suas práticas de ensino, ser leitor ou aprender a ler significa estar diante de um desafio linguístico no qual é preciso decifrar a mensagem que está codificada nas letras, associando estas aos seus sons correspondentes, e então descobrir o sentido da mensagem, que se dá sempre de modo literal.

O leitor é chamado a conhecer o que diz o texto lido e a repeti-lo quando indagado sobre o seu entendimento a respeito do mesmo, sem, no entanto, ser chamado a dizer, ele próprio, o que traz consigo de compreensão de mundo para poder articulá-la com aquilo que escreve o autor, visto o sentido da atividade com a língua ser, neste enfoque, simplesmente comunicativo.

Para Colello (2021), esse ensino se organiza em uma lógica de práticas educativas estatizantes, já que deixam de fora de seus arcabouços de procedimentos metodológicos toda a vasta gama de vivências sociais da língua oral e escrita dos educandos, e priorizam absolutamente a técnica e o conteúdo, neste caso, escolar da língua escrita.

Isso traz fortes impactos especialmente para o período do ciclo de alfabetização, descrito por Soares (2021) como momento inicial de aprendizagens sistemáticas da língua escrita, com práticas de ensino desprovidas do movimento discursivo, próprio das vivências sociais da língua, conduzindo essas a partir de estreitamentos metodológicos



que assumem quase que exclusivamente a decodificação para a apropriação da leitura e da escrita.

Compreendemos que uma grande parcela de professoras que hoje ocupam as escolas públicas, e em especial o ciclo de alfabetização, aprenderam a ler e escrever através de práticas deste englobamento teórico. Sendo muito possível que as experiências de leitura que essas profissionais viveram na escola influenciam diretamente o modo como ensinam as crianças a ler (CARVALHO, 2014).

E não apenas isto, como também vivenciam a influência de uma cultura escolar que trata a aprendizagem da língua partindo do mesmo enfoque, o que contribui para a massificação destas mesmas práticas (COLELLO, 2021).

Diante disso, observamos a necessidade de avaliar de forma crítica as práticas de ensino e verificar se as mesmas estão de fato corroborando com a aprendizagem das crianças ou afastando-as de um percurso significativo de construção do conhecimento sobre leitura.

Entendemos que as teorias que valorizam as estruturas da língua podem ser aproveitadas na formação de leitores, visto que há necessidade de se conhecer as convenções da língua escrita para ler com compreensão. Entretanto, essas teorias no ensino precisam ser repensadas criticamente, no sentido de não reproduzir certos autoritarismos e buscar a possibilidade de convivência com diferentes vivências da língua.

## **2.2. A língua como espaço humano de produção de sentidos**

Nesta segunda linha teórica, temos a proposta discursiva, fundamentada nos postulados bakhtinianos, oposta ao chamado imobilismo linguístico. Nesse âmbito são desenvolvidos diversos conceitos como: enunciado, dialogia, polifonia etc, que contribuem para entendermos a língua como um constante movimento interativo, no qual os indivíduos são sujeitos ativos e tecem uma rede de enunciados que se desenvolvem em uma relação criadora e autoral, com os quais interagem no mundo, partindo de seus contextos históricos sociais, e das condições sociais de produção da língua (COLELLO, 2021; FARACO, 2009; BRAIT, 1997).

Nesta perspectiva discursiva, a língua é vivida plenamente através de um grande diálogo, no qual o eu e o outro constroem um percurso de interações, processo esse onde vamos nos constituindo enquanto gente e comunidade, como escreve Colello (2021, p. 19):

A língua é, indiscutivelmente, constitutiva do ser humano. Para Bakhtin (1988, 1992), viver é participar do grande simpósio universal, no qual as práticas discursivas dão sentido à existência (...) É na relação com o outro que o sujeito se coloca na esfera discursiva, saindo de uma condição puramente orgânica (ou animal) para verdadeiramente se humanizar: conhecer o mundo, aprender conteúdos, assimilar valores, partilhar idéias e incorporar crenças.

É, portanto, no contato com o outro, mediados pela linguagem, que vamos nos humanizando, por meio de uma interação viva na qual não somos silenciados nem silenciamos, e acrescentamos ao nosso repertório diferentes modos de ser e viver, lugares de nosso pertencimento, leituras de mundo e afins.

Corroborando, assim, por meio dos possíveis e diferentes diálogos, para uma compreensão de língua que não se esgota naquilo que foi simplesmente dito ou escrito, mas que emerge dos diferentes espaços sociais, dos contextos sociais-históricos, e também de vida, afetos, conflitos e existência dos/nos quais se exercem essas vozes, em um permanente diálogo.

Destarte, o conceito de polifonia, proposto por Bakhtin, compreende um mundo no qual estas vozes sociais possam se expressar. De acordo com Faraco (2009), esta possibilidade de pluralidade enunciativa não se assumia apenas como uma teoria presente em seus escritos, mas como um “sonho” e este consistia no direito de exercício dessas interações dialógicas.

E percebendo o mundo por essa leitura, assumidamente democrática, se desvincula dos modelos autoritários, que ora intensos, ora velados, buscam coibir a liberdade das diferentes vozes, silenciando-as. Esses se fazem presentes, inclusive, nas atividades escolares com a língua, conforme Silva (1998), com o propósito de conduzir os educandos a uma obediência cega aos padrões estabelecidos.

Estabelecendo os arquétipos de um ensino autoritário, que parte do silenciamento e da negação do diálogo reflexivo, contribuindo para a desumanização dos indivíduos que vão sendo docilizados aos dispositivos de falseamento da realidade e, por conseguinte, às feias barbáries das quais participam os possuídos de uma única verdade.

Para Colello (2021), a língua escrita representa um grande salto qualitativo, tendo em vista a possibilidade de ampliação do repertório de modos de expressão na língua e o alcance de diferentes interlocutores e contextos históricos. Sendo assim, nas sociedades letradas, o registro escrito passa a ser um modo significativo de interagir, existir e compreender a realidade. Segundo a autora:

Aprender a ler e escrever significa, portanto, (re)significar a linguagem e, assim, redimensionar a relação com o mundo, sendo possível interagir até mesmo com interlocutores ausentes, em outros contextos a despeito do distanciamento de tempos e espaços. (COLELLO, 2021, p. 21)

É nesse "redimensionar a relação com o mundo" que observamos a emergência da escrita possibilitar aos indivíduos o acesso a diferentes conhecimentos construídos historicamente, realizarem o seu percurso de reconstrução reflexiva destes conhecimentos e se apropriarem dos mesmos através da elaboração dialógica de sentidos.

E não apenas isso, compreendemos, de acordo com Colello (2021), que a leitura, enquanto uma das manifestações de língua, abarca aquilo que as relações humanas trazem consigo nos diálogos, conflitos, sentimentos, significados e valores, constituintes sociais do texto, o que extingue a indiferença do mesmo na relação leitora.

Destarte, se a língua escrita traz consigo todas essas possibilidades de manifestação das interações humanas, podemos entender os leitores como sujeitos que apreciam a atividade leitora e que nelas dialogam, negociam e tecem sentidos a partir do texto (COLELLO, 2021; GERALDI, 1999; SILVA, 1998; SOLÉ, 2014).

O leitor é aquele que “reconstrói o texto na sua leitura, atribuindo-lhe a sua (do leitor) significação” (GERALDI, 1999, p. 91). Isso implica dizer que, não negando os elementos de significado internos trazidos pelo texto, a atividade leitora discursiva busca realizar uma costura entre os conhecimentos de mundo do leitor e o que o texto escrito traz de partilha de informações, objetivando a elaboração conjunta de significados.

De acordo com Silva (1998, p. 67), “Compreensão é projeto, é propósito, é um modo de existir no mundo. Interpretação é processo, é trabalho de se descontextualizar e recontextualizar um objeto com o intuito de apreendê-lo e compreendê-lo”. Partindo disso, percebemos que as atividades de compreensão e interpretação de leitura, por um ângulo discursivo, são modos de existência que permeiam o ato da leitura.

Assim, na perspectiva discursiva, não se destina ao leitor apenas o lugar de apreender as ideias de um determinado autor, fixadas no texto, mas o da busca

compreensiva que exige que se coloque com suas experiências de mundo, seu estado de existência, seu momento de vida, na elaboração da compreensão.

Nestes caminhos discursivos, o leitor se empenha, em elaborações ativas, para compreender estas informações e suas potencialidades, atribuindo-lhe valores, questionando-as, criticando-as, inferindo os “vazios” que não estão claros na escrita, fazendo comparações, discordando tenazmente do autor do texto em alguns momentos, ou concordando com o mesmo, para assim se apropriar dos conhecimentos de um texto e dar a ele possíveis interpretações.

Estes movimentos de buscas compreensivas e interpretativas na atividade leitora são denominados, por alguns estudiosos como: estratégias de leitura (SOLÉ, 2014), que serão aprofundadas posteriormente.

Assim, compreendemos que os diferentes agrupamentos teóricos de concepções da língua, influem direta ou indiretamente nas práticas de trabalho com a leitura na escola, para um maior aprofundamento dos modos como estas se entranham nas práticas, analisaremos no próximo capítulo as relações de ensino da língua na escola, seus impactos na formação de leitores, estabelecendo propostas de percursos reflexivos sobre as práticas pedagógicas.

### **3 POSTURAS DOCENTES E PRÁTICA PEDAGÓGICAS NA FORMAÇÃO DE CRIANÇAS LEITORAS NO CICLO DE ALFABETIZAÇÃO: CONFLITOS E PROPOSTAS**

Neste capítulo, buscamos apresentar mais diretamente alguns dos desafios presentes na realidade de ensino da leitura no ciclo de alfabetização, e de forma mais específica no primeiro ano do ensino fundamental, dado que é quando se inicia o trabalho sistemático com a língua escrita, refletindo sobre as posturas docentes com as quais são enfrentados tais desafios.

Também nos propomos a refletir sobre as diferentes possibilidades de planejamento e de utilização do trabalho com as atividades de leitura que dialoguem com uma percepção discursiva e contribuam com a formação de crianças que gostem de ler e que tenham acesso a material escrito diversificado. Para tanto, nos fundamentamos teoricamente trouxemos autores como: Colello (2021); Geraldi (1984); Silva (1998); Soares (2021) e outros.

#### **3.1. Desafios da formação de crianças leitoras na Escola Brasileira**

Neste ponto, encaminharemos nossas reflexões a partir dos desencontros que, através da literatura educacional, podem ser observados na escola no que refere a formação de pessoas leitoras.

A Base Nacional Comum Curricular - BNCC (BRASIL, 2018), documento que orienta nacionalmente a formulação das propostas curriculares estaduais e municipais, traz a leitura como um dos eixos que compõem as práticas de linguagem, sendo estes: “oralidade, leitura/escuta, produção (escrita e multissemiótica), e análise linguística/semiótica” (BRASIL, 2018, p. 71).

No que tange o eixo leitura, o documento traz que este eixo “compreende as práticas de linguagem que decorrem da interação ativa do leitor/ouvinte/espectador com os textos escritos, orais e multissemióticos e de sua interpretação” (ibidem). De acordo com esse entendimento, o texto, material que o documento considera central nas atividades com a linguagem, não se restringe apenas aos materiais escritos, sendo diversas

as modalidades de produção do mesmo: através da fala, dos gestos, das imagens etc. Sendo consideradas, portanto, as diferentes leituras e a possibilidade de trabalho com as mesmas.

Ainda se reportando à BNCC, constatamos que ela traz uma concepção de leitura como um movimento de interação em seus diferentes espaços, expressos através dos textos. Indicando que estes diferentes espaços estão se dando na atualidade por meio das tecnologias digitais e ressaltando a necessidade dos multiletramentos para uma abordagem pedagógica que contemple as formas atuais de interação.

Em diálogo com esse documento e com alguns autores que compreendem criticamente a realidade da leitura nas escolas brasileiras, buscamos tecer algumas reflexões acerca do trabalho com a leitura e, sobretudo, sobre a formação de leitores no ciclo de alfabetização.

Acerca das finalidades de aprendizagem da leitura, Colello (2021) escreve de modo a confrontar as estruturas sociais nas quais os educandos estão acessando a leitura e as finalidades a partir das quais se pensa o ensinar e aprender a ler:

(...) o desejável potencial transformador da alfabetização não é uma consequência garantida pela aprendizagem formal da língua. Tendo em vista o perigo de ser solapada pela mecanização do sujeito, por estratégias de controle, pela manipulação das massas e pela formação de uma sociedade submissa, a emancipação do ser humano no e pelo processo de letramento passa, assim, a ser um desafio tão urgente quanto os esforços de erradicação do analfabetismo: o como ensinar a ler e escrever é tão importante quanto o próprio ensinar a ler e escrever. (COLELLO, 2021, p. 26)

Assim, não podemos esperar que a aprendizagem da leitura e escrita, por si só, garanta plenamente uma formação humana e cidadã que promova a transformação das estruturas sociais. É preciso todo um trabalho que não se deixe massificar na técnica, ou no método, mas que amplie as discussões sobre a língua escrita: suas condições de produção, usos éticos, as nossas posições diante do texto escrito, entre outros aspectos.

Sendo este um processo reflexivo necessário, devendo levar os docentes a pensarem criticamente acerca dos propósitos a partir dos quais estão formando leitores, produtores de texto, pessoas que interagem bem, se comunicam e escutam com atenção, buscam refletir eticamente sobre suas ideias e que são capazes de analisar a língua pela qual se movem no mundo.

Além disso, se suas práticas são coerentes com a concepção que têm de educação, se assumindo uma perspectiva emancipatória na qual a formação humana é o eixo mais

valorizado e firmando o compromisso com esta formação, é preciso se empenhar na organização de um trabalho pedagógico sistemático, bem planejado e que dialogue com uma perspectiva discursiva, que fortaleça a aprendizagem das crianças da língua escrita, em especial a leitura, compreendendo estes processos como meios de ampliação do conhecimento de mundo e compreensão da realidade para a emancipação.

Em outra perspectiva, esta formação dos sujeitos acontece para o mercado, conforme os ditames do sistema neoliberal, no qual todas as atividades e energias são dirigidas em prol da produtividade e do lucro, acatando de forma submissa às imposições deste sistema, onde a língua escrita também pode servir aos propósitos de manipulação (FREIRE, 2022).

Destacamos que o ensino da leitura na escola brasileira, herdeiro de um modelo arcaico e já ultrapassado, é visto por muitos autores como um dos motivos responsáveis pela má formação dos leitores. Colello (2021) não concebe a coexistência da formação de leitores e um ensino mecânico da leitura em um mesmo espaço, em suas palavras:

A oposição que aqui se coloca – ensinar a ler versus formar o sujeito leitor – evidencia o desencontro entre treinar habilidades e garantir o acesso à leitura como mecanismo de constituição da pessoa (a leitura como uma forma de ser e de viver no contexto da sociedade letrada). (COLELLO, 2021, p. 53)

Lamentavelmente, entendemos a posição da autora no sentido de negação deste modelo de ensino que compreende a língua de modo reducionista e que leva em consideração apenas os aspectos estruturalistas, o que reflete em práticas desinteressantes e não corroborantes para a formação leitora.

Assim, dialogamos com Colello (2021) na busca de múltiplas possibilidades de formação de leitores através de uma mediação crítico-reflexivo, que não comunga com um modelo excessivamente transmissivo, e que busca, por meio da articulação de uma série de atividades diversificadas, promover o acesso a variados tipos de textos, e estes explorados de diversas formas.

Neste sentido, alguns autores (GERALDI, 1984; SILVA, 1998) descrevem o ensino de língua portuguesa nas escolas brasileiras da seguinte forma: a leitura de um texto; exercícios de “interpretação” ou referentes à gramática normativa e, ao final, uma redação, que servirá apenas a propósitos escolares.

Atualmente, os textos utilizados pertencem às coletâneas de textos dos livros didáticos, adotados pelas escolas, alguns destes materiais se restringem aos gêneros

escolares, ou seja, são criados ou adaptados exclusivamente para as situações de ensino, com a pretensão de facilitar o trabalho docente (SILVA, 1998).

Evidentemente, um trabalho reflexivo e criativo pode ser realizado com os livros didáticos. Hoje em dia, existe uma variedade grande deles, o que abre um leque de diferentes possibilidades de como explorá-los em sala de aula. No entanto, é importante que as professoras e professores não limitem suas práticas às atividades e aos textos que compõem os livros didáticos.

Os exercícios propostos por muitos desses materiais, de compreensão e interpretação do texto, são pedagogicamente esvaziados de sentido quando considerados os objetivos que envolvem diferentes estratégias e habilidades de leitura, além de não contribuírem para o fortalecimento da atividade reflexiva por parte dos leitores. Sendo os aspectos compreender e interpretar reduzidos à busca de informações explícitas no próprio texto e, por vezes, transcrevê-las como resposta, sem o mínimo de diálogo com aquilo que foi lido.

Ao final, como já dito, atividades de escrita que se resumem ao preenchimento de tarefas escolares, desprovidas de uma motivação real para a produção (SOARES, 2021), e uma revisão superficial, fadada apenas às facetas de ordem estrutural.

Tal modelo de ensino não se abre espaço para uma relação discursiva mais aprofundada dos leitores com o texto, fechando-se aos rudimentos de um ensino que toma o texto como algo sacralizado, ou seja, não passível de questionamentos e cuja interpretação já está dada, sendo esta a única autorizada, como aponta Silva (1998, p. 3):

O caráter estritamente livresco do ensino e as formas autoritárias através das quais os livros são apresentados em sala de aula tende a contribuir para a docilização dos estudantes, gerando a falsa crença de que tudo que está escrito ou impresso é necessariamente verdadeiro.

De acordo com o referido autor, o lugar do texto, neste tipo de ensino, tem um caráter autoritário, dado que só uma leitura é autorizada: aquela que emana do próprio texto, e ainda superficial, quando os professores se utilizam quase que exclusivamente de textos ou recortes de textos presentes nos livros didáticos, que são trazidos para que se faça um consumo rápido da leitura, ou seja, não é uma leitura para dialogar, para divertir, para aprender algo. É uma leitura para a realização do exercício escolar.



Destarte, a redundância do consumo pedagógico da leitura que mais desgosta possíveis leitores do que os instiga e desperta o seu interesse pela atividade leitora, e que a enxerguem como meio possível e também reflexivo e gerador de questionamentos, de aprofundamento. E mesmo a possibilidade de busca da leitura enquanto deleite, que é um espaço vivenciado através das múltiplas literaturas, que mobilizam sentimentos, percepções e visões de mundo, ao passo que possibilitam a ampliação de uma compreensão reflexiva da realidade, são reduzidas aos paradidáticos que serão fonte de alguma atividade didática posteriormente.

Em diálogo com Geraldi (1984), reafirmamos a nossa percepção de que a escola não costuma trazer, por meio de seus usos da leitura, as vivências das práticas sociais, próprias da língua escrita, mas simula as mesmas, em suas palavras: “Na escola não se escrevem textos, produzem-se redações (...) Na escola não se lêem textos, fazem-se exercícios de interpretação e análise de textos.” (GERALDI, 1984, p. 90).

Diante desta afirmativa, compreendemos a desvinculação da leitura de sua prática social como um dos fatores responsáveis pela estagnação da atividade leitora na escola, tornando a mesma um ato sem propósito, que não seja a aprovação do estudante nas disciplinas escolares.

Essa dissociação pode ser observada em diferentes etapas de ensino, seja nos anos iniciais, com uma alfabetização voltada apenas para a leitura e escrita do sistema alfabético, sem maiores conexões dialógicas com os contextos sociais de produção da língua. Seja nos anos finais do ensino fundamental, com práticas de leitura e produções textuais que se estreitam exclusivamente aos propósitos escolares. Ou ainda, no ensino médio, onde os professores e estudantes vivem um verdadeiro frenesi em torno do Exame Nacional do Ensino Médio - ENEM.

Para Silva (1998), a escola deveria entender e se utilizar da leitura como meio possível de compreensão e análise crítica da realidade. Ressaltamos, então, a necessidade de se refletir sobre as concepções de leitura que os docentes possuem da leitura e a perspectiva de mundo com a qual suas práticas estão comprometidas. Se buscam a manutenção das estruturas sociais fomentadoras de desigualdade ou se direcionam para uma educação comprometida com a emancipação humana.

Assim, vemos que as escolas brasileiras têm consigo o desafio de uma reformulação reflexiva do ensino da língua, de modo que busquem superar a

superficialidade na produção de atividades com a língua escrita, e assumam a responsabilidade social e ética de oportunizar a inserção das crianças na cultura escrita.

### **3.2 Formação de leitores e as peculiaridades do ciclo de alfabetização**

Situando-nos na esfera da atividade docente de ensino, no ciclo de alfabetização<sup>1</sup>, reconhecemos que a aprendizagem da leitura, em nossa sociedade, se passa em grande parte na escola e que um contato escolarizado significativo com a aprendizagem da leitura, ou qualquer outra aprendizagem, é de elevada importância para os educandos em seu processo de formação leitora.

Desse modo, com vistas a uma compreensão mais clara sobre os diferentes momentos que envolvem o ensino da leitura, a alfabetização e outras relações de leitura, recorremos ao que explica Soares (2021, p. 16): “...é preciso diferenciar um processo de aquisição da língua (oral e escrita) de um processo de desenvolvimento da língua”.

Tendo-se em vista as especificidades da leitura nos anos iniciais do ensino fundamental, consideramos que os professores devem ter em mente as necessidades que as crianças do ciclo de alfabetização vivenciam no decorrer do processo de aquisição da leitura, e formular criativamente estratégias de ensino que potencializam esta aquisição.

Na visão de Solé (2014), ensinar a ler envolve momentos nos quais tanto o Sistema de Escrita Alfabética (SEA) como as relações de leitura estarão presentes. Segundo ela, “Em essência, consiste em oferecer às crianças as técnicas, os ‘segredos’ utilizados pelo professor quando lê e escreve, de modo que ela possa se apropriar progressivamente dos mesmos” (SOLÉ, 2014, p. 63).

Para a autora, a leitura não pode ser resumida à mera decodificação, no entanto, no processo de aprendizagem da leitura é preciso que haja também movimentos de ensino neste sentido, oferecendo às crianças “as técnicas, os segredos” como meios pelos quais possam desenvolver uma leitura autônoma.

O ensino inicial da leitura deve garantir a interação funcional, do conhecimento das correlações entre as letras e os sons e das relações de significado da criança com a

---

<sup>1</sup> Chamamos de ciclo de alfabetização o período compreendido do 1º ao 2º ano, conforme a Base Nacional Comum Curricular (BRASIL, 2018).

língua escrita, como meio de construir os conhecimentos necessários para poder abordar as diferentes etapas de sua aprendizagem. Isso requer que o texto escrito esteja presente de forma relevante na sala de aula e seja trabalhado de forma crítica.

Nesta direção, o percurso da (re)construção conjunta, ensino e aprendizagem, de conhecimentos relativos à leitura exige que os professores oportunizem aos educandos o acesso a materiais escritos diversos, livros de diferenciados gêneros, de modo que possam, através da mediação docente, ir constituindo significados e compreensões quanto aos objetivos e finalidades das leituras que realizam.

Silva (1998) explica que só podemos gostar de algum objeto ou atividade se temos contato com o mesmo. De forma equivalente, como poderão as crianças vivenciar o processo de formação leitora sem contato, e este de bons afetos, com os livros ou materiais escritos de diversos gêneros?

Ressaltamos, assim, a necessidade de compreensão acerca do momento inicial de aprendizagem da leitura não estar desvinculado da formação leitora. Sendo, portanto, preciso apresentar o Sistema de Escrita Alfabética (SEA), mas também oportunizar a ampliação do contato das crianças com a leitura em seus múltiplos contextos (SOARES, 2021).

À vista disso, neste trabalho entendemos a possibilidade de se trabalhar no ensino da língua, em seu processo inicial, de modo a envolver as múltiplas possibilidades de ação docente, especialmente no que tange à aquisição da leitura, no sentido de mobilizar a construção de diversos conhecimentos a seu respeito.

Para tanto, se deve garantir às crianças os multiletramentos, já que a leitura é uma prática social, através do acesso aos materiais escritos diversificados, mediados por atividades que possibilitem os diferentes usos com o objetivo de que as crianças entendam as diversas finalidades da leitura e as demais manifestações da língua.

Bem como não negando a necessidade de atividades pensadas de modo a ir corroborando com as crianças na aprendizagem do reconhecimento das estruturas da língua: seus aspectos de relação gráficos-sonoros; ortográficos; sintáticos e afins. Mobilizando-as através de atividades coerentes e enriquecidas de um contexto que faça sentido para elas, possibilitando-lhes pensar acerca dessas características da língua.

Insistimos em ressaltar que o uso da leitura na escola não seja reduzido a tais aspectos, visto que o afunilamento das práticas resulta na desmotivação das crianças, trazendo prejuízos na aprendizagem. Estas ações devem ser compreendidas no sentido de efetivar o direito das crianças de vivenciarem as diferentes manifestações, objetivos e finalidades da leitura e reconstruí-las através de uma aquisição (re)significativa.

É importante salientar que, neste trabalho, compreendemos como prática pedagógica, fundamentados em Franco (2016), a mediação consciente, planejada de modo reflexivo, ou seja, com objetivos bem definidos e ações que considerem os aspectos que vão emergindo dentro e ao longo do processo, e que esta abranja uma multidimensionalidade tanto social quanto da formação humana.

Não se prendendo à configuração de ações-respostas passivas às instigações de determinadas normas e exigências das instituições de ensino quanto aos conteúdos e abordagens no ensino, como bem explica Franco (2016, p. 536): “Considera-se que, nas práticas pedagogicamente construídas, há a mediação do humano e não a submissão do humano a um artefato técnico previamente construído”.

Desta forma, entendemos que as práticas pedagógicas de formação de crianças leitoras devem ser constituídas de reflexividade docente na proposição de relações das crianças com as atividades de leitura, sendo estas vivenciadas em um espaço concreto de formação humana, onde elas não venham a elaborar uma relação superficial com a leitura, percebendo a mesma apenas como uma exigência escolar para memorizar conteúdos ou uma forma de ascender socialmente dentro das estruturas do sistema neoliberal. Mas como meio humano de elaboração e tecimento de significados em diálogos com os textos, possibilitados pela mediação docente.

Nesse sentido, propomos, no próximo tópico deste capítulo, algumas reflexões sobre planejamentos e propostas de ações com a leitura, a serem pensadas pelos professores e professoras dentro do conjunto de elementos que emergem do processo de ensino-aprendizagem, em seus contextos, buscando o fortalecimento das práticas pedagógicas no sentido de formação de leitores.

### 3.3 Atividades de leitura: planejamento e propostas

Diante do exposto, entendemos a necessidade de articulação de diferentes atividades de leitura, que considerem os diferentes aspectos de sua aprendizagem, nas quais as crianças possam se colocar como sujeitos ativos no desenvolvimento da leitura, refletindo sobre a mesma e constituindo diferentes estratégias de compreensão e interpretação.

Evidentemente, um dos componentes mais essenciais da prática pedagógica é o planejamento, momento em que são mobilizadas também as concepções que os educadores têm a respeito de seus modos de ser professor, as formas como concebem o ensino e a prática educativa na qual se movem (FREIRE, 2022).

A esse respeito, Soares (2021) traz algumas propostas para o planejamento e vivência das práticas pedagógicas, que dialogam tanto com uma perspectiva discursiva, de usos da leitura, quanto com a necessidade de as crianças conhecerem determinadas especificidades da estrutura da língua escrita, também demandadas para uma leitura de qualidade.

A autora aponta alguns elementos importantes a se considerar no planejamento e na execução de atividades de leitura, dentre os quais destacamos: a preparação; os gêneros textuais; o nível de complexidade textual e o desenvolvimento de estratégias de compreensão e interpretação.

#### 3.3.1. A organização dos momentos e espaços de leitura

A atividade de leitura a ser realizada pelo educador deve ser sempre bem planejada, tendo bem claro os seus objetivos e finalidades, assim como fomentar diferentes usos dos ambientes da escola para os momentos de leitura.

Esse planejamento dos momentos e espaços de leitura é essencial para que as crianças produzam um diálogo aprofundado com o texto através de uma boa mediação, conforme aponta Soares (2021, p. 229):

A leitura de um texto, seja qual for o gênero, deve ser sempre preparada com antecipação pela/o /professora/or... A leitura e compreensão de um texto, se

improvisada no momento da atividade, dificilmente orientará as crianças de forma a realmente desenvolver habilidades de leitura e compreensão.

Corroborando com tal pensamento, entendemos ser necessário para um bom aproveitamento das atividades de leitura que o texto seja bem conhecido da professora ou professor que está realizando a sua leitura, com vistas a uma leitura que tome formas vivas, revelando a expressão viva da língua através da leitura, como bem aponta Carvalho (2014).

Se a alfabetizadora está lendo um conto de fadas, por exemplo, é interessante que, durante a leitura, ela faça por onde as crianças possam distinguir os diferentes momentos e falas do conto, as do narrador e dos personagens que o compõem. Para tanto, é preciso que essa professora esteja familiarizada com o conto e que, se possível, realize os ensaios da leitura, as entonações, os gestos e afins.

Para Carvalho (2014, p. 88):

Há contadores de histórias que decoram a história a ser contada, outros que preferem ler o texto, e ainda outros que contam as histórias com suas próprias palavras. A escolha de um ou outro modo de narrar depende do tipo de texto, do público, do local disponível, e ainda das preferências e capacidades do narrador. Cada professor ou professora deveria cultivar seu próprio repertório de literatura oral, seus grandes favoritos, que incluem contos de fadas, lendas, “causos” da vida real, histórias de família etc., que fazem sucesso entre as crianças. Além disso, há o acervo inesgotável das histórias publicadas.

No trecho acima, a autora observa que há diferentes maneiras de se contar histórias para as crianças, dentre os quais: os modos oralizados, nos quais o professor simplesmente conta para as crianças, como se estivesse em roda em volta de uma fogueira; ou de forma dramatizada, onde os personagens ganham vida através dos figurinos utilizados pelos educadores, que incorporam os personagens da história.

Há ainda uma terceira maneira de se contar uma história, de qualquer gênero, é a leitura na qual pretendemos nos deter, e esta trazida para as crianças de forma dinamizada, traduzida em emoções, tensões, conflitos e as resoluções destes, vivenciados/as pelo/as personagens.

Ressaltamos a importância das atividades de leitura não serem tomadas apenas no sentido de ensinar e aprender a ler, mas também de se deleitar com as variadas literaturas, como os contos de fada, por exemplo, visto que expressam sentimentos e conflitos humanos vivenciados também pelas crianças, essa experiência pode colaborar para que

as mesmas consigam entender os seus próprios sentimentos e elaborar formas de lidar com eles (BETTELHEIM, 1980; BERNARDINO e SOUSA, 2011).

Outro aspecto importante colocado por Carvalho (2014) é o acervo literário das professoras e professores, isto é, “cultivar seu próprio repertório de literatura oral”. Embora a autora se refira a literatura oral, essa compreensão também se aplica às literaturas escritas, aquelas que podem colaborar com a reflexão das crianças sobre temas atuais, os conflitos que elas mesmas e o seu grupo sócio-histórico atravessam, através dos contos clássicos, fábulas, histórias de vida, entre outros.

As leituras podem ser realizadas com diferentes finalidades, tanto pedagógicas, com diversos objetivos de ensino e de aprendizagem, sejam de aspectos estruturais da língua, quanto de mobilização das diversas estratégias para compreensão e interpretação da leitura, dois aspectos que se complementam.

Há também a leitura com fins recreativos, conhecida como leitura deleite, essa é uma finalidade de leitura que objetiva a apreciação lúdica e estética, de apreciação sensível, sendo um momento que encontra a possibilidade de fuga da constante didatização, no qual a conversa, os sentimentos, os conflitos vão emergindo pelo diálogo com a literatura. As atividades de leitura com esse propósito são importantes para que as crianças percebam as diferentes situações de leitura (CARVALHO, 2014; SOARES, 2021; SOLÉ, 2014).

É importante que as crianças vivenciem frequentemente momentos assim, em um espaço agradável, bem pensado e organizado, de modo a desenvolver suas curiosidades com relação à leitura que irão escutar, e com atividades bem planejadas e atrativas, que as envolvam e instiguem.

A sala de aula pode, sim, ser usada e adequada aos momentos de leitura recreativa, mas também observamos a possibilidade de um diálogo riquíssimo com o uso da biblioteca escolar, sendo esta a “casa dos livros”, é significativo que as crianças possam frequentemente experimentar momentos prazerosos vividos nela (SILVA, 1998).

Na biblioteca, é possível que sejam trabalhadas diversas atividades interativas que envolvam a leitura. Uma sugestão é que as professoras e bibliotecários organizem o ambiente, disponibilizando alguns livros variados: somente ilustrações, de ilustrações e

poucas palavras, de ilustrações e um número maior de palavras, deixando-os ao dispor da exploração das crianças (SOARES, 2021).

Ressaltamos a importância dos planejamentos para que esses momentos alcancem resultados satisfatórios. Mesmo nas leituras que buscam as relações didáticas, é necessária uma atividade bem planejada para que as crianças possam ouvir a leitura e, através de uma boa mediação, dialogar com o texto, conhecer os seus personagens, discutir coletivamente os elementos dessa leitura e afins (SILVA, 1998; SOARES, 2021).

### 3.3.2. Os gêneros textuais como meio de compreensão dos usos sociais da leitura

A proposta de realização do trabalho com o texto, por meio dos gêneros textuais, se dá por conta da compreensão dos usos sociais assumidos pela língua escrita, partindo de seus modos de produção e circulação na sociedade, ou seja, estes não são formulados para atender a propósitos apenas escolares, mas surgem a partir de uma demanda social, estando presentes na concretude social na qual estão inseridas as crianças (MARCUSHI, 2008; 2010).

De acordo com a definição de Marcushi (2010, p. 19):

Caracterizam-se como eventos textuais altamente maleáveis, dinâmicos e plásticos. Surgem emparelhados às necessidades e atividades socioculturais, bem como na relação com inovações tecnológicas, o que é facilmente perceptível ao se considerar a quantidade de gêneros textuais hoje existentes em relação a sociedades anteriores à comunicação escrita.

Dando-se, por isso, a importância de propor atividades que mobilizem a leitura de textos que se expressam dentro dos gêneros textuais que circulam socialmente. Nesse trabalho, tanto se podem envolver gêneros mais antigos como cartas e jornais, quanto aqueles que vêm surgindo, como aqueles de circulação virtual, e partir disso fomentar diversos diálogos que podem enriquecer uma experiência de aprendizagem "ética, estética e política" como propõe Freire (2022).

Considerando-se que estes novos tempos demandam uma série de conversas reflexivas, que nem sempre foram tão urgentes quanto agora, com as novas gerações que convivem com as inovações tecnológicas, as quais se expandem rapidamente, e o uso do texto seja escrito, oralizado, imagético e afins, acontece de formas tão variadas e com tantas finalidades.



Neste sentido, a escola necessita buscar uma posição em que o trabalho com a aprendizagem não fique apenas no quesito de produção, embora esse também seja de elevada importância, mas também amplie as possibilidades de reflexão sobre temas que vêm emergindo como: os usos éticos da língua, os ambientes nos quais circula e outros aspectos (FREIRE, 2022).

Destarte, a compreensão de que é mais proveitoso para a formação de leitores reflexivos não reduzir as práticas de leitura e escrita às tipologias textuais: narração, descrição, dissertação etc, sendo que essas estão e se apresentam diversas vezes dentro da estrutura dos gêneros, assim, a utilização destes permite, com uma mediação adequada, a identificação de tais tipologias e amplia o conhecimento dos educandos sobre o texto.

Nas palavras de Soares (2021, p. 210): “Os textos não são independentes das condições que determinam sua produção. Eles são materializações das situações comunicativas, que fazem que sejam o que são”. Sendo assim, o trabalho pedagógico de ensino e a utilização dos gêneros textuais na escola também devem se aproximar das interações sociais, evitando o problema da artificialidade.

Um problema grave, que se coloca como entrave para a tão sonhada educação que alcance seus objetivos, visando a cultura de aprofundamento real das aprendizagens da língua escrita, por isso é preciso que os docentes pensem o ensino de modo a contemplar as realidades sociais nas quais o conhecimento é produzido.

Neste caso, quando os professores e professoras trabalham com os gêneros textuais se faz necessário que os explorem coletivamente, ou seja, em uma produção e reflexão destes com os educandos, e de forma enriquecida, que significa pensar criticamente sobre as condições concretas de produção destes gêneros, objetivos de ser, sua proposta social de interação, seus meios de circulação etc.

Entendemos que a apresentação da estrutura desses textos para as crianças também cumpre uma funcionalidade importante, sendo uma organização dentro da qual se expressam os gêneros, como um corpo que toma uma forma e que, portanto, é importante que as crianças se apropriem desses conhecimentos da estrutura textual.

É necessário, no entanto, cuidado para não restringir o ensino apenas a essa estrutura pois, como consta acima e veremos mais adiante, há muitos elementos a serem trabalhados através dos gêneros textuais.

### 3.3.3. Análise do nível de complexidade textual

Outro aspecto lembrado por Soares (2021), que deve também estar entre as reflexões do planejamento docente, é a escolha dos textos que serão levados para a atividade com as crianças. É preciso analisar o nível de complexidade que o texto apresenta em comparação ao nível no qual se encontram as crianças.

Não se trata de subestimar as crianças porque, de fato, é preciso que os textos apresentem algum nível de desafio para elas para que possam desenvolver diferentes estratégias. Mas, se os textos estiverem em um nível de complexidade que as crianças ainda não são totalmente capazes de alcançar, a atividade pode se tornar frustrante ao invés de envolvente.

Isto acontece devido a necessidade de amadurecer outros conhecimentos, que envolvem estratégias e habilidades de leitura, que precisam ser desenvolvidos e mobilizados para que se possam vivenciar algumas leituras e participar do diálogo com as mesmas. Caso contrário, a experiência com o texto pode não corresponder aos objetivos de leitura estabelecidos.

Como escreve Soares (2021, p. 224):

(...) textos podem e devem propor desafios para as crianças, oportunidades para que desenvolvam habilidades de compreensão e interpretação, ampliem seus conhecimentos e experiências. Mas os desafios devem estar dentro das possibilidades das crianças a quem a leitura vai ser proposta, e adequados aos objetivos de desenvolvimento de habilidades de leitura e interpretação.

Esta realidade nos chama a responsabilidade de planejar com consciência e de forma sistemática as atividades de leitura que iremos propor às crianças, não deixando nossas práticas pedagógicas de leitura cair no esporádico e também no despreparo. Afinal de contas, há muitas possibilidades de desenvolvimento através de uma atividade bem planejada.

Ao analisar o texto, necessitamos estar cientes do uso das palavras que o compõem, se são poucas ou muitas, se fazem parte do contexto das crianças ou são novas, aproveitando a oportunidade para enriquecer o seu vocabulário, se possui apenas ilustrações, entre outras coisas. Observar se a narrativa apresentada está completa ou se fica aberta ou ainda, se traz aberturas em diferentes momentos. Se as crianças possuem

conhecimentos prévios a respeito dos conteúdos presentes no texto, se conhecem os personagens e suas características, se o texto traz intertextualidade ou alusões a outras histórias.

Como exemplo, e inspirados em Soares (2021) que em seus escritos usa este recurso, vamos observar a tirinha a seguir e refletir acerca dos elementos presentes nela, que podem contemplar alguns objetivos das atividades de ensino da leitura:



Fonte: © Mauricio Sousa Produções Ltda

Temos nessa tirinha vários elementos que merecem atenção como o fato de ser composta apenas de imagens e onomatopeias, ou seja, a leitura que as crianças farão será dos cenários e dos sons representados.

É importante pensar sobre o que as crianças conhecem dos personagens, suas características próprias, as que podem ser explicadas para elas, mas, preferencialmente, perguntar às crianças aquilo que sabem dos personagens.

Observar na leitura imagética do cenário, aqui a principal possibilidade, no qual a história está acontecendo, a expressão das emoções dos personagens, aquilo em que estão pensando, os efeitos das onomatopeias, que representam os sons das coisas e afins (SOARES, 2021).

Os professores e professoras podem selecionar os aspectos que julgarem mais importantes, de acordo com o nível no qual as crianças se encontram e os objetivos de ensino e aprendizagem que estabeleceram, e a partir deles elaborar intervenções que poderão ser úteis para aguçar a percepção das crianças quanto ao texto.

### 3.3.4. Trabalhando as Estratégias e Habilidades de compreensão e interpretação leitora

Neste ponto, é importante trazer uma definição sobre o que, concordando com Soares (2021), entendemos como compreensão e interpretação na atividade leitora. Pode-se colocar como compreensão a percepção dos elementos de significado presentes no próprio texto, e a interpretação como um "preenchimento de lacunas" que podem ser realizado a partir de vários fatores: os conhecimentos prévios do leitor, os elementos implícitos no texto e afins. Como define Soares (2021, p.242):

Compreender um texto é entender o que foi escrito: captar o significado das palavras, identificar os fatos e ideias que estão no texto. Interpretar um texto é estabelecer conexões entre os fatos e idéias que estão subentendidos no texto.

Os processos de compreensão e interpretação, então, poderiam ser comparados as camadas de uma cebola. As camadas mais externas, possíveis de ver, remetem a compreensão, que podem ser percebidas rapidamente por leitores experientes. Enquanto que as outras camadas, visíveis somente quando cortamos a cebola, se assemelham ao diálogo de interpretação de um texto, uma vez que é preciso fazer dissecações que nos permitam, enquanto leitores, um acesso mais profundamente significativo.

No momento inicial de aprendizagem da leitura, é preciso um movimento no sentido de fazer com que as crianças possam perceber e se utilizar de diferentes estratégias para compreender e interpretar um texto.

Para Solé (2014), a aprendizagem das estratégias de leitura não é algo que se dá sem uma sistematização pedagógica consciente do trabalho neste sentido. Muito embora leitores experientes possam mobilizar inconscientemente algumas das estratégias que desenvolveram a partir de suas vivências leitoras, não se pode deixar o ensino destas ao mero acaso.

A autora ainda explicita os diferentes objetivos pelos quais as pessoas leem: para se informar, aprender, se divertir e muitos outros motivos que estão presentes nas intenções de leitura das pessoas. Também são diversos os materiais lidos, textos que se expressam através de diferentes gêneros: contos, romances, novelas, jornal e outros.

Diante dessa diversidade de objetivos de leitura e de materiais escritos disponíveis em uma sociedade letrada como a nossa, é necessário que os professores se mobilizem no sentido de propor situações de aprendizagem nas quais as crianças possam perceber essas intenções diferentes que podem levá-las a ler, através dos materiais diversificados que

têm acesso. E, dentro destas situações, promover o diálogo das crianças com o texto, por uma mediação que não seja desinteressada ou esporádica.

Como este trabalho trata de crianças do primeiro ano do ensino fundamental, é provável que muitas delas ainda não consigam ler, nesses casos, as professoras e professores serão o meio pelo qual as crianças farão a leitura (SOARES, 2021).

Através destas leituras, devem buscar mobilizar nas crianças seus conhecimentos prévios sobre os elementos do texto, a respeito do gênero que estão lendo no momento, se conhecem outro texto do mesmo gênero, levar as crianças a observarem as ilustrações e correlacionar estas ilustrações com o texto escrito (SOLÉ, 2014; SOARES, 2021).

Também é importante conduzir as crianças a fazerem inferências sobre as “lacunas” presentes no texto, fazendo-lhes perguntas ou estimulando-as a fazê-las, além de fazer suas previsões a respeito da história e escrevê-las por meio de atividades onde possam estabelecer ou mudar o final da história que escutaram, e avaliar os aspectos da história, estabelecer comparações, dentre outras coisas.

Estas propostas, fundamentadas em Soares (2021), Solé (2014) e outros autores, precisam ser refletidas dentro de cada contexto escolar, sendo necessário o desenvolvimento de uma cultura escolar articulada com os objetivos estabelecidos conjuntamente. Constituindo o processo de aquisição da leitura de aprendizagens relacionadas ao Sistema de Escrita Alfabética (SEA) e a uma formação de leitores que mobilizam diversas estratégias para compreender e interpretar e, assim, tecer uma relação discursiva com o texto.

## 4 PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

Neste capítulo, abordaremos os procedimentos metodológicos que constituíram esta pesquisa. Discorreremos sobre a natureza e o tipo da pesquisa, seus participantes e os procedimentos de coleta de dados.

### 4.1 Percurso metodológico adotado

Este trabalho se caracteriza como uma pesquisa qualitativa, uma vez que “...trabalha com o universo dos significados (...) o que corresponde a um espaço mais profundo das relações, dos processos e dos fenômenos” (MINAYO, 1994, p. 22). Buscando através da coleta e análise dos dados, a compreensão de um determinado recorte da realidade social.

Considerando-se a problemática e objetivos desta pesquisa, a mesma se classifica como exploratória que, de acordo com Gil (2008), busca estabelecer, através de “aproximações”, uma compreensão a respeito de determinados processos sociais que ainda não foram profundamente explorados.

Realizamos também uma pesquisa bibliográfica, trazendo referenciais teóricos como: Colello (2021); Soares (2021); Solé (2014) e outros visando o aprofundamento teórico das análises. É uma pesquisa de campo, quando foram entrevistadas duas professoras da rede municipal de Fortaleza (CE) com diferentes níveis de formação acadêmica e também de experiência na carreira docente. Analisando suas compreensões acerca do objeto de estudo da pesquisa, a formação de leitores, e o modo como conduzem suas práticas no planejamento e nas atividades desenvolvidas em sala de aula.

### 4.2 Caracterização dos participantes da pesquisa

Esta pesquisa foi realizada com duas professoras do 1º ano do Ensino Fundamental de diferentes escolas da rede municipal de Fortaleza, as duas assinaram o Termo de Consentimento Livre Esclarecido (TCLE), que lhes resguarda o sigilo de suas identidades. Nesta pesquisa, serão conhecidas como professora **Lourdes** e professora **Fátima**, sendo estes nomes fictícios.

A professora **Lourdes** possui graduação em Pedagogia e especialização em metodologia do trabalho científico. Tem uma carreira de 30 anos no exercício da docência na rede municipal de Fortaleza, dos quais 15 a 16 anos foram dedicados ao ciclo de alfabetização, isto é, nos 1º e 2º anos do ensino fundamental. Ela trabalha atualmente em uma turma de primeiro ano, com ensino inicial da leitura e da escrita.

A professora **Fátima** também possui graduação em Pedagogia, especialização em alfabetização de crianças. Atualmente é mestranda em formação docente pela Universidade Estadual do Ceará (UECE) e faz parte do Grupo de Estudos e Pesquisa em Alfabetização (GEPA).

Esta professora possui 12 anos na carreira docente, na rede municipal de Fortaleza, e todos eles dedicados ao ciclo de alfabetização. Atualmente, trabalha como Professora Regente B (professor de menor carga horária) da Educação Infantil e com o ensino de Matemática em uma turma de primeiro ano. E busca, através de diversas atividades com a literatura matemática, a formação de crianças leitoras.

### **4.3 O instrumento de coleta de dados**

Para a coleta de dados foi utilizada a entrevista semiestruturada que, como técnica de pesquisa, admite uma interação mais próxima entre o entrevistador e o entrevistado, atribuindo maior fluência à coleta de informações. De acordo com Ludke e André (1998, p. 34): “...a entrevista semiestruturada, que se desenrola a partir de um esquema básico, porém não aplicável rigidamente, permitindo que o entrevistador faça as necessárias adaptações”.

A entrevista foi realizada com as professoras seguindo um roteiro prévio de perguntas quanto à formação das mesmas, às suas compreensões acerca do objeto de estudo, quais aspectos tomam como prioridade em seus planejamentos de atividades de leitura, como as realizam e afins. Deixando sempre aberto o espaço para outras questões que surgiram durante a conversa, como estratégia de aprofundamento das reflexões.

No tocante à realização destas entrevistas, esclarecemos ainda que a entrevista com a professora **Lourdes** ocorreu de forma presencial, na escola onde trabalha, já com a professora **Fátima** a entrevista foi via Google Meet, por preferência da professora.

#### **4.4 Investigação e Diálogo**

As informações obtidas através das entrevistas foram utilizadas para a análise e interpretação do objeto deste estudo. Para Lakatos (2003), os dados coletados não são o que confere de fato importância aos trabalhos científicos, sendo necessária uma análise destes por meio da descrição e interpretação dos dados qualitativos.

Conforme o autor, estes processos de análise e interpretação de dados são processos que se relacionam, no entanto, não se pode confundir-los como sendo a mesma coisa. “Análise: É a tentativa de evidenciar as relações existentes entre o fenômeno estudado e outros fatores (...) Interpretação: É a atividade intelectual que procura dar um significado mais amplo às respostas, vinculando-as a outros conhecimentos” (LAKATOS, 2003, p. 167-168)

Destarte, este trabalho, em diálogo com os objetivos propostos, os marcos teóricos que o constituem e ancorados na análise das informações obtidas, por meio das entrevistas, busca uma compreensão de realidade no que concerne às relações de ensino e aprendizagem da leitura na realidade da escola pública.



## 5 ANÁLISE DOS RESULTADOS DA PESQUISA

Neste capítulo, serão analisadas as falas das professoras em relação ao modo como compreendem e trabalham, em suas práticas, a formação de crianças leitoras, bem como os sentimentos e desafios que vivenciam no cotidiano.

### 5.1. Concepções e vivências das atividades de leitura

É evidente que, para fins de análise, precisamos considerar que os diferentes momentos da experiência docente, épocas e níveis de formação, contribuem para o entendimento e elaboração de determinadas compreensões acerca do “Como ensino?”, “Qual é a função das crianças?”, “Qual é a função docente?”, e também sobre os objetos de ensino, como a leitura. Deste modo, entendemos a manifestação de diferentes concepções e práticas de ensino, em torno da formação de leitores, ao longo destas entrevistas.

Quando entrevistamos a professora **Lourdes** acerca de seu entendimento do que é a leitura e de como achava que uma criança poderia se tornar leitora, ela explicitou a sua concepção de leitura através do modo como trabalha o ensino da leitura em sua turma: “Eles partem desse princípio que a gente tem que saber que o início da leitura é a letra (...) aí nós estamos no momento agora de juntar, formar sílabas (...) minha sequência é essa: letra, sílabas, aí começar a formar as palavras.” (sic).

É possível perceber, num primeiro momento, por parte da professora, uma compreensão de língua que se alicerça, principalmente, no fundamento da estrutura linguística de ensino da língua escrita. No entanto, aquilo que relata do seu trabalho, demonstra que mesmo tendo determinada visão procura com os meios que têm proporcionar outras experiências de aprendizagem, da língua escrita, para as crianças.

Como já descrito em outros momentos deste trabalho, consideramos, sim, de elevada significância um trabalho com as letras, sílabas e sons, que se estabeleça com respeito aos conhecimentos das crianças e na diversificação de práticas que também corroboram com esses e outros aspectos do ensino da língua, como propõe Soares (2021).

Para o trabalho didático com a leitura, por exemplo, a professora nos relatou que se utiliza dos percursos indicados pelos livros adotados pela escola, mostrando-os no momento da entrevista, cujos trazem alguns gêneros textuais como: piadas, versos, parlendas e outros.

A professora Lourdes também utiliza cartazes com letras, sílabas e palavras e convida as crianças a pintarem e a contarem quantas dessas unidades linguísticas estão presentes, de acordo com o nível no qual compreende estar cada criança. Ou ainda, leva imagens para que as crianças escrevam espontaneamente aquilo que veem e, ao passo que as crianças vão revelando seus achados, ela vai anotando em seu caderno o momento ou nível de domínio da escrita que cada uma se encontra.

A professora relata que nas sextas-feiras realiza momentos de leitura mais lúdico com as crianças, quando disponibiliza alguns livros de imagens para que as crianças escolham, apreciem as imagens e possam recontar diante da turma aquilo que leram das imagens.

Também é comum neste dia, segundo ela levar algumas revistas com o objetivo de apresentar às crianças outros materiais além dos livros didáticos, e com elas são realizadas atividades de recorte e colagem pelas crianças. Às sextas-feiras foram escolhidas por ser o dia em que se percebe o cansaço coletivo por parte das crianças e da própria professora, que se sente exausta da semana.

Enquanto a professora falava, foi notório o seu tom de segurança a respeito da forma que realizava seu trabalho. Certamente é algo que decorre de suas formações e experiências ao longo da carreira docente, ela realiza bem o seu trabalho dentro dos limites daquilo que aprendeu sobre como se “ensina uma criança a ler e escrever” e o que é a função de ensinar.

Nota-se, através de sua fala, o senso de responsabilidade em fazer com que as crianças adentrem às aprendizagens da língua escrita e o olhar sensível que dirige a elas ao perceber o enfado de uma semana de trabalhos. Podemos observar, ainda, que se preocupa com que as crianças não tenham acesso apenas ao livro didático enquanto material escrito, mas, da forma como pode, busca trazer outros materiais, como as revistas, para que possam folhear e realizar outras atividades.

Reconhecemos diante do contexto, aqui descrito, as contribuições da professora para a alfabetização das crianças no que diz respeito ao conhecer as letras, a associação destas com seus respectivos sons, e de uma determinada abertura para que as crianças sejam também participantes do seu processo de aprendizagem da língua escrita.

E também no que se refere ao letramento e à formação leitora das crianças, ao possibilitar o acesso a materiais escritos diversos, como revistas, embalagens de produtos, como nos relatou que trabalha a partir dos mesmos, e os livros de imagens, nos quais as crianças fazem a leitura. Entretanto, compreendemos ser necessária a ampliação dos

repertórios de atividades e de mediação com a leitura que possibilitem às crianças um diálogo mais interativo com diversos textos.

Na entrevista com a professora **Fátima**, que atualmente é professora de Matemática do 1º ano do Ensino Fundamental, observamos uma mudança quanto a concepção de leitura. Em suas palavras: “Eu gosto de trabalhar com o texto como ponto de partida.” (sic).

Conforme a professora, seu trabalho consiste em trazer para as atividades que contemplem os interesses das crianças. Para ela, são muito importantes as histórias que as crianças contam, as experiências que trazem, quando levam algum outro material escrito, como panfletos, propagandas, por exemplo. A professora explica:

Eu me embaso pelos interesses das crianças, vivo burlando o sistema (...) ora eu vou trabalhar o livro didático, aliás (...) livro do SEFE (Sistema de Ensino Família e Escola) (...) eu gosto muito de explorar os cartazes com os textos e aí eu trabalho junto com aquilo que eles me trazem. (sic).

Esse modo de trabalhar da professora revela que não há necessidade de uma utilização estreita do livro didático como norteador do ensino, mas que se pode usá-lo como um dos elementos constitutivos da prática pedagógica. Afinal, o que de fato pode ser significativo para as crianças são os elementos trazidos de seus contextos, os quais a mediação docente pode ampliar para elemento de reflexão e presença na língua (SILVA, 1998; SOARES, 2021)

Desta forma, vai se tornando possível trabalhar as informações dos textos escolares e daqueles que advêm das experiências das crianças, levando-as a formularem aos poucos uma compreensão de que a língua escrita também é interação e possui significados ligados às realidades de seu pertencimento, e também ampliando as possibilidades de outras realidades possíveis.

Através destes materiais, a professora **Fátima** também trabalha aspectos relacionados à estruturação linguística, mas dentro de um contexto de significados, o texto, por meio de jogos e brincadeiras.

O trabalho também se dá no âmbito da produção escrita, onde a professora atua como escriba e as crianças como produtoras, possibilitando a elas a oportunidade de autorar (FARACO, 2009), de dizerem através da escrita aquilo que desejarem.

Desta forma, se favorece a formação de leitores na medida em que não se dialoga apenas com as produções de outros autores, mas também com as nossas próprias, em nossos diferentes momentos, como atesta Colello (2021, p.21): “Curiosamente, até

mesmo aquele que fala consigo ou escreve para si pressupõe um “outro eu” que de, alguma forma, escuta e reage.”

A professora fala sobre a importância do contato das crianças com os livros e os diferentes momentos que envolvem as atividades de interação com eles, através de ações nas quais as crianças serão protagonistas: escolhendo os livros disponibilizados, aquele que gostarem, realizando a leitura dos mesmos, da forma como conseguirem, seja através das imagens, seja solicitando ajuda das professoras.

Pode-se pensar ainda em uma contação de histórias, uma leitura mediada, possibilitando tanto que as crianças possam desfrutar de um momento estético com a leitura, ou seja, que a leitura lhe toque os sentidos e as emoções, quanto possam refletir sobre os elementos de significado do texto.

Em sua fala: “(..) várias propostas de acordo com aquilo que a gente pensa né, na atividade, predição a partir da capa, observar as cores que o ilustrador usou para explicar (...).” (sic). Observamos a utilização de atividades planejadas de modo a fazer com que as crianças mobilizem determinadas estratégias de compreensão e interpretação do texto (SOARES, 2021; SOLÉ, 2014).

Reconhecemos a necessidade do ensino destas estratégias às crianças, trabalhando-as por intermédio de diversas atividades de leitura, que permitam às crianças explorá-las e desenvolver as habilidades quanto a sua utilização.

Enquanto a entrevista acontecia, a professora demonstrou em muitos momentos um encantamento, mas desiludido para com o exercício da docência. Era perceptível pela sua expressão facial, seus gestos, a propriedade com a qual descrevia e tecia reflexões acerca de suas práticas em sala de aula.

Assim, em diálogo com a fala da professora, reconhecemos que assumir uma compreensão de língua, discursiva, que envolve mais do que simplesmente os modos como ela se constrói, embora isto seja importante, exige o compromisso da alfabetizadora com práticas igualmente discursivas, nas quais estejam presentes elementos trazidos também pelos educandos, que tenham significado em seu contexto social, e o acesso a materiais de leitura diversificados, sejam apenas de imagens, ou letras e imagens e afins.

Como professora, **Fátima**, atualmente está com o componente curricular de Matemática, perguntamos a ela como realiza, dentro da disciplina, o trabalho com a leitura, e obtivemos a seguinte resposta:

A gente vai trabalhando aquelas cantigas, canções, mas tem alguns livros de literatura matemática que eu acho muito bacana, nós não temos na nossa escola e é um dos meus próximos movimentos, é tentar conseguir um acervo (...)

adquirir um acervo pra área de matemática, para que eu possa trabalhar com as minhas crianças. (sic).

Entendemos a leitura como um meio multidisciplinar de aprendizagem dos diversos conteúdos (SOLÉ, 2014) e, muito embora o trabalho com o ensino da mesma seja realizado prioritariamente na disciplina de língua portuguesa, a atitude da professora e o seu posicionamento de levar também para a disciplina de matemática, diferentes vivências com a língua escrita e a partir delas ir construindo aprendizagens matemáticas com as crianças, revela que é possível e enriquecedor um diálogo da vivência leitora com outras disciplinas do conhecimento.

## 5.2 O planejamento das atividades de leitura

Compreendemos como um elemento essencial da prática pedagógica os momentos e espaços destinados ao planejamento das atividades de ensino, portanto, buscamos também analisá-los, bem como as concepções e prioridades tidas pelas professoras no que diz respeito às atividades com a leitura.

No decorrer das entrevistas, percebemos que o planejamento realizado pelas professoras estão, evidentemente, intimamente ligados às suas concepções. A exemplo disso, **Fátima** busca planejar suas atividades tomando como um dos elementos aquilo que as crianças trazem de conhecimento e experiências de mundo, como passeios, panfletos comerciais, assim como as propostas dos livros didáticos.

Para ela, o direito aos momentos de formação continuada lhe possibilitou refletir acerca de suas práticas, podendo redimensioná-las com vistas a ampliar o acervo de atividades que fomentam à formação tanto de crianças leitoras e produtoras de textos, através de um trabalho que parte da criação de situações concretas para os usos da leitura e da escrita.

Como ouvimos, em certo momento da entrevista, a professora relata a história que escreveu com as crianças sobre o passeio de uma delas com a família pelo rio Ceará e que através dessa partilha as crianças produziram um texto.

A professora não deixou de trabalhar com as crianças os aspectos pertinentes às estruturas das palavras, mas passou a trabalhá-los dentro de um contexto de brincadeiras, e mediações pedagógicas que possibilitaram a elas refletir sobre a composição das palavras, seus sons e afins.

Não permanecendo apenas no eixo estruturalista, mas também compondo as atividades de leitura onde as crianças estabeleciam conversas com o texto, assim, não se ouvia apenas a voz do texto, mas também as vozes das crianças em diálogo com este texto, em uma intensa “polifonia” de uma turma de 1º ano.

A professora **Lourdes** busca guiar o seu percurso metodológico com os elementos que trazem os livros didáticos e propõe atividades, como descritas anteriormente: realizadas nos cartazes que contemplem os diferentes níveis de escrita, que percebe haver entre as crianças. Para tanto, anota suas percepções sobre a escrita das crianças em um caderno que sempre traz consigo no momento de realizar seu planejamento.

Assim como também envolve neste planejamento as percepções sensíveis acerca das crianças, como a mesma relata que busca trazer algumas atividades diferenciadas, como o reconto da leitura de imagens, recorte e colagem e afins, na sexta-feira, por conta do enfado da turma.

Essa percepção sensível, para além dos conteúdos, competências e habilidades que regem o trabalho do professor, é muito importante e pode ser ampliada, de modo a não apenas nas sextas-feiras, como em outros momentos da semana, proporcionar atividades variadas, pelas quais as crianças possam vivenciar de forma deleitosa o contato com o material escrito.

**Lourdes** também nos relatou a dificuldade que encontra em realizar seus planejamentos na escola. Segundo ela, atualmente utiliza o espaço da biblioteca para elaborar seus planejamentos. Conforme a professora, é um espaço difícil de se realizar o planejamento devido as intensas movimentações que se dão no ambiente, assim, ela prefere fazer o seu planejamento em casa.

Assim, percebemos o planejamento como um componente carregado de significados, que se expressam, sobretudo, na consideração das crianças, seja na escuta, seja na observação dos níveis de escrita das crianças para vivenciar as atividades ou do estado emocional no qual se encontram etc. Observamos também a necessidade docente de um ambiente tranquilo e propício ao exercício da reflexão no qual as professoras e professores possam realizar seus planejamentos de atividades com as crianças.

### 5.3 Os desencontros e conflitos do percurso

A pesquisa também buscou compreender algumas das dificuldades vivenciadas pelas professoras com relação às crianças e sua aprendizagem da leitura. Ambas as professoras relataram sentir, de formas diferenciadas, alguma dificuldade em relação à família das crianças.

A professora **Lourdes** falou da diferença entre o acompanhamento adequado para o não acompanhamento das famílias na realização de atividades de casa. Ela chega mesmo a dizer: “eu vou esquecer família” (sic). A sua fala expressa frustração em relação a esse distanciamento da família do papel colaborativo que a mesma precisa exercer.

A professora também relatou o desânimo diante da indisciplina e desorganização das crianças, e do tempo que demandava para organizar a turma para a realização de determinadas atividades: “o sonho de toda professora é passar a atividade e todos concluírem, (mas) metade (das crianças) é brincando.”

O contexto descrito parece cansativo tanto para a professora quanto para as crianças. Além do distanciamento familiar, que parece deixar a professora sozinha em sua “tarefa” de ensinar, é preciso refletirmos sobre o contexto escolar que faz pesar tanto assim o cotidiano (SMOLKA, 1996).

A professora **Fátima** também relata alguns desencontros em relação às famílias. Todavia, diferente do caso da professora **Lourdes**, as famílias reclamam do baixo número de atividades para casa, a docente explica que isso ao fato de que realiza boa parte das atividades com as crianças em sala de aula.

Ela conta que, em razão das reclamações, convidou os pais juntamente com as crianças para uma reunião. Esta foi uma reunião diferenciada, pois a professora convidou os pais para observarem o modo como ela realizava as atividades com as crianças em sala de aula, e as famílias entenderam o seu modo de trabalhar.

Entendemos que nem sempre as professoras terão em seu contexto famílias disponíveis ou dispostas ao diálogo e abertura a outros modos de conduzir o ensino. Contudo, é imprescindível que, na medida do possível, os educadores possam desenvolver esta cultura de diálogo respeitoso com as famílias das crianças.

Esse diálogo se desenvolve tanto no sentido de explicar como nos propomos a ensinar, porque, muitas vezes, os pais apresentam dúvidas quando observam comportamentos de ensino que divergem de suas expectativas, quanto também explicitar

que não podemos estar sozinhos na formação das aprendizagens das crianças, sendo de suma importância a presença da família nesse processo.

Outro conflito que pudemos observar, e também presente nas falas das professoras, são as pressões em relação ao que se espera que elas façam, aos resultados que precisam mostrar. Isso acontece tanto em razão do que escrevemos anteriormente sobre as famílias, quanto da cobrança no âmbito da própria instituição escolar.

Conforme percebemos na fala da professora **Lourdes**: “É para ontem esses meninos aprenderem a escreverem o próprio nome.” (sic). Tal fala nos revela um sentimento de pressa em fazer com que as crianças adquiram certas habilidades da língua escrita, como acima: “escreverem o próprio nome.”

Nos perguntamos por quais motivos se dá essa pressa. E observamos pelo contexto das escolas municipais de Fortaleza que esta é apenas uma das muitas pressas que as professoras do ciclo de alfabetização da rede municipal de Fortaleza têm, diante das exigências de um trabalho docente realizado a partir das habilidades e competências da BNCC, que não contempla de forma equitativa os diferentes contextos escolares e as pressões em trabalhar para as avaliações externas e afins.

A professora **Fátima** relata que, certo dia, a coordenadora lhe chamou atenção para o uso dos livros, e que a mesma estava atrasada no uso desse material, ao que a professora respondeu colocando as experiências que vivencia em sala. Possivelmente essas pressões se dão por aquilo que Smolka (1996) distingue como tarefa de ensinar das relações de ensino:

A relação de ensino parece se constituir nas interações pessoais. A tarefa de ensinar, organizada e imposta socialmente, baseia-se na relação de ensino, mas muitas vezes, oculta e distorce essa relação (...) Em várias circunstâncias, a tarefa rompe a relação e produz a ilusão (...) (SMOLKA, 1996, p. 31).

Compreendemos que o contexto destas professoras é diretamente transpassado por aquilo que a referida autora chama de tarefa de ensinar, na qual os professores são vistos socialmente com a função de ensinar, e ensinar de certa maneira, e dentro desta tarefa social o/a professor/a é alguém que detém o conhecimento a ser ensinado e que trabalha conforme a sociedade espera que o faça.

A partir de tais pressupostos da tarefa de ensinar existem as pressões, com vistas a adequação das professoras àquilo que se entende por ser seu papel, os meios de aprendizagem adequados e as aprendizagens que as crianças devem adquirir, no tempo estipulado para que aprendam. Como foi dito por Lourdes “É para ontem esses meninos aprenderem a escrever o próprio nome.” (sic).



Diante desta frenética correria de competências e habilidades que o professor têm a função social de fazer as crianças desenvolverem, vai se perdendo aquilo que esta autora compreende como relação de ensino, que se baseia em uma interação dinâmica de (re)construção conjunta de aprendizagens, para se dar espaço a “ilusão”. A ilusão de que o trabalho com o ensino da leitura se reduz a pronúncia em voz alta de um conjunto de sílabas, de que o trabalho docente têm que estar preso ao livro didático e afins.

Ainda nesse contexto, a professora **Fátima** também destaca as práticas realizadas em sala de aula como uma das dificuldades em relação ao aprendizado da leitura. Nas palavras da professora: “é a forma como nós professores vamos mediar todo esse conhecimento que eles trazem.” (sic). Por meio desta fala é possível perceber a preocupação da professora em sempre trazer elementos que contemplem as crianças para as suas práticas de ensino.

Dialogamos com essa preocupação da professora no sentido de que as relações ensino que se constituem em um entrelaçamento coletivo de (re)construção conjunta das aprendizagens, através dos mais diversos modos, ao se estreitar apenas àquilo que se espera de nós, professores, constituindo nossa tarefa, pode afogar a relação discursiva de ensino e aprendizagem da leitura, seus diálogos e interações.

Também percebemos na fala das professoras um certo distanciamento estrutural da possibilidade de diálogo com o espaço privilegiado de leitura na escola, a biblioteca escolar. A professora **Lourdes**, como explicitado anteriormente, relata que a biblioteca da escola se tornou um espaço de planejamento dos professores e que outra sala é usada para as atividades diferenciadas que as professoras desejem realizar.

A professora **Fátima**, nos conta que a biblioteca de sua escola deixou, temporariamente de existir para dar lugar a um outro espaço, nas palavras da professora: “nós não temos biblioteca, nossos livros estão encaixotados, porque foi preciso fechar nossa biblioteca para abrir uma sala de aula”.

Compreendemos a importância da presença da biblioteca na escola como garantia de políticas públicas que fomentem a leitura. No entanto, defendemos uma presença viva e mediada nessas bibliotecas, ou seja, que as crianças acessem e participem de atividades realizadas dentro desse espaço e concebê-las como um lugar de vivências de significado.

A respeito do papel secundário que ocupam as bibliotecas nas políticas públicas, tanto quanto dentro da organização escolar, concordamos com Silva (1991, p. 109), que assinala “Quando pensamos em bibliotecas escolares no contexto da educação brasileira,

imediatamente nos deslocamos à esfera do acaso, desprezo e esquecimento, para cair, de chofre, no mundo da marginalidade”.

Muito embora o autor tenha escrito de um outro contexto, ainda podemos observar esse comportamento institucionalizado da organização escolar, que não compreende as potencialidades presentes em atividades bem planejadas de acesso e exploração das bibliotecas escolares.

E esta não compreensão se manifesta em diversos aspectos como: o pouco uso da biblioteca para atividades realizadas com as crianças, o baixo acesso das crianças a estes espaços, a transformação deste espaço para atender outras finalidades que ocupam o tempo de atividades que poderiam ser lá realizadas, os quais revelam que ainda não há um compromisso com os usos criativos e diversificados destes ambientes na escola.

#### **5.4 Os sentimentos que emergem no processo**

Ao serem perguntadas sobre o sentimento que tinham em relação ao ensino da leitura para as crianças, a professora **Lourdes** revelou um sentimento de satisfação quando ver que seu trabalho de alguma forma está ajudando as crianças a aprenderem a ler.

De acordo com esta professora, uma criança um dia veio lhe agradecer por tê-la ensinado a ler. Ela conta que explicou a criança que todo um trabalho havia sido realizado pela professora anterior para que estivesse lendo agora.

Deste modo é possível perceber o sentimento de colaboração no qual as professoras se sentem participantes tanto da história de aprendizagem da língua escrita, pelas crianças, quanto de uma responsabilidade compartilhada de continuidade do trabalho de um outro professor.

A professora **Fátima** nos conta o sentimento de evolução durante a profissão: “A ‘Fátima’ do começo não é a ‘Fátima’ de hoje”, nos relata que aprendeu muito com outras professoras com as práticas das quais se identificava.

Ressalta que, quando se tornou professora, ainda não havia formações continuadas e nem tempo de planejamento, que passaram a ser direito das educadoras somente após três anos de ter assumido o cargo de professora.

**Fátima** diz que a partir desses momentos começou a mudar as suas práticas em sala de aula e a buscar outros estudos que lhe ajudassem a refletir sobre as mesmas,

através de grupos de estudos, a especialização em alfabetização de crianças que, segundo ela, a ajudaram a construir uma visão mais crítica sobre suas práticas.

Observamos, com essa fala da professora, que a vinculação das práticas de sala de aula a reflexões teoricamente embasadas, que possibilitem às professoras pensarem criticamente seus fazeres, despertando um outro olhar sobre o ensinar às crianças a ler e escrever, só tem a contribuir no ensino e na aprendizagem das crianças.

Assim, percebemos os sentimentos de satisfação e entusiasmo diante da atividade docente destas professoras. A professora **Lourdes**, por se ver como participante da aprendizagem de tantas crianças ao longo de seus tantos anos de carreira, e a professora **Fátima**, pelo entusiasmo diante da compreensão, provinda das práticas e dos estudos, da importância que assume na inserção dos indivíduos na cultura escrita.

## 6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Esta pesquisa buscou compreender alguns aspectos relacionados à formação de crianças leitoras no primeiro ano do Ensino Fundamental, e estabelecer algumas reflexões a respeito de como têm se dado essa formação na escola brasileira e estratégias de redimensionamento das práticas pedagógicas no sentido de a fortalecer positivamente.

À vista disso, estabelecemos como objetivo geral da pesquisa: analisar as práticas pedagógicas para a formação leitora de crianças do primeiro ano do ensino fundamental em uma escola pública de Fortaleza, buscando aprofundamento sobre os entendimentos de leitura que os professores dos anos iniciais têm, e que constituem um elemento norteador de suas ações.

Estabelecemos como primeiro objetivo específico: revisar na literatura conceitos e práticas de formação de leitores com a finalidade de nos situar teoricamente nas concepções possíveis de leitura reunidas na literatura educacional, como as compreensões estruturalistas e discursivas, e sobre os impactos destas nos modos como as professoras tratam o ensino da leitura para as crianças.

Nestas literaturas observamos os aspectos culturais e históricos marcantes presentes no ensino da língua como, por exemplo, a desconsideração fomentada pela escola da presença de uma variedade linguística, que poderia ser muito bem trabalhada e refletida, com a possibilidade de ampliação dos repertórios de compreensão dos educandos sobre a língua.

Também sentimos a necessidade de ressaltar, dentro da perspectiva discursiva adotada neste trabalho, que a formação de leitores não pode ficar à mercê apenas daquilo que propõe os livros didáticos e tampouco que as atividades com a língua escrita fiquem apenas na dimensão das propostas de produção exclusivamente escolar. Defendemos a importância de se avançar nas práticas, torná-las envolventes a partir daquilo que trazem as crianças, de modo que possam perceber que estão dentro dos possíveis diálogos propostos pela língua escrita.

Para o segundo objetivo específico: averiguar as concepções de leitura que fundamentam o trabalho pedagógico dos professores. Foi muito importante compreender

aquilo que as professoras de primeiro ano concebiam como leitura e aquilo que priorizavam no trabalho com a mesma. Pudemos observar a variedade de concepções de leitura que apresentam as professoras, assim como são diferentes as prioridades e elementos que constituem as suas práticas.

A exemplo disso, a professora Lourdes concebe a aprendizagem da leitura como algo que parte da letra, apesar de também buscar em alguns momentos trabalhar com as crianças de forma interativa, levando cartazes para reconhecerem letras, sílabas e palavras e as pintarem, além de livros de imagens para que as crianças recontem suas leituras imagéticas.

Reconhecemos o valor das práticas das professoras. Entretanto, reiteramos a necessidade de sua ampliação, no sentido de possibilitar mais acesso das crianças à língua escrita, por exemplo, através da contação de histórias e de conversas com as crianças a respeito do texto lido, e a partir daí trabalhar os elementos semânticos, ortográficos, lexicais do texto e afins.

A professora Fátima realiza um trabalho que consideramos importante para um maior diálogo das crianças com a língua escrita, ao trazer elementos de seu cotidiano como suas falas, suas histórias, os panfletos ou outros materiais escritos nas suas práticas. Ao passo que também utiliza propostas do livro, o que entendemos que enriquece as práticas pedagógicas, não estar preso unicamente aos livros didáticos, mas utilizá-los como agregadores do ensino.

Nesta mesma direção, e em sintonia com o terceiro objetivo “discutir as práticas de formação leitora dos professores”, observamos que pode ser potencializador para a prática pedagógica vincular diferentes eixos: o interesse das crianças, as propostas do livro didático, as habilidades e competências da BNCC, com os quais se pode estabelecer um diálogo crítico, pelo qual se enriquecem as práticas. E também de se ampliar os repertórios de atividades que trabalhem de modo mais aprofundado a leitura e que tragam contextos significativos para as mesmas.

Compreendemos que os resultados encontrados na pesquisa podem servir de embasamentos a algumas linhas reflexivas sobre as concepções presentes nas salas de aula e nas práticas pedagógicas de leitura, dentre as quais destacamos: os impactos formativos e geracionais nas práticas pedagógicas de formação de leitores; os diálogos

possíveis das atividades discursivas de leitura com outras disciplinas; o uso coletivo mais enriquecido da biblioteca escolar e afins.

Na jornada desta pesquisa desfrutamos de certa tranquilidade em relação a encontrar professoras solícitas que disponibilizaram seu tempo para responder as perguntas de nossa entrevista.

Destacamos como dificuldade a entrevista realizada *Google Meet*, visto que, em alguns momentos, a fala da professora travava, ou então seus gestos e expressões, o que se tornava embaraçoso, de certa forma, para o entendimento do pesquisador e até mesmo para professora que, por vezes, se via tendo que repetir as respostas. Apesar de alguns percalços, ambas as professoras contribuíram enormemente para as reflexões propostas por este estudo e o cumprimento de seus objetivos.

Assim, realizamos este trabalho final na busca de ser presença consciente e reflexiva das aprendizagens que fomos nos apropriando ao longo do curso de Pedagogia, em especial aquelas que tratavam diretamente do objeto desta pesquisa. Sendo esta presença incorporada destes saberes iniciais, que havemos de aprofundar posteriormente, uma maneira de contribuir para o fortalecimento de uma escola pública que alcance os objetivos de uma formação humana reflexiva e emancipatória, objetivos para os quais a formação de leitores, em uma sociedade mergulhada na cultura escrita, é um dos possíveis percursos.

## REFERÊNCIAS

- BERNARDINO, Andreza e SOUSA, Linete. A contação de histórias como estratégia pedagógica na Educação Infantil e Ensino Fundamental. **Educere et Educare**, São Paulo, vol. 6, n° 12, p. 235-249, jul./dez., 2011. Disponível em: <https://e-revista.unioeste.br/index.php/educereeteducare/article/view/4643>. Acesso em: 24 de abr. de 2023.
- BETTELHEIM, Bruno. **A psicanálise dos contos de fada**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1980.
- BRAIT, Beth. Bakhtin e a natureza constitutivamente dialógica da linguagem. In: BRAIT, Beth (org). **Bakhtin, dialogismo e construção do sentido**. Campinas, SP: Editora da Unicamp, 1997.
- BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**, 2018.
- BRASIL, **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**, LDB. 9394/1996.
- CARVALHO, Castelar de. **Para compreender Saussure: fundamentos e visão crítica**. Rio de Janeiro: Presença, 1991.
- CARVALHO, Marlene. **Alfabetizar e letrar: um diálogo entre a teoria e a prática**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2015.
- COLELLO, Silvia M. Gasparian. **Alfabetização: o quê, porquê e como**. 1. ed. São Paulo: Summus, 2021.
- FARACO, Carlos Alberto. **Linguagem e diálogo: as ideias linguísticas do círculo de Bakhtin**. São Paulo: Parábola, 2009.
- FRANCO, Maria Amélia do Rosário S. Prática pedagógica e docência: um olhar a partir da epistemologia do conceito. Rev. Bras. Estud. Pedagog (online), Brasília, v. 97, n. 247, p. 534-551, set./dez. 2016.
- FREIRE, Paulo. **Professora sim, tia não: cartas a quem ousa ensinar**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2022.
- GERALDI, João Wanderley. Prática de leitura na escola. In: GERALDI, João Wanderley (org). **O texto na sala de aula**. São Paulo: Ática, 1984. p. 88 – 103.
- GIL, Antônio Carlos. **Métodos e técnicas da pesquisa social**. São Paulo: Atlas, 2008.
- LAKATOS, Eva Maria. **Fundamentos da metodologia científica**. São Paulo: Atlas, 2003.
- LUDKE, Menga e ANDRÉ, Marli E. D. A. **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas**. São Paulo: EPU, 1986.
- MARCUSHI, Luiz Antônio. **Produção textual, análise de gêneros e compreensão**. São Paulo: Parábola Editorial, 2008
- MARCUSHI, Luiz Antônio. Gêneros textuais: definição e funcionalidade. In: DIONISIO, Angela Paiva; MACHADO, Anna Rachel; BEZERRA, Maria Auxiliadora. **Gêneros textuais e ensino**. São Paulo: Parábola Editorial, 2010.
- MINAYO, Maria Cecília de Sousa. Ciência, técnica e arte: o desafio da pesquisa social. In: DESLANDES, Suely Ferreira. **Pesquisa social: teoria, método e criatividade**. Petrópolis RJ: Vozes, 1994.

SILVA, Ezequiel Theodoro da. **De olhos abertos:** reflexões sobre o desenvolvimento da leitura no Brasil. São Paulo: Ática, 1991

SILVA, Ezequiel Theodoro da. **Elementos de pedagogia da leitura.** São Paulo: Martins Fontes, 1998.

SMOLKA, Ana Luiza Bustamante. **A criança na fase inicial da escrita:** a alfabetização como processo discursivo. São Paulo: Cortez, 1996.

SOARES, Magda. **Alfabetrar:** toda criança pode aprender a ler e a escrever. São Paulo: Contexto, 2020.

SOLÉ, Isabel. **Estratégias de leitura.** 6ª ed. Porte Alegre: Artes Médicas, 1998.

SOUSA, Maurício de. **As melhores tiras da turma da Mônica.** São Paulo: Globo, 2006. Disponível em: <http://www.rio.rj.gov.br/dlstatic/10112/969240/DLFE-200922.pdf/1.0>  
Acesso em: 24 de abr. de 2023.



## **APÊNDICE - ROTEIRO DE ENTREVISTA**

**Nome:**

Idade:

Qual a sua formação?

Possui especialização?

A quanto tempo trabalha como professora?

Qual o seu tempo de experiência com o ciclo de alfabetização?

Qual o seu sentimento em relação ao trabalho com o ciclo de alfabetização?

Quais as principais dificuldades , que você observa, encontradas pelas crianças na aprendizagem da leitura?

Como você compreende a leitura dentro do processo de alfabetização?

Como entende que crianças possam se tornar leitoras (sujeitos que apreciam a leitura)?

Como trabalha as atividades de leitura em sua turma de primeiro ano? Como acontece o planejamento dessas atividades? Quais aspectos prioriza?

Qual sua compreensão de gêneros textuais? De quê forma e a quais gêneros utiliza no ciclo de alfabetização?

Realiza leituras recreativas (momentos de apreciação sem fins de didatização) para as crianças? Como prepara estes momentos?

O seu trabalho dialoga de alguma forma com o uso da Biblioteca Escolar? Como?

**ANEXO - TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (TCLE)**

Cara Professora,

Você está sendo convidado(a) como voluntário(a) a participar da pesquisa intitulada: PRÁTICAS PEDAGÓGICAS DE FORMAÇÃO LEITORA NO PRIMEIRO ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL EM UMA ESCOLA PÚBLICA DE FORTALEZA após receber os esclarecimentos e as informações a seguir, no caso de aceitar fazer parte do estudo, este documento deverá ser assinado em duas vias, sendo a primeira de guarda e confidencialidade do Pesquisador (a) responsável e a segunda ficará sob sua responsabilidade para quaisquer fins.

Em caso de recusa, você não será penalizado (a) de forma alguma. Em caso de dúvida sobre a pesquisa, você poderá entrar em contato com o (a) pesquisador (a) responsável CARLOS JOABE CAMPELO CARVALHO BARROS através do telefone: (88) 99904-5999 ou através do e-mail: joabe020200@gmail.com

A presente pesquisa é motivada pela necessidade de desenvolver o Trabalho de Conclusão de Curso de Pedagogia na Faculdade de Educação – UFC.. O objetivo desse projeto é ANALISAR AS PRÁTICAS PEDAGÓGICAS PARA A FORMAÇÃO LEITORA DE CRIANÇAS DO PRIMEIRO ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL EM UMA ESCOLA PÚBLICA DE FORTALEZA. Para a fundamentação dos dados coletados será desenvolvida uma pesquisa de campo. E nesta adotaremos como técnica: a aplicação de entrevista, ouvindo os professores sobre o ensino.

Os esclarecimentos sobre a pesquisa podem se dar em qualquer tempo e aspecto que desejar, através dos meios citados acima. Você é livre para recusar-se a participar, retirar seu consentimento ou interromper a participação a qualquer momento, sendo sua participação voluntária e a recusa em participar não acarretará qualquer penalidade.

O pesquisador irá tratar sua identidade com padrões profissionais de sigilo e todos os dados coletados servirão apenas para fins de pesquisa. Seu nome ou o material que indique a sua participação não será liberado sem a sua permissão. Você não será identificado(a) em nenhuma publicação que possa resultar deste estudo. Também não serão expostas fotografias suas, do local de trabalho ou de sua turma sem que haja prévio consentimento.

Ciente e de acordo com o que foi anteriormente exposto, eu \_\_\_\_\_ afirmo estar de acordo em participar da pesquisa intitulada PRÁTICAS PEDAGÓGICAS DE FORMAÇÃO LEITORA NO PRIMEIRO ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL EM UMA ESCOLA PÚBLICA DE FORTALEZA, de forma livre e espontânea, podendo retirar o meu consentimento a qualquer momento.

Fortaleza, \_\_\_\_\_, de \_\_\_\_\_ de 20\_\_\_\_

\_\_\_\_\_  
Assinatura do responsável pela pesquisa

\_\_\_\_\_  
Assinatura do participante



