



**INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DE
MATO GROSSO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO *STRICTO SENSU*
MESTRADO ACADÊMICO EM ENSINO**

SIRLENE LEMES DE MORAES SILVA

**CONTRIBUIÇÕES DA FORMAÇÃO DOCENTE PARA AS PRÁTICAS
PEDAGÓGICAS MEDIADORAS DE LEITURA NOS ANOS INICIAIS
DO ENSINO FUNDAMENTAL**

**CUIABÁ – MT
2022**

SIRLENE LEMES DE MORAES SILVA

**CONTRIBUIÇÕES DA FORMAÇÃO DOCENTE E AS PRÁTICAS
PEDAGÓGICAS MEDIADORAS DE LEITURA NOS ANOS INICIAIS
DO ENSINO FUNDAMENTAL**

Dissertação de Mestrado apresentada ao Programa de Pós-Graduação *Stricto Sensu*, Mestrado Acadêmico em Ensino no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Mato Grosso (IFMT) em associação ampla com a Universidade de Cuiabá (UNIC), como parte do requisito para obtenção do título de Mestre em Ensino, Área de Concentração: Ensino, Currículo e Saberes Docentes e da Linha de Pesquisa: Ensino de Linguagens e Seus Códigos, sob a orientação da Professora Dra. Claudia Lucia Landgraf Valério e Coorientação do Professor Dr. Edson Gomes Evangelista.

CUIABÁ-MT

2022

FICHA CATALOGRÁFICA

Dados internacionais de catalogação na fonte

L551c Lemes de Moraes Silva, Sirlene
CONTRIBUIÇÕES DA FORMAÇÃO DOCENTE PARA AS PRÁTICAS
PEDAGÓGICAS MEDIADORAS DE LEITURA NOS ANOS INICIAIS DO
ENSINO FUNDAMENTAL / Sirlene Lemes de Moraes Silva – Cuiabá – MT, 2022.
152 f. : il. color.

Orientador(a) Claudia Lucia Landgraf Valério
Co-orientador(a) Edson Gomes Evangelista
Dissertação. (CBA - Mestrado em Ensino) – Instituto Federal de Educação, Ciência
e Tecnologia de Mato Grosso, Campus Cuiabá, 2022.
Bibliografia incluída

1. Ensino e aprendizagem. 2. Formação docente. 3. Leitura Deleite. 4. Ludicidade.
5. Práticas pedagógicas. I. Título.

Ficha catalográfica elaborada automaticamente de acordo com os dados fornecidos pelo(a) autor(a).

Bibliotecário(as): Jorge Nazareno Martins Costa (CRB1-3205)

ATA DA DEFESA ASSINADA



Ministério da Educação
Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica
Instituto Federal de Educação Ciência e Tecnologia de Mato Grosso
Campus Cuiabá
ATA Nº 6/2022 - CBA-PPGEN/CBA-DPPG/CBA-DG/CCBA/RTR/IFMT

ATA DE BANCA DE DEFESA DE PÓS-GRADUAÇÃO - MESTRADO

Cidade, data e horário	Cuiabá-MT, 23 de março de 2022, 14h	
Local	Campus Cuiabá "Octayde", Sala Virtual (https://meet.google.com/mnr-jbie-jav)	
Discente	Sirlene Lemes de Moraes Silva	
Matrícula	2020180660018	
Curso de pós-graduação	Mestrado em Ensino	
Tipo de Exame	Defesa	
Título do trabalho	Contribuições da formação docente para as práticas pedagógicas mediadoras de leitura nos anos iniciais do ensino fundamental	
Membros da Banca Examinadora		Examinador
Prof. Dra. Cláudia Lúcia Landgraf Pereira Valério		Instituto Federal de Mato Grosso - IFMT Presidente - Orientadora
Prof. Dr. Edson Gomes Evangelista		Instituto Federal de Mato Grosso - IFMT Coorientador
Prof. Dr. Epaminondas de Matos Magalhães		Instituto Federal de Mato Grosso - IFMT Interno
Prof. Dra. Giseli Dalla Nora		Universidade Federal de Mato Grosso - UFMT Externo
PARECER DA BANCA EXAMINADORA		
Concluídas as etapas de apresentação, arguição e avaliação do trabalho, a Banca Examinadora decidiu pela Aprovação da mestranda neste Exame. Foi concedido o prazo regulamentar do curso (60 dias) para que sejam efetuadas as correções sugeridas pela Banca Examinadora. Para constar, foi lavrada a presente Ata e assinada eletronicamente pelos membros da Banca Examinadora.		

Documento assinado eletronicamente por:

- **Claudia Lucia Landgraf Pereira Valerio da Silva, PROFESSOR ENS BASICO TECN TECNOLOGICO**, em 23/03/2022 16:05:18.
- **GISELI DALLA NORA, GISELI DALLA NORA - Membro de banca de pós-graduação - Ufmg (1)**, em 23/03/2022 16:14:40.
- **Epaminondas de Matos Magalhães, PRO-REITOR - CD0002 - RTR-PROPEJ**, em 23/03/2022 16:14:42.
- **Edson Gomes Evangelista, PROFESSOR ENS BASICO TECN TECNOLOGICO**, em 25/03/2022 07:32:55.

Este documento foi emitido pelo SUAP em 23/03/2022. Para comprovar sua autenticidade, faça a leitura do QRCode ao lado ou acesse <https://suap.ifmt.edu.br/autenticar-documento/> e forneça os dados abaixo:

Código Verificador: 329493
Código de Autenticação: cb668c2695



Ao meu querido esposo, minhas filhas, meu neto e aos meus pais, pelas orações, amor, carinho, dedicação, compreensão e contribuições em todos os momentos; Aos meus irmãos, que sempre fizeram-se presentes como incentivadores desta conquista.

AGRADECIMENTOS

Primeiramente, ao meu Deus por me permitir realizar este sonho, pois sem a sua bênção não seria possível, porque, após a aprovação no processo seletivo, os ventos sopraram contra o meu ingresso no curso. Por convicção religiosa, eu não participo de nenhuma atividade aos sábados, ou seja, do pôr do sol da sexta-feira ao pôr do sol do sábado, por acreditar que é um dia de adoração a Deus. E Ele, por meio do seu Poder, intercedeu por mim, para que eu realizasse este sonho de ser Mestre, e sem ter que transgredir o sábado. O meu Deus é o Deus de milagres.

À minha prof. Dr^a Cludia Lúcia Landgraf Valerio, minha orientadora, pela coragem de me acompanhar neste processo e me orientar no desenvolvimento deste trabalho, pela paciência, carinho, dedicação e palavras de incentivo dispensados a mim e por acreditar no meu potencial, confiando que eu seria capaz de realizar esta tão almejada conquista e que, às vezes, eu mesma tinha dúvidas sobre a minha própria capacidade de concretizar este sonho. Você é o exemplo de pessoa, professora, orientadora e amiga que levarei para a sala de aula e outros lugares por onde eu passar. Quero exalar o perfume do amor que você reacendeu ao longo do percurso deste Mestrado. Lembrarei para sempre, com muito carinho, a sua maneira de ensinar e esse seu jeito inesquecível de ser. Que Deus a abençoe ricamente por tudo o que tens feito por mim!

Ao Prof. Dr. Edson Gomes Evangelista, meu Coorientador, pelas orientações neste trabalho, pelas palavras de motivação, confiança e paciência, em sempre me auxiliar nos momentos em que precisei.

A todos os professores Doutores do Programa de Pós-Graduação *Stricto Sensu* em Ensino (PPGEEn), pela compreensão das aulas dispensadas aos sábados e por compartilhar com muita dedicação seus conhecimentos que contribuíram para a minha formação pessoal e profissional.

À minha família, em especial ao meu esposo Mauro César da Silva, que não mediu esforços para que esse sonho se realizasse. Sou grata a Deus por ter me presenteado com um esposo maravilhoso como você e sem você a caminhada seria muito difícil, talvez nem aconteceria, pois você foi o incentivador desta premissa. Obrigada pelo apoio, pelo incentivo de persistir quando mais fácil seria desistir. Às minhas filhas Anna Maria e Anny Elyse, que me incentivaram, compreendendo quando eu não podia participar dos encontros em família, porque eu tinha o compromisso com meus estudos, e ao meu netinho, pequeno grande

homem, Murilo César, que quando eu estava muito cansada, ele todo charmoso e com um sorriso lindo dizia: “Vovó eu te amo!” Palavras que eram ditas com muito amor e, ao ouvi-las, eram como bálsamo, que aliviava qualquer cansaço. Minha família, meu maior tesouro! Amo Vocês!

Aos meus pais, Porfirio Silvano e Catarina, que sempre me apoiaram e, com suas orações, me fortaleceram para prosseguir sempre avante e confiante de que essa vitória seria minha, e à minha irmã, Sirlange, que quando me olhava e via-me abatida e exausta e para me animar sempre dizia-me palavras de conforto como: “Nossa! O tempo está passando tão rápido! Parece que foi ontem que você começou! Logo vai passar! E também às minhas tias queridas do coração, Sandra e Gonçalina, que sempre me apoiaram e me incentivaram, acreditando na minha capacidade e me animando com palavras de refrigério. Obrigada por vocês existirem em minha vida!

À minha amiga e irmã de coração que conheci nessa caminhada, pessoa maravilhosa que Deus presenteou-me com a sua amizade, pois nos momentos mais difíceis foi quando a conheci, Márcia de Souza Damasceno, pessoa extraordinária que me estendeu sua mão nos momentos em que mais precisei. Aos colegas do curso, que de uma forma direta e indireta, ajudaram-me neste processo.

À equipe Gestora da Emeb. Prof. Ranulpho Paes de Barros, Jeci Santos Pereira de Souza, Maremiler Freitas e Manoel Domingos Pinheiro da Silva, que abriram as portas da escola e foram sempre solícitos em tudo o que eu precisei para a realização deste trabalho. Aos docentes que, de forma livre e espontânea, se dispuseram a participar do projeto contribuindo para a realização desta conquista.

Aos amigos da Escola Dunga Rodrigues Odemilço Almeida e Maria Sobrinha, que vivenciaram este sonho comigo, fazendo de tudo para que desse certo todas as coisas quando os ventos sopravam ao contrário.



“Sem a curiosidade que me move, que me inquieta, que me insere na busca, não aprendo nem ensino”.

Paulo Freire (1996)

RESUMO

Esta dissertação de mestrado integra a linha de pesquisa Ensino de Linguagem e seus Códigos e têm como objetivo compreender como se apresentam as Práticas Pedagógicas mediadoras de leitura para a formação de leitores autônomos, nos anos iniciais do Ensino Fundamental, desenvolvidas por docentes de uma escola pública no município de Cuiabá – MT. A partir da nossa inquietação enquanto docente, surgiram duas perguntas norteadoras para o desenvolvimento da proposta: Que práticas pedagógicas são desenvolvidas nos anos iniciais do Ensino Fundamental para o ensino da leitura? De que maneira a formação de professores pode contribuir para o aprimoramento das práticas pedagógicas de leitura? A dissertação, de abordagem qualitativa, está estruturada em três capítulos e, a partir de uma proposta de análise interpretativa, foram utilizados instrumentos como técnicas de observação, entrevista, questionário estruturado e análise documental. Como sujeitos participantes da pesquisa foram convidados professores pedagogos e unidocentes. A pesquisa está embasada em estudiosos como Magda Soares (2004), Kleiman (1995), Lajolo (2011), Pimenta (1997), António Nóvoa (2002), Tardif (2002), Freire (1985:1996), Moran (2013), Kishimoto (1999), dentre outros. Com a análise realizada, constatamos a necessidade de políticas públicas que assegurem os direitos docentes e forneçam condições para o pleno exercício da profissão, da mesma maneira, que os docentes devem organizar sua práxis em um processo de reflexão contínuo, no desenvolvimento de uma ação consciente e participativa por meio de atividades mediadoras de leitura como as lúdicas e a leitura deleite. Observamos, ainda, a importância de entendimento de que o papel de mediador de leitura não é conferido apenas ao professor de Língua Portuguesa, mas a todos os docentes que compõem as áreas de conhecimento, sendo condição fundamental para o processo de formação leitora do estudante.

Palavras-chave: Ensino e aprendizagem; Formação docente; Leitura Deleite; Ludicidade; Práticas pedagógicas.

ABSTRACT

This paper composes Language and its Codes research topics and aims to understand how the Pedagogical Practices of reading regarding are presented in sense of preparing autonomous readers among early years of elementary education, developed by public school teachers from Cuiabá - MT. Regarding our teacher's concerns, two guiding questions emerged for the development of the proposal: What pedagogical practices are developed in the early years of elementary school for teaching reading practice? How can teacher's training contribute to the improvement of pedagogical practices for reading? The paper, with a qualitative approach, is structured in three chapters and, based on an interpretative analysis proposal, instruments such as observation techniques, interviews, structured questionnaires and document analysis were used. Pedagogues and unidocente teachers were invited to participate in the research. The research is based on scholars such as Magda Soares (2004), Kleiman (1995), Lajolo (2011), Pimenta (1997), António Nóvoa (2002), Tardif (2002), Freire (1985:1996), Moran (2013), Kishimoto (1999), among others. With the analysis performed, we found out the necessity of public policies ensuring teachers' rights, as well providing conditions for the profession plainfull exercise, in adittion, teachers should organize their praxis in a continuous reflective process, developing a participatory conscious action through mediating reading activities such as playful and delightful reading. We also observed the importance of understanding the role of reading mediator is not only played by Portuguese teachers, but all teachers who make up the areas of knowledge, being a fundamental condition for the process of reading education of the student of the student.

Keywords: *Teaching and learning; Teacher's training; Reading Delight; Ludicity; Pedagogical practices.*

RELAÇÃO DE FIGURAS

Figura 1 – Comparação regional do acesso à internet.....	67
Figura 2 – Equipamentos utilizados para acessar a internet.....	68

RELAÇÃO DE QUADROS

Quadro 1: Níveis de alfabetização.....	26
Quadro 2: Estratégias e Procedimentos de leitura (BNCC).....	43
Quadro 3: Conceitos de leitura.....	57
Quadro 4: Perfil dos professores participantes da pesquisa.....	72
Quadro 5: Síntese da coleta de dados.....	73
Quadro 6: Roteiro para observação das aulas.....	75
Quadro 7: Roteiro para a entrevista – Tópico Guia.....	76
Quadro 8: Etapas para análise.....	78
Quadro 9: Identificação Profissional dos sujeitos da pesquisa.....	80
Quadro 10: Formação Docente: Trajetória da faculdade à profissão.....	81
Quadro 11: Formação Docente: Formação Continuada.....	87

RELAÇÃO DE SIGLAS E ABREVIATURAS

ANA	Avaliação Nacional da Alfabetização
BNCC	Base Nacional Comum Curricular
CEE/MT	Conselho Estadual de Educação
CNE	Conselho Nacional de Educação
CONAE	Conferência Nacional de Educação
CONSED	Conselho Nacional de Secretários de Educação
DCN	Diretrizes Nacionais para o Ensino Fundamental
DRC-MT	Documento Referencial Curricular de Mato Grosso
EMEB	Escola Municipal de Educação Básica
IBGE	Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
INAF	Indicador Nacional de Alfabetismo Funcional
IDEB	Índice de Desenvolvimento da Educação Básica
INEP	Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira
LDB	Lei de Diretrizes e Bases da Educação
MEC	Ministério de Educação
MTI	Empresa Mato-Grossense de Tecnologia da Informação
OCDE	Organização para Cooperação e Desenvolvimento Econômico
OCN	Orientações Curriculares Nacionais
OIT	Organização Internacional do trabalho
OMS	Organização Mundial de Saúde
PA	Professora A
PB	Professora B
PC	Professora C
PD	Professora D
PCN	Parâmetros Curriculares Nacionais
PDE	Plano de Desenvolvimento Escolar
PNAD	Pesquisa Nacional por Amostras de Domicílios
PNAIC	Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa
PNEs	Pessoas com Necessidades Especiais
PNE	Plano Nacional de Educação
ProAC	Programas Alfabetização Cuiabano
PROMP	Programa de Melhoria da Proficiência

SARS-Cov-2	Severe Acute Respiratory Syndrome Coronavirus 2 (Síndrome Respiratória Grave Coronavírus 2)	la
SME	Secretaria Municipal de Educação	
TIC	Tecnologias de Informação e comunicação	
UFMT	Universidade Federal de Mato Grosso	
Undime	União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação	

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO.....	15
1 DIFERENTES SABERES: O CAMINHO DA ALFABETIZAÇÃO E LETRAMENTO.....	18
1.1 Alfabetização e letramento: ensino de leitura.....	25
1.2 Políticas públicas de fomento à leitura no Brasil.....	33
1.3 Práticas Pedagógicas para o fomento da leitura.....	36
1.3.1 Leitura deleite e a formação do leitor.....	37
1.3.2 O lúdico no ensino da leitura.....	39
1.4 Formação de professores para o exercício da docência.....	47
1.5 Tecendo Diálogos entre os Documentos Oficiais Referenciais do Ensino.....	54
2 TRILHANDO O CAMINHO METODOLÓGICO.....	59
2.1 Caracterização da pesquisa.....	59
2.2 Cenário da pesquisa: Ensino Remoto Emergencial.....	60
2.2.1 Leitura em ambiente remoto.....	65
2.3 <i>Lócus</i> e Participantes.....	70
2.4 Instrumentos da pesquisa.....	72
2.4.1 Questionário.....	73
2.4.2 Observação.....	74
2.4.3 Entrevista.....	76
2.5 Procedimentos de análise de dados.....	77
3 DETALHANDO O DESFECHO DA INVESTIGAÇÃO: ANÁLISE DOS DADOS.....	79
3.1 Saberes Docentes.....	79
3.2 Saberes Didático-Pedagógicos voltados à Práxis.....	91
3.2.1 Observação da Práxis nas turmas de 4º e 5º Anos do Ensino Fundamental.....	92
3.2.2 Atividades lúdicas nas práticas docentes.....	102
3.2.3 Desafios da profissão na formação de leitores.....	108
CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	116
REFERÊNCIAS.....	120
APÊNDICE.....	128
ANEXOS.....	133

INTRODUÇÃO

Dominar a leitura e a escrita é essencial para o sucesso dos estudantes em todas as disciplinas do currículo escolar e também em todos os níveis de escolarização para que possam exercer plenamente a sua cidadania. Muitos estudantes apresentam dificuldades para ler e escrever, dificuldades essas que os acompanham desde o início de sua vida escolar no decorrer dos anos, desmotivando-os a desenvolver o hábito e o prazer pela leitura.

Enquanto docente, sempre me ative às práticas voltadas ao letramento crítico, por meio de atividades lúdicas, por acreditar no potencial metodológico de tais práticas. Tendo como referência Paulo Freire, decidi, então, não mais “esperançar” no sentido de esperar, mas sim de vislumbrar possibilidades, ir atrás, buscar respostas.

Foi neste contexto que surgiu o interesse em compreender como se apresentam as práticas pedagógicas mediadoras de leitura nos anos iniciais do Ensino Fundamental. Tal investigação se deu por meio da observação das ações desenvolvidas por docentes de uma escola pública no município de Cuiabá – MT com vistas a formar leitores autônomos. A análise de tal percurso se deu a partir da seguinte problematização: De que maneira a formação de professores pode contribuir para o aprimoramento das práticas pedagógicas de leitura? Que práticas pedagógicas são desenvolvidas nos anos iniciais do Ensino Fundamental para o ensino da leitura?

Mediante essas indagações, é importante refletir à luz do que afirma Soares (2020), quando diz que é indispensável que a leitura, a compreensão, a interpretação e a produção de textos que circulam em contextos pessoais e sociais sejam práticas pedagógicas diferenciadas e focadas não só no ensino, mas em função da aprendizagem, para a partir dela delinear a prática pedagógica, entender e acompanhar o desenvolvimento linguístico e cognitivo das crianças, com atenção permanente ao que elas já sabem e ao que já são capazes de aprender. Desse modo, será possível constatar que os estudantes aprenderão mais cedo e mais rapidamente do que em geral se espera.

Dado o exposto, o trabalho está organizado em três capítulos, a saber: fundamentação teórica, metodologia de pesquisa e análise dos dados coletados. O Capítulo I, intitulado como “Diferentes saberes: o caminho da alfabetização e letramento”, trata do processo de alfabetização e letramento subsidiado pelos estudos de Ferreiro e Teberosky (1985;1986); Soares (2004), Lajolo (1999), Paulo Freire (1985), Delmanto (2009), Kleiman (2005; 2008), Santos e Moraes (2013), Solé (1998); as práticas pedagógicas para formação de leitores, com base nos estudos de Moran (2013), Aguiar e Bordini (1998); reflexões sobre a formação de

professores, a partir de Nóvoa (2002); além de Ens e Donato (2011), Tardif (2012), Pimenta (1997;2008), com as concepções de trabalho docente, de professor reflexivo e de formação continuada. Por fim, apresentamos “O diálogo sobre os Documentos Referenciais”, analisando os textos oficiais que orientam o trabalho de leitura e escrita nos anos iniciais do Ensino Fundamental, como os Parâmetros Curriculares Nacionais de Língua Portuguesa (PCN, 1997;1998), a Base Nacional Comum Curricular (BNCC, 2017) e o Documento de Referência Curricular para Mato Grosso (DRC-MT, 2018).

No capítulo 2, “Trilhando o caminho metodológico”, retratamos o percurso da elaboração e da execução do estudo, envolvendo o leitor na pesquisa. Assim, apresentamos uma abordagem de cunho qualitativo sobre os estudos de Vieira e Zouain (2005), Gil (2002), Prodanov (2013), tendo o estudo de caso como método. Apresentamos, também, o campo de observação escolhido: uma escola municipal de Cuiabá – MT, cujos docentes do ensino fundamental foram entrevistados, a partir de instrumentos metodológicos como questionário com perguntas abertas e fechadas, observação e entrevista. Tal procedimento ocorreu de acordo aos pressupostos de Gil (1999), Marconi e Lakatos (1999), Freire (1992) e Moreira (2002). Para a apresentação da análise dos dados, foi utilizada a noção de Ciclo de Pesquisa, com base em Minayo (2001), a fim de sistematizar os resultados coletados.

No capítulo 3, “Detalhando o desfecho da investigação: Análise dos dados da pesquisa”, a partir dos resultados do questionário que foi utilizado para traçar o perfil das participantes da pesquisa, são apresentados os resultados da entrevista e da observação, tendo como suporte teóricos as proposições analíticas de Minayo (2001), que sugere a divisão do processo da investigação qualitativa em três etapas: (1) fase exploratória; (2) trabalho de campo e (3) análise e tratamento do material.

Para efeito de ordenação da análise dos dados coletados, no Capítulo 3 propomos o seguinte percurso metodológico: primeiramente, apresentamos a apreciação dos dados referentes à formação inicial e continuada dos professores e, na sequência, as práticas docentes e os desafios na formação de leitores. Os resultados foram descritos a partir das análises do questionário, entrevista e observação realizadas na Escola Municipal Prof. Ranulpho Paes de Barros, em Cuiabá/MT, retratando as práticas pedagógicas dos docentes em situações de leitura vivenciadas na sala de aula em ambiente virtual, por meio do aplicativo *WhatsApp*.

É importante ressaltar que o resultado desta pesquisa servirá de subsídio para futuras discussões nas escolas sobre a prática de leitura no Ensino Fundamental, além de contribuir para reflexões sobre a formação docente inicial e continuada no processo de ensino-

aprendizagem ao evidenciar as fragilidades constatadas nas concepções de leitura dos docentes.

Assim, de antemão, é possível dizer que uma das causas da dificuldade em despertar o interesse pela leitura prazerosa está diretamente ligada aos processos formativos dos docentes e, conseqüentemente, às abordagens das práticas pedagógicas, uma vez que os docentes em suas formações tanto inicial quanto continuada não foram preparados para o trabalho com a leitura e suas potencialidades, sendo propostas nos cursos de formação continuada assuntos fora da realidade da sala de aula. Sendo assim, a formação inicial e continuada dos docentes deve ter um olhar diferenciado na perspectiva do incentivo à leitura, pensando no professor como leitor para formar futuros leitores autônomos.

Nas "Considerações finais", explicito a análise dos dados de forma concisa, permitindo concluir que a formação continuada dos docentes acontece antes e durante o exercício da profissão. Tal prática influencia e subsidia as práticas pedagógicas no sentido de melhorar as aulas e, como resultado, promove uma aprendizagem significativa dos sujeitos incluídos no processo de ensino para o desempenho absoluto de sua cidadania.

Desta maneira, esperamos contribuir, por via desta investigação, com discussões acerca da alfabetização e do letramento, discorrendo sobre a importância dessas práticas sociais relacionadas às práticas pedagógicas. Nesse sentido, entende-se a ludicidade como metodologia eficaz na construção do processo ensino-aprendizagem, estabelecendo relações da teoria em sala de aula com a prática de formação experienciada pelos professores, o que coopera para o avanço de uma educação de qualidade no cenário brasileiro.

CAPÍTULO 1

DIFERENTES SABERES: O CAMINHO DA ALFABETIZAÇÃO E LETRAMENTO

No momento em que se concebeu a escrita, a primeira atitude foi representar graficamente aquilo que se falava. Então, desenhava-se, a partir de variados sistemas, aquilo que se acreditava representar o objeto ou ideia conhecida, em tabletes de barro ou argila, únicos suportes então disponíveis. A escrita foi se desenvolvendo com o passar dos anos e por civilizações distintas, foi se expandindo de diferentes formas, diferentes sistemas e diferentes suportes: paredes, pedras, argila e, mais tarde, folhas de papiro, criadas pelos egípcios com as fibras de uma planta encontrada nas margens do rio Nilo. Tal material seria o precursor do papel. Esses antigos sistemas evidenciam que a escrita, quando surgiu, representava significados, por meio de *pictogramas* (desenhos que representam objetos) ou *ideogramas* (símbolos que representam ideias ou conceitos) (SOARES, 2020, p.44).

Como os fenícios desenvolveram intensas atividades de navegação e articulação comercial com outras civilizações, passaram a necessitar de uma forma de controlar o fluxo de mercadorias, assim, inventaram um sistema de registro, orientando-se pelo som das palavras, pelo *significante*, não pelo significado. Surgiu, assim, por volta de 1200 a.C., o que se pode considerar o primeiro alfabeto: um sistema de escrita de representação dos sons das palavras, não de seus significados. O alfabeto, um objeto cultural, é considerado uma das mais significativas invenções na história da humanidade (SOARES, 2020, p.46-47).

No decorrer dos séculos, as sociedades foram se tornando grafocêntricas – centradas na escrita - e para responder às demandas sociais, foi preciso se apropriar desta habilidade. Tal característica é marcante em nossa sociedade atual, de modo que a criança, antes mesmo de entrar na escola, vai progressivamente se aproximando do conceito de escrita, percebendo que escrever é transformar a fala em marcas sobre diferentes suportes, e que ler é converter essas marcas em fala. A criança vive, assim, desde muito pequena, antes mesmo de sua entrada na escola, um processo de construção do conceito de escrita, por meio de experiências com a língua nos contextos sociocultural e familiar (SOARES, 2020, p.51).

No decorrer do século XX, a escola pública oportunizou o acesso e ampliou o número de instituições escolares, oferecendo à sociedade a possibilidade de matrículas no ensino fundamental. A partir daí, houve um aumento significativo da taxa de escolarização da população em um processo contínuo que nos trouxe à atual universalização do ensino. Pois, até meados do século XIX, praticamente não existiam livros. O que serviam como manuais

de leitura nas escolas eram textos autobiografados, relatos de viajantes, textos escritos manualmente como cartas, documentos de cartório, e a primeira constituição do império de 1.827, especifica sobre a instrução pública, o código criminal e a bíblia também serviam como manuais de leitura nas raras escolas que existiam.

As escolas primárias praticamente não existiam, pois eram excluídos os escravos e, à mulher era dada um tipo de educação conhecida apenas por educação geral, para cumprirem as atividades domésticas. Durante a colonização, as práticas escolares eram feitas nos engenhos e nos núcleos das fazendas por capelões, padres e mestres-escolas que eram contratados com este fim. Bastos (1982, p.92) confirma:

De 1800 a 1807 o Brasil mudou pouco em vários setores e, no ensino, nós continuávamos a trabalhar com a gramática de Reis Lobato, imposta por D. José I , rei de Portugal, que a exigiu não só na metrópole , mas em todas as suas colônias. A partir de 1808, começaram mudanças que se tornaram continuas até praticamente o fim do século. Nesse ano, a coroa portuguesa mudou-se para o Brasil, para fugir da perseguição dos franceses comandada por Napoleão Bonaparte. Tal fato aparentemente comum trouxe modificações para a língua falada no Brasil e, também, trouxe à tona o significado de nacionalidade e de independência.

Com a vinda da família real para o Brasil e a abertura dos portos, muitas transformações significativas nas relações sociais econômicas e culturais, surgindo a necessidade da instrução para a capacitação da força de trabalho, pois o mundo passava por transformações. O mundo inteiro passava por profundas mudanças, tanto na sociedade quanto nas idéias. O Brasil não ficou imune às essas transformações, com o tempo assegurou-se a todos o direito à educação, mas pode-se dizer que se atingiu a democratização da educação? Consideremos a aprendizagem da língua escrita condição necessária para a continuidade do processo de escolarização em todas as áreas e todos os níveis de ensino.

E para que seja assegurado a cada criança o direito às aprendizagens básicas da apropriação da leitura e da escrita, e a solidificação de saberes primordiais dessa apropriação, ao desenvolvimento das diversas expressões e ao aprendizado de outros saberes fundamentais das áreas e componentes curriculares obrigatórios é que se insere a Avaliação Nacional de Alfabetização (ANA), com a finalidade de contribuir para o processo de alfabetização nas escolas públicas brasileiras. Para tal, assume-se uma avaliação para além da aplicação do teste de desempenho ao estudante, apresentando-se, também, uma análise das condições de escolaridade que esse aluno teve, ou não, para desenvolver esses saberes. A organização dessa

avaliação compreende o uso de instrumentos variados, cujos objetivos são: aferir o nível de alfabetização e letramento em Língua Portuguesa e alfabetização em Matemática das crianças regularmente matriculadas no 3º ano do ensino fundamental e as condições das instituições de ensino às quais estão vinculadas. Assim, a ANA será realizada anualmente e terá como objetivos principais:

- i) Avaliar o nível de alfabetização dos educandos no 3º ano do ensino fundamental.
- ii) Produzir indicadores sobre as condições de oferta de ensino.
- iii) Concorrer para a melhoria da qualidade do ensino e redução das desigualdades, em consonância com as metas e políticas estabelecidas pelas diretrizes da educação nacional.

Entende-se que a utilização desse tipo de avaliação pode colaborar para um melhor entendimento sobre os processos de aprendizagem e direcionar a formulação ou reformulação de políticas voltadas para essa etapa de ensino. Assim, de acordo com a taxa de universalização de acesso à escola com os resultados da Avaliação Nacional de Alfabetização (ANA) em 2016, mais da metade (54,7%) das crianças no 3º ano do ensino fundamental foram avaliadas como estando em “nível insuficiente”, quando já teriam pelo menos três anos de escolarização (“pelo menos”, porque não estamos considerando a frequência à educação infantil, fase inicial do processo de alfabetização) e deveriam já estar alfabetizadas, capazes de ler e interpretar pequenos textos, habilidades avaliadas pela ANA. É necessário salientar que, embora se faça referência à importância da alfabetização e do letramento como processos paralelos e complementares, fundamentais no processo de aprendizagem da língua e dos conceitos matemáticos, se reconhece que a avaliação em larga escala não consegue aferir tais processos em sua totalidade e em todas as suas nuances.

Considerando a aprendizagem da língua, não se apropriar de habilidades de leitura e escrita faz com que o fracasso se estenda ao longo da escolarização, que depende fundamentalmente dessas habilidades. Ainda, apoiado na pesquisa do Indicador Nacional de Alfabetismo Funcional (Inaf), na edição de 2018, verificou que, entre as pessoas que possuem os anos iniciais do ensino fundamental, mais de dois terços (70%) permanecem na condição de Analfabetismo Funcional: têm muita dificuldade para fazer uso da leitura e da escrita em situações da vida cotidiana, como reconhecer informações em um cartaz ou folheto. Assim, até a década de 1980, a alfabetização era considerada a decifração e cifração de um código: relacionar sons da fala às letras do sistema alfabético, e não um sistema de representação, que precisa ser compreendido.

Foi só a partir da década de 1980 que ganharam evidência conhecimentos que vinham sendo construídos sobre o processo de aprendizagem da língua escrita pela criança e sobre o objeto dessa aprendizagem, gerando mudanças na concepção de alfabetização com documentos que foram construídos ao longo das décadas de 1990 e de 2000 acerca da leitura no Brasil. A exemplo disso, temos os Parâmetros Curriculares Nacionais – PCN (1998) –, Orientações Curriculares Nacionais – OCN (2012) – e a Base Nacional Comum Curricular – BNCC (2017). Esses documentos são orientações que subsidiam estados, municípios e educadores no seu cotidiano escolar sobre os principais conceitos que devem ser abordados em suas práticas pedagógicas.

Os Parâmetros Curriculares Nacionais foi um documento que passou por um processo de discussão em âmbito nacional em 1995, com uma versão preliminar elaborada por um grupo de professores e especialistas reunidos pela Secretaria de Educação do Ministério da Educação (MEC) e encaminhada para análise por especialistas de universidades e secretarias de educação municipais e estaduais. Em 1996, uma nova versão foi apresentada e discutida em reuniões regionais com professores, especialistas e equipes de secretarias estaduais e municipais de educação – CNE – para deliberação.

Em 1998, o material produzido para o Ensino Fundamental foi disponibilizado para todo o Brasil, no sentido de alcançar a uniformização do currículo nacional pela definição de um conteúdo mínimo a ser ensinado na escola básica, o que tem sido uma busca recorrente na história das políticas públicas de educação no Brasil. Assim, acerca de seus propósitos mais amplos, encontra-se a seguinte indicação: os PCN têm "a intenção de provocar debates a respeito da função da escola e reflexões sobre o quê, quando, como e para que ensinar e aprender, que envolvam não apenas as escolas, mas pais, governo e sociedade" (BRASIL, 1998, p. 9).

Em sua abordagem, os Parâmetros Curriculares Nacionais definem que os currículos e conteúdo não podem ser trabalhados apenas como transmissão de conhecimentos, mas que as práticas docentes devem encaminhar os estudantes rumo à aprendizagem. Sendo esse um documento de referência para uma prática pedagógica efetiva, a escola tem a autonomia para se organizar no sentido de promover momentos de reflexão da prática docente, além de permitir a maior interação entre professores e estudantes, visando adequar conteúdo às reais necessidades de cada público. Essa organização deve ser feita através de reuniões com todo o grupo da escola: direção, coordenação, orientação, professores, dentre outros profissionais, ligados à rotina da instituição e de sala de aula, garantindo uma gestão democrática e participativa.

No bojo da proposta, estabelecem-se três eixos norteadores do processo de ensino-aprendizagem: leitura, produção oral e escrita e análise linguística. Coerente com as propostas dos Parâmetros Curriculares Nacionais (1998), a concepção de linguagem como prática sócio-interacional, constituída nas relações sociais e delas resultante, é a mais adequada para alcançar um dos principais objetivos da disciplina: tornar o aluno proficiente em sua língua materna, oral e escrita, a fim de lhe garantir o pleno exercício da cidadania.

Nessa perspectiva, o processo de ensino-aprendizagem passa a basear-se no uso – reflexão – uso da língua(gem) e na prática efetiva de produção de leitura e escrita, em que os conceitos de interação, diálogo e polifonia são predominantes. Dessa forma, o resultado do processo de ensino -aprendizagem passou a considerar, necessariamente, o contexto, as intenções, as estratégias e os discursos linguísticos-discursivos requeridos em tal produção

Assumir essa concepção de linguagem, no processo de ensino-aprendizagem derivada de práticas sociais concretas realizadas entre sujeitos historicamente constituídos, implica reavaliar as propostas de leitura e escrita, além de trabalhar com a diversidade de gêneros discursivos. Cabe, então, ao professor promover situações reais de leitura e produção na sala de aula, nas quais os estudantes possam mobilizar uma série de capacidades linguísticos-discursivas, com o intuito de validar ou não hipóteses formuladas e entender enunciados veiculados em diferentes esferas de comunicação social, para que possam, enfim, “participar, de forma responsiva e ativa, da construção do sentido” (BRASIL, 1998, P.100). Portanto, o professor precisa mediar a leitura para que os estudantes tenham sucesso em seus processos de construção de novos conhecimentos, tornando-se sujeitos inseridos em situações reais de comunicação para produzir sentidos a partir de seus textos.

Outro documento importante foram as Orientações Curriculares Nacionais, elaborado entre os anos de 2008 a 2010, sendo que somente em 2012 passou a configurar como um documento com o intuito de suscitar novos diálogos para orientar os profissionais do 1º, 2º e 3º Ciclos na elaboração da proposta político-pedagógica, bem como no planejamento das ações pedagógicas e curriculares, no contexto da unidade escolar. Tal documento leva em consideração a ideia de que o currículo é uma construção de conhecimento voltada para a formação humana resultante de uma mediação sócio-histórica e cultural. Nesse sentido, as Orientações Curriculares para o Ensino Fundamental, uma das etapas da Educação Básica, objetivam em cada área de ensino a construção de conhecimentos e a formação cidadã mediante a interação ativa, crítica e reflexiva com o meio físico e sociocultural, de modo que os educandos desenvolvam a autonomia para o tratamento da informação e para expressar-se socialmente, utilizando as múltiplas formas de linguagens e recursos tecnológicos.

Em paralelo às discussões e organização da OCN, outros documentos foram instituídos com objetivo de buscar melhorias da qualidade na educação básica. As Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil foram fixadas em dezembro de 2009 e lançadas em 2010. Nesse mesmo ano, nos dias 28 de março e 01 de abril, foi realizada a Conferência Nacional de Educação – CONAE –, que contou com a presença de especialistas para debater a Educação Básica. O objetivo de tal conferência foi discutir sobre a Base Nacional Comum Curricular, com vistas a torná-la parte de um Plano Nacional de Educação. Ainda em 2010, temos a resolução n.4, de 13 de julho de 2010, a qual define as Diretrizes Nacionais Gerais para a Educação Básica (DCNs) e objetiva orientar o planejamento curricular das escolas e de seus sistemas de ensino. Em 2011, a Resolução n.7, de 14 de dezembro de 2010, fixa as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental de 9 anos.

Em 2012, além da publicação da OCN, a Portaria n. 867, de 04 de julho de 2012, institui o Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa – PNAIC – assim como as ações do Pacto, também define suas Diretrizes Gerais. Foi uma ação inédita articulada pelos governos federal, estaduais e municipais, dispostos a valorizar e apoiar professores e escolas, proporcionando momentos de formação de professores, assim como materiais didáticos de alta qualidade para todas as crianças e implementando sistemas adequados de avaliação, gestão e monitoramento com o objetivo de alfabetizar todas as crianças até o final do terceiro ano do ensino fundamental, quando elas completam oito anos de idade.

Em 2015, entre os dias 17 a 19 de junho, aconteceu o 1º Seminário Interinstitucional para elaboração da BNCC. Esse Seminário foi muito importante no processo de elaboração da BNCC, já que reuniu todos os assessores e especialistas envolvidos na elaboração da Base. Além disso, a Portaria n. 592, de 17 de junho de 2015, instituiu uma Comissão de Especialistas para a Elaboração de Proposta da Base Nacional Comum Curricular. Após muitos trâmites e discussões, que ocorrem desde 1988, foi apenas em 16 de setembro de 2015 que a 1ª versão da BNCC foi disponibilizada. Ainda em 2015, entre os dias 2 a 15 de dezembro, aconteceu uma mobilização das escolas de todo o Brasil para a discussão do documento preliminar da BNCC. Em 2016, no dia 3 de maio, a 2ª versão da BNCC foi disponibilizada.

Ainda em 2016, entre os dias 23 de junho a 10 de agosto, 27 Seminários Estaduais com professores, gestores e especialistas aconteceram. Esses Seminários foram promovidos pelo Conselho Nacional de Secretários de Educação (Consed) e pela União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação (Undime). O objetivo era debater a segunda versão da

BNCC. Em agosto de 2016 começa a ser redigida a terceira versão da Base Nacional Comum Curricular, em um processo colaborativo que teve como base a versão 2. Em 2017, no mês de abril, o Ministério da Educação (MEC) entregou a versão final do documento ao Conselho Nacional de Educação (CNE). O CNE, por sua vez, deveria elaborar um parecer e um projeto de resolução sobre a BNCC, que seriam posteriormente encaminhados ao MEC.

Após todos esses trâmites, e a partir da homologação da BNCC em 2017, dá-se o início ao processo de formação e capacitação de professores para a implementação da Base e ainda o estabelecimento de um apoio aos sistemas de Educação estaduais e municipais, a fim de se que as escolas pudessem elaborar e adequar os currículos escolares da Educação Básica. No dia 22 de dezembro de 2017, o CNE apresentou a Resolução CNE/CP nº 2, de dezembro de 2017, que institui e orienta a implantação da Base Nacional Comum Curricular.

A principal finalidade da BNCC é ser uma balizadora da qualidade da educação no Brasil. Ela busca atingir este fim por meio do estabelecimento de um patamar de aprendizagens e desenvolvimentos que atinjam todos os estudantes, assegurando a eles o direito de uma educação de qualidade, quer sejam de escolas públicas ou particulares. Além disso, a BNCC tem como objetivo superar a fragmentação das políticas educacionais no país e fortalecer o regime de colaboração entre as três esferas governamentais.

A BNCC do Ensino Fundamental determina como deverá ser o currículo de estudantes que tenham idade entre 6 e 14 anos de idade. O ensino fundamental é a etapa mais longa de toda a Educação Básica. São 9 anos de duração e, portanto, deve ser vista com cuidado pelas escolas, já que é a fase em que a criança vai amadurecendo até se tornar um adolescente, formando seu caráter e conhecimento de mundo.

Todos esses documentos construídos ao longo desses anos tiveram como objetivos assegurar a educação básica e ofertar um ensino de qualidade e aprendizagem a todos os estudantes. Então, foi a partir da década de 1980 que o processo relacionado ao ensino da leitura e escrita passou a sofrer grandes alterações nos seus conceitos, determinando que não basta apenas ensinar a decifrar o sistema de escrita com relações entre sons e letras. Esse novo entendimento de leitura é incorporado aos documentos oficiais nos anos seguintes:

Ler é mais do que decodificar mecanicamente o sistema de signos. Todo leitor, por meio de um processo constante de elaboração e verificação de previsões, ressignifica os sentidos do texto para poder compreendê-lo. Esse processo deve ser ensinado e, para realizá-lo, o aluno não precisa sequer saber ler, desde que a mediação de leitura aconteça por meio de diversas intervenções e estratégias, entre elas a oferta e o estímulo à reflexão sobre variadas linguagens, tanto verbais quanto não verbais (BRASIL, 1997, p. 18).

Diante das orientações evidenciadas nos documentos elaborados no decorrer dos anos, compreendeu-se que as propostas de ensino de leitura e escrita, entendidas como decodificar e codificar o código, foram insuficientes diante das muitas demandas de formação de leitores e que se fazia necessário aliar a alfabetização ao uso social da escrita: ler, interpretar e produzir textos. Neste contexto, o conceito de letramento se solidifica nos discursos e estudos de especialistas da área, como apresentamos a seguir.

1.1 Alfabetização e letramento: ensino de leitura

A aquisição da leitura e da escrita são processos que a criança vivencia na escola, dando a ela oportunidade de compreender o significado do mundo e de desenvolver habilidades essenciais para a vida social. Nesse sentido, ainda há muitos questionamentos sobre os processos de alfabetização utilizados atualmente, se esses métodos servem apenas para ensinar a criança a brincar e a desenhar ou se realmente são métodos eficazes no ensino da leitura e escrita.

No início do século XX, a concepção de leitura que norteava o ensino da leitura era a prática de alfabetização pautada em um ensino que apresentava pouca relação dos conteúdos trabalhados na escola com a vida cotidiana dos estudantes. Tal prática era realizada por meio das atividades desenvolvidas na repetição e memorização de letras ou soletração das sílabas das cartilhas, apenas decodificando-se as palavras.

Com as investigações das pesquisadoras Emília Ferreiro e Ana Teberosky (1986), baseadas em concepções construtivistas de Jean Piaget de que a aquisição do conhecimento acontece na atividade do sujeito em interação com o objeto de conhecimento, demonstrou-se que a criança, mesmo antes de chegar à escola, tem ideias e tece hipóteses sobre o código escrito. As pesquisadoras descreveram como se dá o processamento da construção mental relativa à percepção das crianças sobre a escrita, não como desenho, mas sim traços, riscos, linhas, detalhando os estágios linguísticos até a aquisição da leitura e da escrita:


[...] Pretendemos demonstrar que a aprendizagem da leitura, entendida como questionamento a respeito da natureza, função e valor deste objeto cultural que é a escrita, inicia-se muito antes do que a escola imagina, transcorrendo por insuspeitados caminhos. Que além dos métodos, dos manuais, dos recursos didáticos, existe um sujeito que busca a aquisição de conhecimento, que se propõe problemas e trata de solucioná-los, segundo sua própria metodologia... insistiremos sobre o que se segue: trata-se de um sujeito que procura adquirir conhecimento, e não simplesmente de um sujeito disposto ou mal disposto a adquirir uma técnica particular [...] (FERREIRO; TEBEROSKY, 1986, p. 11).




A partir disso, é possível dizer que o aprendizado do sistema de escrita não se reduz ao domínio de correspondências grafo-fonêmicas (codificação e decodificação), mas se caracteriza como um processo ativo, no qual a criança, desde os seus primeiros contatos com a escrita, constrói e reconstrói hipóteses sobre a sua natureza e o seu funcionamento (Psicogênese da Língua Escrita).

Na associação com a escrita, a criança estabelece e testa hipóteses de natureza cognitiva no tocante a como se escrevem as palavras. Desde muito pequena, ela está imersa em um mundo onde há a presença de sistemas simbolicamente elaborados, como a escrita, portanto, a criança tem a capacidade de criar hipóteses, observá-las e produzir sistemas interpretativos, procurando compreender a natureza dessas marcas especiais do universo ao seu redor.

Nesse sentido, as autoras Ferreiro e Teberosky (1985) enfatizam que é primordial conhecer o estágio em que o aluno se encontra, para que ele possa avançar e com isso alargar também os seus conhecimentos sobre a escrita. Esses avanços estão descritos quando o aprendiz está formulando hipóteses a respeito do código, percorrendo um caminho que pode ser representado nos níveis conceituais linguísticos. Podemos observar esses níveis sistematizados pelas autoras no quadro 1 apresentado a seguir:

Quadro 1 – Níveis de alfabetização

NÍVEL / CONCEITO	EXEMPLO
<p>Nível 1- Hipótese Pré-silábica:</p> <p>Neste nível escrever é reproduzir os traços típicos da escrita que a criança identifica como a forma básica de escrita. Se esta forma básica é a escrita de imprensa, teremos grafismos separados entre si, composto de linhas curvas e retas ou de combinações entre ambas. Se a forma básica é a cursiva, teremos grafismos ligados entre si com uma linha ondulada como forma de base na qual se insiram curvas fechadas ou semifechadas. A criança ainda não diferencia desenho e escrita, ou seja, ao desenhar bolinhas e rabiscos ela pensa que está escrevendo. Neste estágio também deparamos com o chamado realismo nominal, no qual as crianças acham que coisas grandes se escrevem com mais letras e coisas pequenas com menos letras, ou seja, atribui a escrita dos nomes ao tamanho da pessoa, do animal ou do objeto a que se refere. Ela escreve boi de forma gigante e formiga de forma mínima. Outra suposição concebidas pelas crianças desse nível é que para elas não se pode repetir letras ao escrever uma palavra, tem que escrever com letras diferentes para poder formar palavras.</p>	

<p style="text-align: center;">Nível 2- Hipótese Silábico</p> <p>O progresso gráfico mais evidente é que a forma dos grafismos é mais definida, mais próximas à das letras. Fixa-se a quantidade mínima de caracteres para escrever – os caracteres aparecem organizados linearmente nesse nível. A criança passa a adquirir formas fixas de escrita, utilizando letras do seu próprio nome ou letras conhecidas. Cada letra não possui ainda valor sonoro por si só. Assim, a leitura permanece realizada de modo global. Predomina a escrita em letra de imprensa maiúscula. Neste estágio as crianças já percebem que as letras que aparecem no papel têm a ver com o som da palavra pronunciada. Elas pensam que as letras substituem o som das sílabas pronunciadas, ou seja, para cada sílaba falada, ela imagina que seja correspondente a uma letra. Uma situação interessante nesse período é que algumas crianças usam letras que não correspondem ao som da sílaba, em outros casos, alguns já conhecem o som apropriado de cada letra.</p>	
<p style="text-align: center;">Nível 3 – Hipótese Silábico-Alfabetico</p> <p>Este nível está caracterizado pela tentativa de dar um valor sonoro a cada uma das letras que compõem uma escrita. Nesta tentativa, a criança passa por um período da maior importância evolutiva: cada letra vale por uma sílaba. As grafias podem aparecer ainda distantes das formas das letras. As letras podem ou não ser utilizadas com um valor sonoro estável. Neste estágio a criança escreve duas ou mais letras para cada sílaba, outras vezes escreve uma letra que substitui o som de cada sílaba pronunciada. Começa um conflito entre a hipótese silábica e a quantidade mínima de letras exigidas para que a palavra possa ser lida. Ela utiliza duas formas gráficas para escrever palavras com duas sílabas, o que vai de encontro à ideia inicial de precisar no mínimo de três caracteres.</p>	
<p style="text-align: center;">Nível 4- Alfabetico</p> <p>Neste nível, a criança descobre a necessidade de fazer uma análise que vá “mais além” da sílaba, pelo conflito, entre a hipótese silábica e a exigência quantidade mínima de grafias (ambas exigências puramente internas, no sentido de serem hipóteses originais da criança) e o conflito entre as formas gráficas que o meio lhe propõe e a leitura dessas formas em termos de hipótese silábica (conflito entre uma exigência interna e uma realidade exterior ao próprio sujeito). Neste estágio, as crianças escrevem letras para cada som pronunciado nas sílabas, porém, isso não significa que elas estão totalmente alfabetizadas, uma vez que ainda não dominam totalmente as normas da ortografia. Percebe que escrever é representar progressivamente as partes sonoras das palavras. Este processo de percepção do Sistema de Escrita Alfabetico é de maneira gradual e não pode pular fases, além disso, tem-se que dominar a relação som-grafia.</p>	

Fonte: elaborado pela pesquisadora com base no livro Psicogênese da Língua Escrita, autoras Emília Ferreiro e Ana Teberosky (1985, p.183 a 208)

Para verificar o nível de conceitualização da criança, Ferreiro e Teberosky (1985) sugerem um ditado individual de quatro palavras e uma frase. O professor deve utilizar uma palavra polissílaba, uma trissílaba, uma dissílaba e uma monossílaba, respectivamente. A frase deve ser construída mantendo o mesmo campo semântico das palavras que foram escolhidas na etapa anterior. Segundo as autoras, o professor deve evitar ditar o monossílabo em primeiro lugar, porque sua representação é difícil para a criança. Na concepção das

pesquisadoras, o monossílabo deveria se escrever com uma única letra, mas quando se coloca uma letra só, o escrito “não pode ser lido”, ou seja, não é interpretável (hipótese silábica). Na sequência, o professor precisa pedir que a criança “leia” o que escreveu, a fim de entender como ela “lê”.

Em cada nível, a criança elabora suposições a respeito dos processos de construção da leitura e da escrita, baseando-se na compreensão que possui desses processos. A mudança de um nível para outro só ocorrerá quando a criança se deparar com questões que o nível em que se encontra não puder explicar. Não encontrando resposta, a criança irá elaborar novas suposições, novas questões e assim por diante. O processo de assimilação de conceitos é gradativo, o que não exclui “idas e vindas” entre os níveis.

O sistema alfabético é mais facilmente compreendido e aprendido, no processo inicial de alfabetização, a partir da escrita do que a partir da leitura. Ao escrever, a criança já tem na mente a palavra que quer registrar uma corrente sonora que tem significado. Simbolizar essa corrente por grafemas é essencial para que seja aprimorada a sua progressiva segmentação da palavra para que assim identifiquem como essa cadeia sonora é desenvolvida - sejam sílabas, na fase silábica, ou fonemas, nas fases silábico-alfabética e alfabética – e representá-los por grafemas (TEBEROSKY, 2001).

Na leitura, é preciso decifrar um conjunto de letras para chegar à cadeia sonora que é a palavra e o seu significado, o que demanda reconhecimento sequencial dos grafemas e dos fonemas que eles desempenham. O resultado da escrita é, assim, uma palavra pré-existente na fala ou na mente da criança, que ela torna visível quando escreve. Já a consequência da leitura é, no início do processo de alfabetização, resultado do esforço de identificação dos fonemas que as letras reproduzem para chegar à palavra que, então, a criança lê.

O processo de alfabetização proposto pela escola não deve se resumir ao processo mecânico de codificação e decodificação do ato de ler, e sim desenvolver nas crianças a capacidade de interpretar, compreender, criticar e produzir conhecimento. Essa nova maneira de entender o processo de aquisição de leitura teve seu início ainda na década de 1980 quando, além do conceito de alfabetização, surge um novo termo, o letramento, que, conforme pontua Soares (2000), vem da palavra inglesa *literacy*, tendo assumido, aqui no Brasil, o seguinte significado:

[...] *literacy* é o estado ou condição que assume aquele que aprende a ler e escrever. Implícita nesse conceito está a ideia de que a escrita traz consequências sociais, culturais, políticas, econômicas, cognitivas, linguísticas, quer para o grupo social em que seja introduzida, quer para o indivíduo que aprenda a usá-la (SOARES, 2000, p. 17).

De acordo com a autora, foi Mary Kato, em 1986, no seu livro *No mundo da escrita: uma perspectiva psicolinguística*, que propôs o termo letramento. Kato (1986, p.07) acredita que “a língua falada culta é consequência do *letramento*” (grifo da autora).

Magda Soares, em seu livro *Letramento: um tema em três gêneros* (2000), destaca que *letramento* era, naquele momento, uma palavra nova ao vocabulário da Educação e das Ciências Linguísticas, cunhada na metade dos anos 80 no discurso dos especialistas dessas áreas. A autora conceitua o termo, destacando que “alfabetização é ação de ensinar/aprender a ler e a escrever e letramento o estado ou condição de quem não apenas sabe ler e escrever, mas cultiva e exerce as práticas sociais que usam a escrita” (p. 47).

Entendemos que a prática de letramento vai além da prática do processo de alfabetização como uma ação cognitiva e individual, desvinculada do contexto que se volta para a aquisição da leitura e da escrita. Para Soares (2004), não há um único método para alfabetização e letramento, mas vários, uma vez que a “natureza de cada faceta determina certos procedimentos de ensino, além de as características de cada grupo de crianças, e até de cada criança, exigir formas diferenciadas de ação pedagógica” (p. 13).

Do ponto de vista social, a introdução da escrita a um grupo até então ágrafo gera sobre este efeito de natureza social, cultural, política, econômica e linguística. É esse, pois, o sentido que tem *letramento*, é o resultado da ação de ensinar ou de aprender a ler e escrever, o estado ou a condição que adquire um grupo social ou um indivíduo como consequência de ter-se apropriado da escrita.

Complementarmente, Kleiman (1995) define letramento como um conjunto de práticas sociais que usam a escrita, como sistema simbólico e como tecnologia, em contextos específicos para objetivos específicos. Ainda, segundo a autora, o letramento significa “uma prática discursiva de determinado grupo social, que está relacionada ao papel da escrita para tornar significativa essa interação oral, mas que não envolve, necessariamente, as atividades específicas de ler ou de escrever” (KLEIMAN, 1995, p. 18). Portanto, podemos considerar que as práticas de letramento ocorrem nas situações de uso, nas interações vivenciadas a cada dia.

Soares (2000) salienta que a criança ainda não alfabetizada já folheia livros, “finge lê-los, brinca de escrever, ouve histórias que lhe são lidas, está rodeada de material escrito e percebe seu uso e função, essa criança é ainda “analfabeta”, porque não aprendeu a ler e a escrever, mas já penetrou no mundo do letramento” (p. 24, grifos da autora). A autora (2009) enfatiza que letramento é o uso que as pessoas fazem da leitura e da escrita num cenário

específico, relacionando essas atividades com as necessidades, valores e práticas sociais. Neste sentido, não basta somente à criança saber ler e escrever, é preciso fazer a junção de objetos ao que está sendo introduzido na alfabetização, pois muito antes de ser capaz de ler, e à medida que cresce, ela percebe que tudo ao seu redor tem significado e apreende as funções dos objetos.

A partir daí, inicia-se o processo de leitura de mundo, e tudo o que está inserido em seu meio, pois de acordo com Freire, “a leitura do mundo precede a leitura da palavra” (FREIRE, 1989, p.09). Ler livros aprende-se na escola, “(...) ninguém nasce sabendo ler: aprende – se a ler à medida que se vive. Se ler livros geralmente se aprende nos bancos da escola, outras leituras se aprendem por aí, na chamada escola da vida” (LAJOLO, 1999, p.07). A leitura, segundo a autora, depende do conhecimento de mundo, algo que só se adquire vivendo e lendo. É um ato social, compreendido como um diálogo entre o leitor e o texto, os quais devem levar em consideração os conhecimentos prévios trazidos por esse leitor e o contexto de produção.

Como assevera Freire (1989), “a leitura não depende só dos textos que fazemos, mas também do seu relacionamento com outros textos, outras informações e da leitura que fazemos da vida” (FREIRE, 1989, p. 75). Assim, antes da criança ser inserida na escola e ter o contato com a alfabetização e o letramento, ela já traz consigo um amplo repertório de conhecimento de mundo, curiosidades que devem ser estimuladas pelos professores. Despertar a atenção da criança para o texto pode facilitar o processo de alfabetização. A criança que tem contato com o texto – antes de saber ler – estará habituada a ouvir leituras, ver as imagens, o que, provavelmente, servirá de estímulo para o ato de ler. Neste sentido, além da família, a escola deve cumprir com o seu papel no processo de aprendizagem de leitura e escrita do aluno, e o professor precisa ser o mediador¹ desse processo.

De acordo com Soares,

Nesse período inicial, não se trata propriamente de ensinar, mas de exercer a mediação da aprendizagem, atuar na zona de desenvolvimento proximal, acompanhando as capacidades disponíveis em cada momento do desenvolvimento da criança, até que ela atinja condições cognitivas e linguísticas para compreender e se apropriar plenamente do sistema alfabético (SOARES, 2020, P.119).

¹ O conceito de mediação é fundamental para o entendimento da psicologia cultural de Vygotsky, cuja abordagem histórico-cultural salienta a ação mediada num contexto, busca a análise da vida cotidiana, pressupõe que a mente é co-construída com outras pessoas na atividade mediada e que os indivíduos são seres ativos de seu desenvolvimento (COLE, 1996). A mediação foi proposta por Vygotsky a partir da tríade sujeito, ferramentas culturais e objeto, sobre a qual o desenvolvimento de processos psicológicos humanos surgem através de atividades culturalmente mediadas e historicamente desenvolvidas (COLE, 1996).

Na fase inicial da criança no processo de escrita alfabética, o foco não deve estar no ensino (o método), mas na aprendizagem, em como a criança aprende. A partir das ideias que a criança vai ordenando progressivamente sobre a natureza da escrita alfabética, ela vai avançando na compreensão deste objeto que é o sistema alfabético de escrita. Ler e escrever são práticas que supõem muitas habilidades e só têm sentido quando situadas social e historicamente; desse modo, a leitura e escrita não podem ser práticas separadas. Na dimensão social, elas implicam em um conjunto de práticas sociais exercidas em um determinado contexto social (SOARES, 2020).

Assim, cabe à escola propor, a partir das vivências de seus educandos, a formação de leitores, ou seja, “estimular leitores críticos, com saberes que ultrapassem a sala de aula, para que saibam lidar com suas especificidades” (DELMANTO, 2009). Segundo a autora, a leitura amplia possibilidades de conhecimentos, e a escola tem o compromisso de criar meios de aproximar os seus estudantes de diferentes experiências, encaminhando-lhes a compreenderem os fatos existentes e o mundo em que vivem. Nesse sentido, formar bons leitores constitui-se em, “antes de mais nada, encantar, seduzir, despertar a vontade de mergulhar em muitos “mares de histórias”, e de conhecer muitas outras portas de entrada para o mundo das letras e dos livros que levam ao autoconhecimento e a uma dimensão do outro que até então se desconhecia” (DELMANTO, 2007, p.20).

Para Kleiman (2005, 2008), a escola pode ser considerada a mais importante agência de letramento, mas o que acontece, em grande parte das instituições, é que a preocupação se volta apenas para o desenvolvimento de uma única prática de letramento, que é a alfabetização, ou seja, o domínio do sistema de escrita alfabético, deixando de dedicar-se às práticas sociais – e, portanto, mais amplas – de usos da leitura e escrita.

Nesse sentido, considerando a escola como espaço de promoção de leitura e escrita, Santos e Moraes (2013) asseveram que compete ao professor propiciar em sala de aula suas práticas de alfabetização e de letramento por meio do uso dos mais diversos gêneros do discurso, possibilitando, assim, ao aluno a leitura do mundo, a leitura de si, a leitura da vida, a leitura da sociedade, a leitura literária. O professor deve ser o mediador desta prática, incentivando-a a partir de seus interesses, promovendo o gosto e prazer. Neste contexto, o letramento pode se apresentar como uma abordagem mais eficaz para estimular a competência leitora em sala de aula. Esta é uma habilidade que pode ser concatenada com base em estratégias específicas, estruturadas e inseridas no currículo da escola, evidente nas práticas pedagógicas em todos os segmentos de ensino.

Ao considerar o processo de desenvolvimento da leitura, com ênfase na alfabetização e no letramento, Soares (2020) destaca que a leitura não se limita a ler palavras, é preciso ampliar habilidades de ler conjuntos de palavras que formam frases, conjuntos de frases que formam textos. Assim, ainda no processo de adaptação da escrita alfabética, atividades de leituras de frases devem ser desenvolvidas constantemente, sobretudo aproveitando as oportunidades que surjam no cotidiano da sala de aula, como textos com instruções, avisos, lembretes, ou a partir de atividades detalhadas especificamente para o desenvolvimento da leitura de frases, sobretudo atividades para desenvolvimento da fluência na leitura:

Antes mesmo de saber ler, a criança já convive com textos e começa a construir o conceito de textos. Ao ouvir histórias contadas, compreende que o livro contém contos, já aprende convenções do texto – como linearidade, direção da esquerda para a direita, de cima para baixo, já diferencia e relaciona escrita e ilustração, já tem oportunidades de ampliar seu vocabulário (SOARES 2020, p.204).

No decorrer do processo de alfabetização, as crianças vão construindo o conceito de texto, o qual algumas costumam já trazer de casa ao iniciarem a educação infantil ou mesmo diretamente no ensino fundamental, caso tenham tido oportunidades, no contexto familiar, de contato com livros infantis ou de ouvir histórias lidas por adultos.

Como afirma Soares (2020), o sistema alfabético sempre esteve presente no convívio com os usos e na aprendizagem desses usos, porém não devemos nos restringir a essa apropriação do sistema alfabético. É essencial que a leitura, a compreensão e a interpretação de textos que circulam em contextos pessoais e sociais e a produção de textos que são impostos nesses contextos sejam práticas pedagógicas diferenciadas e direcionadas não só no ensino, mas na efetivação da aprendizagem. A habilidade de ler, compreender e de escrever textos é o que se considera para uma criança que, além de alfabética, se torna alfabetizada, cujo objetivo do ciclo de alfabetização e letramento.

Soares (2003, p. 47) destaca que a prática de apenas ensinar os códigos aos estudantes não basta. “Alfabetizar e Letrar” são duas coisas distintas, mas o ideal seria alfabetizar letrando, ou seja: ensinar a ler e escrever nos contextos das práticas sociais da leitura e da escrita, de modo que o indivíduo se torne, ao mesmo tempo, alfabetizado e letrado. É preciso que a escola projete de forma sistemática a leitura e a compreensão de textos, tanto para crianças que ainda não saibam ler como para crianças já alfabetizadas.

Ao longo da continuidade da escolaridade, com mais intensidade e consolidação das habilidades básicas já adquiridas, as crianças terão condições de atingir o objetivo de tornarem-se leitoras e produtoras de textos, desempenhando o uso da língua escrita de forma

autônoma para sua realização pessoal e responder adequadamente às demandas sociais de leitura e escrita. Compreender que ler e escrever são práticas sociais inter-relacionadas que permitem a construção de sentidos, por meio do envolvimento de todos no processo de formação de leitores, possibilitando, assim, o exercício reflexivo e crítico, apresenta-se como fundamental para o exercício da cidadania.

1.2 Políticas públicas de fomento à leitura no Brasil

A concepção de política pública é delineada de diversas formas por diferentes autores, todavia é fato que elas influenciam profundamente o dia-a-dia dos indivíduos numa sociedade. Celina Souza acertadamente disse que “não existe uma única, nem melhor definição sobre o que seja política pública” (SOUZA, 2006, p. 40). Utilizaremos Saraiva para defini-la:

Trata-se de um fluxo de decisões públicas, orientado a manter o equilíbrio social ou a introduzir desequilíbrios destinados a modificar essa realidade. Decisões condicionadas pelo próprio fluxo e pelas reações e modificações que elas provocam no tecido social, bem como pelos valores, ideias e visões dos que adotam ou influem na decisão. É possível considerá-las como estratégias que apontam para diversos fins, todos eles, de alguma forma, desejados pelos diversos grupos que participam do processo decisório. Com uma perspectiva mais operacional, poderíamos dizer que ela é um sistema de decisões públicas que visa a ações ou omissões, preventivas ou corretivas, destinadas a manter ou modificar a realidade de um ou vários setores da vida social, por meio da definição de objetivos e estratégias de atuação e da alocação dos recursos necessários para atingir os objetivos estabelecidos (SARAIVA, 2006, p. 29).

Nesse sentido, informação, leitura e cidadania se complementam, dado que quando os indivíduos não possuem a capacidade de ler o que, por consequência, limita o seu acesso à informação, torna-se difícil formar cidadãos de fato e de direito. Wethein (2008, p. 48) defende que, por meio dos livros, chega-se ao conhecimento, e este é caminho para que “os conflitos naturais da vida em sociedade resultem em crescimento do bem-estar e redução das desigualdades”.

Dito isso, o Brasil, ao longo dos anos, criou e implantou diversas políticas públicas para o livro, leitura, literatura e biblioteca. Oliveira e Prados (2015, p. 104) elencam as seguintes:

- Criação do Instituto Nacional do Livro (INL) em 1937;
- Implantação de pequenas bibliotecas a partir das primeiras décadas do século XX;

- Descentralização das atividades do INL a partir do final da década de 60 e início da década de 70, para o campo das bibliotecas. Foram criados: o Sistema Nacional de Bibliotecas Públicas – SNBP (1976), Sistemas Estaduais de Bibliotecas Pública - SEBP;
- Fundação Pró-Leitura (1988);
- Fundação Biblioteca Nacional (1990). Neste período foram extintos o INL, SNBP e Fundação Pró-Leitura, sendo as atividades desses institutos centralizadas pela Fundação Biblioteca Nacional;
- Política Nacional do Livro (Lei nº 10.753, a Lei do Livro) em 2003;
- Plano Nacional do Livro e Leitura (PNLL) em 2006. Em 2012, a Diretoria do Livro, Leitura e Literatura (DLLL) incorporou o SNBP, acrescentando então o “B” ao Plano, passando a ser chamado de Plano Nacional do Livro, Leitura, Literatura e Biblioteca (PNLLLB).

No ano de 2014, os Ministérios da Cultura e da Educação publicaram uma edição atualizada e revisada do Plano Nacional do Livro e Leitura (PNLL). O PNLL reúne diretrizes para uma política pública voltada à leitura e à literatura no Brasil e, em particular, à biblioteca e à formação de mediadores. Tais diretrizes consideram a importância dessas instâncias para o desenvolvimento social e da cidadania, pois a formação de uma sociedade leitora é condição essencial para a “inclusão social de milhões de brasileiros no que diz respeito a bens, serviços e cultura, garantindo-lhes uma vida digna e a estruturação de um país economicamente viável” (PNLL, 2014, p. 2).

A partir disso, o PNLL (2014, p. 27) instituiu quatro eixos que orientam a sua organização e ações: a) democratização do acesso; b) fomento à leitura e à formação de mediadores; c) valorização institucional da leitura e o incremento de seu valor simbólico; d) desenvolvimento da economia do livro como estímulo à produção intelectual e ao desenvolvimento nacional.

O PNLL também valoriza cinco fatores nomeados pela UNESCO:

- a) o livro deve ocupar destaque no imaginário nacional, sendo valorizado por amplas faixas da população;
- b) devem existir famílias leitoras que compartilhem práticas de leitura, de modo que as gerações se influenciem mutuamente e construam representações afetivas em torno da leitura;
- c) deve haver escolas que saibam formar leitores, valendo-se de mediadores bem formados (professores, bibliotecários, mediadores de leitura) e de múltiplas estratégias e recursos para alcançar essa finalidade.
- d) deve ser garantido o acesso ao livro, com um número suficiente de bibliotecas e livrarias;

e) o preço do livro deve ser acessível a grandes contingentes de potenciais leitores (PNLL, 2014, p. 15).

Todavia, somos conscientes de que as políticas públicas não têm sido capazes de alcançar os objetivos e garantir a democratização do acesso à leitura, ao livro, à literatura e às bibliotecas para a sociedade, visto que faz-se necessário, primeiramente, formar leitores. Assim, trazemos à baila o Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC), um programa de formação continuada para professores alfabetizadores, criado no final do ano de 2012 pelo Ministério de Educação – MEC e assumido pelos governos federal, estaduais, municipais e do Distrito Federal, universidades e representantes de professores para a formulação de documentos com vistas a “garantir que todos os estudantes dos sistemas públicos de ensino estejam alfabetizados, em Língua Portuguesa e em Matemática, até o final do 3º ano do ensino fundamental” (BRASIL, 2012).

O programa foi uma proposta que contribuiu para o aperfeiçoamento profissional dos professores, contendo quatro eixos de atuação: 1. formação continuada de professores alfabetizadores; 2. materiais didáticos e pedagógicos; 3. avaliações; 4. gestão, controle social e mobilização. Destes eixos, destacamos, inicialmente, a formação continuada dos professores alfabetizadores e seus orientadores de estudos, que teve como finalidade ampliar as discussões sobre a alfabetização, na perspectiva do letramento, no que tange a questões pedagógicas das diversas áreas do conhecimento em uma perspectiva interdisciplinar, bem como sobre princípios de gestão e organização do ciclo de alfabetização.

Outro eixo de atuação importante foram as ações de distribuição de materiais didáticos de qualidade para todas as crianças do ciclo de alfabetização, como obras literárias e de apoio pedagógico complementares aos livros didáticos, além de acervos de dicionários de Língua Portuguesa, jogos e tecnologias educacionais, que consistiam num conjunto de materiais específicos para a alfabetização, obras de referência, de literatura e de pesquisa.

A implementação de avaliações externas sistemáticas pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP), junto aos estudantes concluintes do 3º ano, também teve sua importância no projeto, uma vez que seus resultados propiciaram debates durante os cursos de formação oferecidos no âmbito do Pnaic sobre o trabalho pedagógico que pode ser desenvolvido pelos professores junto aos estudantes.

A gestão, o controle social e a mobilização foram estruturadas a partir de quatro instâncias: o Comitê Gestor Nacional, a coordenação institucional em cada estado, a Coordenação Estadual e a Coordenação Municipal, fortalecendo a articulação entre o

Ministério da Educação, as redes estaduais, as municipais e as Instituições formadora (BRASIL, 2015).

Em Mato Grosso, o PNAIC foi implantado durante os anos de 2013 a 2015. O programa de formação continuada e presencial de professores alfabetizadores, organizado em rede, instituído pela portaria N. 867, de 4 de julho de 2021, coordenado no estado pela Universidade Federal de Mato Grosso (UFMT), marcou significativamente a formação continuada dos professores que participaram do projeto (CARDOSO, 2016). O ano de 2013 foi marcado pela implantação deste projeto em MT pelo Ministério da Educação – MEC (BRASIL, 2012). O programa foi uma relevante estratégia formativa e contribuiu para o fortalecimento dos sistemas de ensino público e das universidades, no campo da alfabetização e letramento nos anos iniciais, além de ter subsidiado os professores alfabetizadores nas formações continuadas.

Nas Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental (Resolução CNE nº 7/2010), encontra-se estabelecido que os três anos iniciais do ensino fundamental devem assegurar a alfabetização e o letramento e o desenvolvimento das diversas formas de expressão, incluindo o aprendizado da Língua Portuguesa, da Literatura, da Música e demais Artes e da Educação Física, assim como o aprendizado da Matemática, da Ciência, da História e da Geografia. O processo da leitura deve ser compromisso de todas as áreas, pois sem a leitura e interpretação os estudantes poderão apresentar dificuldades para resolver problemas matemáticos, compreender História, Geografia e todas as demais disciplinas.

1.3 Práticas Pedagógicas para o fomento da leitura

No exercício de ensinar, o educador organiza sua *práxis* em um processo de reflexão contínuo, no desenvolvimento de uma ação consciente e participativa. Neste contexto, a prática pedagógica se consolida em uma ação dialógica que se efetua entre professor e aluno. Partimos da concepção de Freire (1986), que atribui o termo “dialógica” à prática pedagógica, por ter a construção do conhecimento entendida como um processo que se realiza pelos agentes, professor e aluno, no sentido de uma leitura crítica da realidade. Ambos, professor e aluno, constroem e reconstróem o conhecimento juntos.

O professor aprende com seus alunos, ao pesquisar sua realidade, seu desenvolvimento cognitivo e afetivo, enquanto o aluno aprende, por meio de um processo de reconstrução e criação de conhecimentos daquilo que o professor sabe e tem para compartilhar. Entretanto, essa troca de conhecimento não significa que o professor não tenha

autoridade, não seja respeitado. Esse diálogo incentiva aproximação e respeito entre ambos. O professor não deve ser considerado o dono do conhecimento, e sim alguém capaz de suscitar a curiosidade, despertar e criar interesse em seus alunos para, juntos, empreenderem sempre novas descobertas.

A prática pedagógica não está somente na ação de ensinar determinados conteúdos em sala de aula, Freire (1986) explicita que o professor não ensina apenas as disciplinas, sua atitude ensina, seus gestos falam. Desta forma, ele ensina modos de ser e de estar no mundo, condutas em relação à realidade e à convivência social; por isso, há necessidade de um planejamento e de uma organização do trabalho pedagógico orientados por princípios éticos, os quais devem ser vivenciados pelo aluno a partir das ações do professor.

Neste sentido, as práticas pedagógicas de leitura, quando planejadas pelo professor com vistas à formação de leitores competentes, poderão contribuir para a formação cidadã de seus alunos. Dentre as práticas de leitura possíveis em sala de aula, destacamos e apresentamos a seguir a leitura deleite e as atividades lúdicas de leitura como mediadoras da formação de leitores nos anos iniciais do ensino fundamental.

1.3.1 Leitura deleite e a formação do leitor

A prática de leitura deleite é uma prática mediadora da leitura e foi uma proposta caracterizada a partir das orientações do PNAIC² para professores alfabetizadores. Assim, a leitura deleite se consolidou como uma possível prática em sala de aula, uma vez que, segundo Guterres (2013), tal metodologia começou a ser trabalhada a partir dos cursos de formação. Para este grupo em formação, a atividade em questão serviu para despertar e influenciar o prazer da leitura entre as professoras alfabetizadoras e, em consequência disso, entre os estudantes. A leitura deleite concebida a partir dos Cursos de Formação de professores do PNAIC, compreendida como importante estratégia formativa, constituiu-se como prática permanente, como momento de prazer e reflexão sobre o que é lido, sem se preocupar com a questão formal da leitura: “Trata-se de ler para se divertir, sentir prazer, refletir sobre a vida, sem, no entanto, excluir situações em que se conversa sobre os textos, como fruição e ampliação de saberes” (BRASIL, 2012b, p. 29).

² Programa Nacional Alfabetização na Idade Certa – PNAIC é um programa integrado cujo objetivo é a alfabetização em Língua Portuguesa e Matemática, até o 3º ano do Ensino Fundamental, de todas as crianças das escolas municipais e estaduais, urbanas e rurais, brasileiras.

A leitura deleite deve possibilitar o contato com textos de diversos gêneros e favorecer o alcance de novos conhecimentos, além de estimular a criatividade e promover a imaginação e a fantasia, assim como estabelecer uma nova aproximação entre leitor e texto através da valorização do prazer e da fruição do ato de ler, pois, segundo o dicionário Aurélio, “Deleite” significa “prazer, satisfação, gosto”. Leal e Albuquerque (2010) a denominam como "leitura fruição", que pode ser realizada tanto pelo professor quanto pelo aluno. Essa atividade envolve a leitura de um texto por dia ou a contemplação da leitura de um livro maior, lido um pouco a cada dia. É importante, também, que o leitor – professor ou aluno – conheça o texto a ser lido e se prepare para a leitura de modo a poder envolver os estudantes nessa atividade (LEAL; ALBUQUERQUE, 2010, p. 101).

As pesquisadoras ressaltam a importância de o professor ou aluno que for fazer a leitura deleite conhecer o texto a ser lido e preparar esse momento para que os estudantes se sintam envolvidos e atraídos pelo texto. Para isso, é importante que as aulas sejam preparadas, organizadas, que tenham objetivos claros, pois, ao se realizar a Leitura Deleite da mesma forma, todos os dias, sem traçar objetivos claros, sem planejamento, sem fazer deste ato um momento de prazer, de “conversa” com o texto, em nada contribuirá para a formação do leitor (BARROS; LEITE; MAGALHÃES, 2020, p.12).

O professor precisa ler a obra como um leitor comum, deixar-se envolver espontaneamente pelo texto, sem outro objetivo além do prazer e da fruição, sem a obrigatoriedade de preenchimento de fichas e questionários relacionados aos textos. Dessa forma, o professor contribuirá para o despertar da vontade de seus estudantes em ler, fazer novas descobertas por meio da leitura das histórias lidas e ouvidas:

Entende-se que a Leitura Deleite pode possibilitar à criança o acesso a diferentes textos, e, em especial, os literários. Para tanto, o professor tem um papel fundamental de mediar o diálogo do aluno com os textos, no sentido de motivá-los a esse momento de prazer e fruição, sem que seja uma prática engessada de simplesmente ler o livro e cumprir uma rotina preestabelecida (BARROS; LEITE; MAGALHÃES, 2020, p.9).

As experiências com a literatura infantil auxiliam o desenvolvimento do gosto pela leitura, o estímulo à imaginação e a ampliação do conhecimento de mundo. Além disso, o contato com histórias, contos, fábulas, poemas, cordéis etc. proporciona a familiaridade com livros e com diferentes gêneros literários. É fundamental que o professor incentive a relação da criança com os textos por meio do diálogo, da conversa com os escritos, considerando a escolha do texto a ser lido, momento este em que se deve levar em conta os conhecimentos

prévios (linguísticos, textuais e de mundo). A escolha de bons livros que tenham linguagem acessível e sem preconceitos é uma forma de levar a criança a interagir com o texto. Além disso, o professor deve propiciar a leitura prazerosa e divertida, procurando sempre ensinar por meio da ludicidade, principalmente na infância, que é a fase dos primeiros contatos com livros e quando os comportamentos de descoberta do novo estão a flor da pele.

A preocupação docente não deve se restringir apenas ao que ensinar, mas deve considerar a experiência de leitura em todas as suas dimensões sensoriais, entre elas o tato, relacionado ao prazer do manuseio dos livros, que envolve as texturas do papel, as ilustrações e o planejamento gráfico.

Sendo assim, a leitura se apresenta como um instrumento potencial para a aprendizagem e para uma educação de qualidade, contribuindo para o desenvolvimento social, cultural e intelectual do leitor. A prática da leitura viabiliza o acesso ao conhecimento e à cultura, oferecendo possibilidade de colaborar para o desenvolvimento do intelecto, assim como estimular o raciocínio e melhorar o vocabulário.

1.3.2 O lúdico no ensino da leitura

Estudos por pesquisadores na área educativa, demonstram que, através de atividades lúdicas, o educando explora muito mais a sua criatividade, melhora sua conduta no processo de ensino-aprendizagem e eleva sua autoestima. Trabalhar de maneira lúdica, de forma criativa e prazerosa são formas de proporcionar novas metodologias no processo ensino-aprendizagem da leitura e escrita.

Dessa forma, concordando com Vygotsky (1984, p. 105), “acreditamos que a brincadeira, o jogo e o lúdico, são ingredientes vitais para uma infância sadia e para um aprendizado significativo”. No sentido etimológico, há uma semelhança entre os termos lúdico, jogo e brincadeira. Cada um é compreendido sem restrições e associa a diversão e ações relacionadas ao mundo infantil. No dicionário Houaiss de Língua Portuguesa (2001), os significados dos termos se fazem presentes:

Lúdico relativo a jogo, ou brinquedo que visa mais ao divertimento do que qualquer outro objetivo. Que se faz por gosto, sem outro objetivo que o próprio prazer de o fazer; tendência ou manifestação que surge na infância e na adolescência sob forma de jogo, divertimento (Houaiss, 2001, p.1789).

As pesquisas sobre o significado dos termos lúdico, jogo e brincadeira nas diferentes ciências apresentam várias conceituações e interpretações. Segundo Piaget (1975), os

conceitos como jogo, brinquedo e brincadeira são constituídos ao longo de nossa vivência. É a maneira que cada um utiliza para dar nome ao seu brincar. No entanto, tanto a palavra jogo quanto a palavra brincadeira podem ser sinônimas de divertimento. O termo lúdico não se identifica literalmente com o termo jogo. Este contém aquele, mas nem sempre o primeiro contém o segundo e a brincadeira, porque o sentido destas pode ultrapassar os sentidos e idealizar significado ao jogo.

No entanto, é preciso reconhecer que ambos comportam interpretações e significados mais amplos ou mais limitados, conforme a situação e o contexto em que são empregados. Apesar de o ato de brincar ocupar um lugar privilegiado na preferência dos educandos, poucos são os espaços na escola para que ocorram. Costuma-se não valorizar a brincadeira e o jogo, como se não fossem importantes para o desenvolvimento da capacidade de pensar, refletir, abstrair, organizar, realizar, avaliar.

O trabalho com atividades lúdicas, além de ser divertido, visa à descoberta, à invenção, à criatividade e à arte de aprender e apreender novos conhecimentos, redescobrando o poder de brincar de forma coletiva e individual, provocando novos posicionamentos fazendo-os encontrarem suas próprias respostas, constituindo soluções aos problemas evidenciados, promovendo assim a autonomia do estudante. O Referencial Curricular Nacional para a Educação no Ensino Fundamental informa que:

Brincar é uma das atividades fundamentais para o desenvolvimento da identidade e da autonomia da criança, desde muito cedo, pode se comunicar por meio de gestos, sons e mais tarde ter determinado papel na brincadeira faz com que ela desenvolva sua imaginação... A fantasia e a imaginação são elementos fundamentais para que a criança aprenda mais sobre a relação entre pessoas (BRASIL, 1998, p. 23).

Assim, é importante ressaltar que, no ambiente escolar, o lúdico deve fazer parte do cotidiano das crianças, pois possibilita a elas desenvolver a sua criatividade, a imaginação e a cooperação entre os colegas, conduzindo-as à criticidade e ao estímulo de suas capacidades. Segundo Snyder (1990), o lúdico apresenta valores específicos para todas as fases da vida humana. Assim, na idade infantil e na adolescência, a finalidade é essencialmente pedagógica [...] Kishimoto (1999, p. 110) complementa afirmando que “brincando que a criança aprende a socializar-se com as outras, desenvolve a motricidade, a mente e a criatividade”.

No entanto, percebe-se que escola utiliza pouco o lúdico na prática de ensino e aprendizagem. A criança e mesmo o jovem constroem uma resistência à escola e ao ensino, porque acima de tudo ela não é lúdica, não é prazerosa (SNYDERS, 1990), porque o modelo

tradicional de ensino enfatiza de forma mais abrangente os conteúdos e a ausência de metodologias eficazes, fazendo com que os estudantes não tenham interesse pelo aprender.

Nesse sentido, cabe à escola intervir na aprendizagem dos estudantes, oferecendo um ambiente prazeroso, com atividades significativas, além de oportunidades para a construção do conhecimento e participação ativa no processo da aprendizagem da leitura, através da descoberta e da invenção, elementos indispensáveis para o envolvimento atuante da criança no seu meio.

A escola também deve subsidiar os professores atuantes, proporcionando a eles meios diferenciados como recursos pedagógicos eficazes para a aprendizagem e a socialização de maneira prazerosa. Assim, o professor pode fortalecer de maneira efetiva suas práticas pedagógicas no ensino da leitura, por meio de atividades lúdicas utilizando os jogos linguísticos (canções, poesias, parlendas, trava-línguas, cruzadinhas, HQs, etc.).

Segundo Santos (2001), ao utilizar a história em quadrinhos (um objeto de ludicidade) para trabalhar a encenação de um tema ou para a formulação de jogos dramáticos, pode-se obter maior rendimento e uma integração mais espontânea do grupo de estudantes. É muito importante aprender com alegria, com vontade. Comenta Sneyders (1996, p.36) que “Educar é ir em direção à alegria.” As técnicas lúdicas fazem com que a criança aprenda com prazer, alegria e entretenimento, sendo significativo destacar que a educação lúdica não pode ser compreendida como passatempo, e sim como importante aliada no processo pedagógico, pois os conteúdos podem ser ensinados por meio de atividades predominantemente lúdicas.

Pode não existir fórmula mágica para o ensino da leitura, mas há caminhos divertidos que conduzem à construção do sentido de um texto. Se os jogos e as atividades lúdicas são importantes para a aprendizagem do sistema oral e escrito, devem fazer parte do cotidiano escolar. A utilização de recursos lúdicos é importante para a aprendizagem da Língua Portuguesa e, como consequência, para a aprendizagem das demais disciplinas, pois a relação de interdisciplinaridade, isto é, a integração das outras disciplinas, contribui para o rendimento do aluno na aprendizagem.

Há muitos fatores que interferem no ato de querer ler: os interesses, os hábitos, o meio social no qual os leitores estão inseridos e as técnicas de leituras que influenciam na compreensão, apropriação e a utilização dos textos, pois dependendo de como é trabalhada não surtirá nenhum resultado. A falta de estímulo e interesse dos estudantes pelas aulas em sala de aula é causada pela ausência de uma metodologia motivadora, pela massificação do livro didático, pelo estudo da gramática sem significado para as suas vidas, textos fora de suas realidades, atividades enfadonhas, inexistência de uma biblioteca ou de uma sala de

informática estruturada, estruturas físicas debilitadas, falta de recursos financeiros, tudo isso são fatores que contribuem com o descaso e evasão escolar durante a permanência do estudante na escola.

Segundo Solé (1998, p.43), “não devemos esquecer que o interesse também se cria, se suscita e se educa e que em diversas ocasiões ele depende do entusiasmo e da apresentação que o professor faz de uma determinada leitura”. É preciso criar interesse nos estudantes e motivá-los a participar das aulas de forma ativa, trabalhar com metodologias e conteúdos que de alguma forma estejam vinculados às suas experiências, atraindo-os de alguma forma para novas descobertas. Devem-se ampliar possibilidades e dar liberdade para os discentes se tornarem protagonistas de produção de seu próprio conhecimento.

Nesse sentido, de acordo com a BNCC, o trabalho no ambiente escolar deve ser organizado de acordo com os interesses manifestados pelas crianças sendo que, nos dois primeiros anos do ensino fundamental, a ação pedagógica deve ter como foco a alfabetização, “para que os estudantes se apropriem do sistema de escrita alfabética de modo articulado ao desenvolvimento de outras habilidades de leitura e de escrita e ao seu envolvimento em práticas diversificadas de letramentos” (BRASIL, 2017, p. 57).

Referente à leitura nas séries iniciais do Ensino Fundamental, este documento normativo apresenta sua abordagem na área da linguagem, com ênfase na disciplina de Língua Portuguesa, tendo como objetivo a comunicação e expressão do indivíduo, possibilitando sua inserção no mundo letrado para que este se aproprie de conhecimentos através de experiências e interação com novos saberes.

Os conceitos de leitura e lúdico que permeiam a BNCC trazem a compreensão de que é por meio das interações, brincadeiras e experiências que as crianças adquirem no decorrer de suas vidas que lhes será possível construir e apropriar-se de conhecimentos:

[...] as interações e a brincadeira, experiências nas quais as crianças podem construir e apropriar-se de conhecimentos por meio de suas ações e interações com seus pares e com os adultos, o que possibilita aprendizagens, desenvolvimento e socialização. [...] A interação durante o brincar caracteriza o cotidiano da infância, trazendo consigo muitas aprendizagens e potenciais para o desenvolvimento integral das crianças. Ao observar as interações e a brincadeira entre as crianças e delas com os adultos, é possível identificar, por exemplo, a expressão dos afetos, a mediação das frustrações, a resolução de conflitos e a regulação das emoções (BRASIL, 2017, p. 39).

Ressaltamos que o brincar é uma das atividades essenciais para o desenvolvimento da autonomia e da identidade do sujeito. Desde muito cedo, a criança se comunica por meio de gestos, sons e, mais tarde, ela traz essa representação na brincadeira, desenvolvendo sua

imaginação, sua criatividade e suas descobertas. Nas brincadeiras, as crianças podem alargar algumas capacidades importantes, tais como a atenção, a imitação, a memória, a imaginação. Amadurecem também algumas capacidades de socialização, por meio da interação, da utilização e da experimentação de regras e papéis sociais (LOPES, 2006).

Apreende-se a leitura ao se atribuir e construir diferentes sentidos para as diferentes linguagens. A atribuição de sentidos está imbricada no significado de contemplar as práticas sociais, tais como: notícia, reportagem, entrevista, artigo de opinião, charge, tirinha, crônica, conto, verbete de enciclopédia, artigo de divulgação científica etc., próprios do letramento da letra e do impresso, mas de contemplar também os novos letramentos, essencialmente digitais. Como resultado de um trabalho de pesquisa sobre produções culturais, é possível, por exemplo, supor a produção de um ensaio e de um vídeo-minuto.

Em relação à construção das diferentes linguagens, podemos compreender a importância de uma palestra, assim como a capacidade de atribuir diferentes sentidos a um *gif* ou *meme*. Da mesma forma que fazer uma comunicação oral adequada e saber produzir gifs e memes significativos também podem sê-lo. As práticas de linguagem não são isoladas. Há junções entre elas. Ao trabalhar uma produção de texto, é possível, por exemplo, fazer entrevistas (oral) com registros (escrita), ler textos do mesmo gênero (leitura) e transformar a entrevista em texto escrito (análise linguística).

A BNCC aponta também a necessidade de se ensinar as particularidades de cada prática de linguagem das mídias digitais, assim, contemplando a cultura digital, diferentes linguagens e diferentes letramentos, desde aqueles basicamente lineares com baixo nível de hipertextualidade até aqueles que envolvem a hipermídia. Leitura, no contexto da BNCC, considera não somente o texto escrito, mas também imagens estáticas (foto, pintura, desenho, esquema, gráfico, diagrama) ou em movimento (filmes, vídeos etc.), além do som (música), que acompanha e cossignifica em muitos gêneros digitais (BRASIL, 2017, p.74).

A participação dos estudantes em atividades de leitura com demandas crescentes possibilita uma ampliação de repertório de experiências, práticas, gêneros e conhecimentos que podem ser acessados diante de novos textos, configurando-se como conhecimentos prévios em novas situações de leitura. Relacionado ao contexto, a BNCC apresenta, em seu documento, a seção “Estratégias de Leitura”, que direciona o trabalho da compreensão leitora no decorrer de todo o processo para a formação de leitores. Podemos conferir essas estratégias no quadro a seguir:

Quadro 2 – Estratégias e Procedimentos de leitura (BNCC)

Estratégias e procedimentos de leitura	<ul style="list-style-type: none"> • Selecionar procedimentos de leitura adequados a diferentes objetivos e interesses, levando em conta características do gênero e suporte do texto, de forma a poder proceder a uma leitura autônoma em relação a temas familiares. • Estabelecer/considerar os objetivos de leitura. • Estabelecer relações entre o texto e conhecimentos prévios, vivências, valores e crenças. • Estabelecer expectativas (pressuposições antecipadoras dos sentidos, da forma e da função do texto), apoiando-se em seus conhecimentos prévios sobre gênero textual, suporte e universo temático, bem como sobre saliências textuais, recursos gráficos, imagens, dados da própria obra (índice, prefácio etc.), confirmando antecipações e inferências realizadas antes e durante a leitura de textos. • Localizar/recuperar informação. • Inferir ou deduzir informações implícitas. • Inferir ou deduzir, pelo contexto semântico ou linguístico, o significado de palavras ou expressões desconhecidas. • Identificar ou selecionar, em função do contexto de ocorrência, a acepção mais adequada de um vocábulo ou expressão. • Apreender os sentidos globais do texto. • Reconhecer/inferir o tema. • Articular o verbal com outras linguagens – diagramas, ilustrações, fotografias, vídeos, arquivos sonoros etc. – reconhecendo relações de reiteração, complementaridade ou contradição entre o verbal e as outras linguagens. • Buscar, selecionar, tratar, analisar e usar informações, tendo em vista diferentes objetivos. • Manejar de forma produtiva a não linearidade da leitura de hipertextos e o manuseio de várias janelas, tendo em vista os objetivos de leitura.
--	---

Fonte: Adaptado pela pesquisadora da BNCC (BRASIL, 2017, p. 75)

Na perspectiva da BNCC, as habilidades não são desenvolvidas de forma descontextualizada, mas por meio da leitura de textos que circulam nos diversos campos de atividade humana. Dentre as inúmeras estratégias para estimular o interesse das crianças, podemos utilizar dramatizações e jogos das palavras, em, que ao brincar com as palavras da nossa língua, os estudantes apresentam o domínio de brincar com a sonoridade, constituição e o sentido das palavras. Além disso, entre os jogos linguísticos, incluem-se as poesias, mostrando seus constituintes verbais, por meio de jogos de ritmos e sonoridade e significados. Os trava-línguas, cantigas, parlendas, versos, também são ocasiões para se trabalhar as unidades distintivas da língua.

O jogo de criação de poemas se baseia em um tipo de relação entre as palavras e a sua organização na folha de papel. O aluno não arrumou as palavras de um modo “engraçadinho”, mas sem qualquer sentido, podendo usar as rimas, combinando as palavras. Criar poesias é brincar com as palavras na folha de papel. Essa atividade tem como objetivo fazer com que os estudantes conheçam os modos não convencionais de fazer poesia, conseguindo interpretar e criar poemas, por meio da combinação de palavras.

Outros exemplos de jogos que podem ser citados são o Jogo de memória, o jogo do dicionário, bingo com classes gramaticais, ordenando as partes de um texto, gincana soletrando, etc, todas atividades lúdicas que podem contribuir para o processo de ensino e

aprendizagem, estimulando, nos estudantes, capacidades que lhes propiciem dar origem aos seus próprios conhecimentos. Os jogos linguísticos necessitam acompanhar o desenvolvimento da criança, seguindo um aumento no nível de complexidade logo que a criança se apresenta pronta para isso.

Em conformidade com o exposto, Lopes (2000) afirma que é brincando que a criança aprende, no exercício de brincar ela desenvolve suas potencialidades: “É pelos jogos e exercícios que se pode trabalhar as habilidades psicomotoras ao mesmo tempo em que se amplia a capacidade de percepção da criança através de experiências emocionais, sociais e intelectuais” (2000, p.25).

Nesse mesmo ponto de vista, Piaget (1976) fala que a atividade lúdica é a raiz obrigatória das atividades intelectuais da criança. Estas não são simplesmente uma forma de alívio ou divertimento para gastar energia das crianças, mas meios que colaboram e enriquecem o seu desenvolvimento intelectual. O autor afirma que:

O jogo é, portanto, sob as suas duas formas essenciais de exercício sensório-motor e de simbolismo, uma assimilação da real à atividade própria, fornecendo a esta seu alimento necessário e transformando o real em função das necessidades múltiplas do eu. Por isso, os métodos ativos de educação das crianças exigem todos que se forneça às crianças um material conveniente, a fim de que, jogando, elas cheguem a assimilar as realidades intelectuais que, sem isso, permanecem exteriores à inteligência infantil (PIAGET, 1976, p.160).

Muitas vezes, crianças com fortes componentes de distúrbios de aprendizagem não conseguem se concentrar em determinadas tarefas. No entanto, por meio dos jogos, das atividades lúdicas e divertidas, ela passa a ser mais ativa e atenciosa, começa a desenvolver o raciocínio lógico, criando suas próprias hipóteses, aplicando-as e avaliando os resultados obtidos, além de adquirirem a autoconfiança.

O avanço da tecnologia em atividades presenciais facilita o trabalho com os estudantes, para que despertem o interesse pelas leituras, fazendo uso dos aplicativos, jogos, pesquisas e informações buscadas pela internet, livros e revistas, o que os motiva à leitura de certos textos que são dos seus interesses, priorizando os recursos da tecnologia. Cabe à escola a reflexão entre as diferenças de escrita digital e escrita no papel e incentivar sobre o uso correto da tecnologia ao seu favor.

Dessa forma, a criança aprenderá mais facilmente, além de se tornar um hábito prazeroso, por isso, deve ser estimulada ao uso dessas ferramentas, através de uma aproximação real, inserindo-a no universo da leitura como o primeiro passo para a formação do leitor. Acredita-se que trabalhar com atividades lúdicas no ensino da leitura em sala de

aula, por meio da descoberta e invenção, seja fator fundamental para o desenvolvimento integral da criança e do adolescente na Educação Fundamental.

Desenvolver a aprendizagem da leitura de maneira prazerosa é uma prática desafiadora para os educadores, por isso, o planejamento deve fazer parte da ação docente, determinante no processo de construção do conhecimento. É preciso entender a sua importância para compreender aonde se quer chegar. O professor deve sempre se perguntar sobre o que é importante ensinar para o aluno e como ensinar os conteúdos, uma vez que é a partir dessa inter-relação entre as disciplinas e seus conhecimentos que se pode alcançar um resultado satisfatório. É a partir da elaboração do planejamento das aulas e dos projetos, da seleção dos conteúdos para o ano letivo que podemos definir o que é o mais importante para o aluno aprender.

O trabalho com projeto interdisciplinar pode e deve partir do interesse das crianças e suas curiosidades sendo despertadas pelo ensejo de fazer novas descobertas. Há vários projetos interdisciplinares que podem ser trabalhados por grupos de estudantes ou turmas inteiras, sendo um exemplo a feira de ciências, em que se podem escolher apresentações temáticas pelos próprios estudantes, selecionadas pelo professor ou pela própria escola. Neste processo de produção e criação, o professor é o mediador, que abre caminhos, orienta a pesquisa, ajuda os estudantes a irem além de onde seriam capazes de chegar sozinhos, motivando, orientando e possibilitando a eles a decisão de como irão realizar o trabalho. No passado, o professor explicava tudo e o aluno anotava e pesquisava para mostrar o quanto aprendeu. Nos dias atuais, isso já não faz mais sentido, pois “estudos revelam que quando o professor fala menos, orienta mais e o aluno participa de forma ativa, a aprendizagem é mais significativa” (DOLAN; COLLINS, 2015).

Os professores sempre foram fundamentais para o avanço na aprendizagem de seus estudantes, porém, eles não precisam estar juntos com os estudantes, nem precisam explicar as informações para todos o tempo todo. Podem ajudá-los ampliando os cenários, problematizando as questões e orientando-os no caminho a ser percorrido. A combinação de diferentes metodologias, como projetos interdisciplinares, sala invertida, Quiz Competitivo, Ensino Híbrido (*on-line*; *off-line*), gamificação, atividades em grupo ou individual e aprendizagem baseadas em problemas (PBL) são poderosos recursos para a obtenção de resultados desejados.

Cabe ao professor intervir e interceder de forma responsável para que o aluno não perca a sua essência, provocando-lhe a capacidade de entender que os conhecimentos escolares têm relevância social e reconhecer a escola como um ambiente que propicia

condições para os mais variados saberes. É importante que o estudante perceba que tais saberes podem contribuir de alguma forma com a sua autonomia, a fim de que ele esteja apto a tomar suas decisões, ter o controle de diversas situações da vida cotidiana e assumir responsabilidades, comunicar-se e utilizar-se dos meios tecnológicos de forma independente. O propósito dos novos saberes é ensinar ao aluno a pensar de maneira competente, a posicionar-se, criticar, usar a criatividade, o raciocínio lógico e a interagir com seu meio social. Dado isso, Pimenta (2008) revela que em relação à busca de novos saberes, há diferentes maneiras e possibilidades para que os estudantes aprimorem cada vez mais suas novas aprendizagens:

A finalidade da educação escolar na sociedade tecnológica, multimídia e globalizada, é possibilitar conhecimentos permitindo que haja o desenvolvimento de habilidades para poder operá-los, revê-los e reconstruí-los com sabedoria, analisá-los, confrontá-los e contextualizá-los. Para isso, há que os articular em totalidades que permitam aos estudantes ir construindo a noção de cidadania mundial (p.23).

Sendo assim, destacamos que o educador deve mediar sua prática pedagógica, de modo a ampliar os saberes dos estudantes, alargar os horizontes, partindo do conhecimento que ainda não foi explorado. Desse modo, novos saberes pedagógicos devem estar aliados com os processos educativos, respaldando-se na teoria, por meio da atividade mediadora, que se apoia a partir da relação entre o indivíduo e o mundo com propósitos que visem novas linguagens para que se transformem em um saber diferente, partindo dos interesses e necessidades individuais e coletivas.

Em um sentido amplo, toda aprendizagem é ativa em algum grau, porque exige do aprendiz e do docente formas diferentes de movimentação interna e externa, de motivação, seleção, interpretação, comparação, avaliação, aplicação: “A curiosidade, que é diferente e se destaca no entorno, desperta a emoção. E, com a emoção, se abrem as janelas da atenção, foco necessário para a construção do conhecimento” (MORAN, 2013, p. 66).

Sendo assim, as práticas pedagógicas organizadas pelos docentes devem ser propostas de maneira lúdica para estimular o interesse dos estudantes em desenvolver as atividades pelo prazer, e não por imposição, contribuindo, assim, com a aprendizagem dos estudantes, tornando-os indivíduos autônomos, criativos, e críticos, com vistas a desenvolverem-se pessoal, social e culturalmente. Para que essas práticas pedagógicas se efetivem de forma significativa na vida dos estudantes, é necessário que os docentes estejam em constante formação, por meio dos cursos de capacitação para qualificá-los no exercício de sua profissão.

Vamos apresentar a seguir a formação de professores e os processos formativos para o aprimoramento da prática pedagógica.

1.4 Formação de professores para o exercício da docência

Os cursos de formação inicial e continuada dos docentes, no que tange ao ensino da linguagem em Educação básica e às práticas pedagógicas, ainda são decorrentes de estudos sobre as questões de leitura e produção de textos nos diferentes processos formativos. Concluir o magistério ou a licenciatura é apenas uma das etapas de um longo processo de capacitação, e a conclusão dessas etapas não significa que o profissional, tendo um conceito teórico durante o processo de formação, esteja apto para lecionar, isso se aprende com a prática.

Para que serve a formação de professores? Uma pergunta bastante pertinente em se tratando da importância da prática pedagógica docente, quando se considera a profissão de professor necessária à sociedade na formação e humanização dos indivíduos. Não dá para pensar de maneira excludente sobre formação e prática, pois é por meio do seu trabalho docente, das suas atividades, que o professor se realiza, e sua pedagogia se reflete dentro e fora da instituição escolar, pois, de acordo com Pimenta (1994), os diferentes saberes se organizam em torno das atividades profissionais do professor, que se torna necessário enquanto mediador nos processos constitutivos da cidadania dos estudantes.

Esses saberes são o da “experiência”, que se dá pela construção da identidade de professor, a começar no curso de formação inicial, mas também pelas suas experiências como aluno, que teve contato com diferentes professores em toda a sua vida escolar, identificando aqueles que eram bons em conteúdo, mas não em didática. Essa identidade também se constrói por meio de conhecimentos adquiridos no cotidiano do exercício de sua profissão, compartilhados por outros colegas, além da reflexão sobre sua própria prática.

Pimenta (1999) relaciona o saber da docência, “o conhecimento”, aos estudantes após ou ao final de suas graduações que têm a clareza de que serão professores de “conhecimentos específicos”. Para conduzir a turma, é necessário que o docente tenha conhecimentos antecipados sobre as teorias e conceitos que vai abordar na disciplina, levando em consideração que esse saber não é suficiente para ensinar bem. Segundo Pimenta (1999):

No entanto, conhecimento não se reduz apenas a se informar, que não basta expor-se aos meios de informação para adquiri-las, senão que é preciso operar com as informações na direção de, a partir delas, chegar ao conhecimento, então parece nos

que a escola e os (professores) tem um grande trabalho a realizar com as crianças e os jovens, que é proceder à mediação entre a sociedade da informação e os estudantes no sentido de possibilitar -lhes pelo desenvolvimento da reflexão adquirirem a sabedoria necessária à permanente construção do humano (PIMENTA, 1999, p. 22).

Neste sentido, o trabalho do professor é mediar e contribuir com o processo na formação dos estudantes, prepará-los para a sociedade contemporânea, que é tecnológica, multimidiática e globalizada, possibilitando a eles o conhecimento científico e tecnológico, por meio do desenvolvimento de habilidades para poder operá-los numa perspectiva de inserção social crítica e transformadora.

Em conformidade ao que foi dito, os autores Ens e Donato (2011, p.83) destacam que a “atividade de ensinar realiza-se a partir de conhecimentos específicos e necessários [...] os quais são adquiridos, construídos na formação inicial e na formação que acontece durante toda a vida profissional”. Portanto, para ensinar é necessário que se tenha formação específica que considere o processo de ensino e aprendizagem.

Nessa perspectiva, compreendemos que os processos formativos são essenciais no desempenho da docência para promover mudanças efetivas de práticas pedagógicas para a construção de ensino e aprendizagem significativos. Temos ainda os saberes pedagógicos que relacionam o desenvolvimento da atividade do professor, em sua atividade didática, considerando sua interação direta com o domínio de conteúdo articulado com suas técnicas, métodos e ferramentas utilizadas em sala de aula para envolver seus estudantes a buscarem novos conhecimentos.

Os saberes pedagógicos podem colaborar com a prática, sobretudo se forem mobilizados a partir dos problemas que a realidade coloca, entendendo a dependência da teoria em relação à prática, pois esta é posterior àquela. Desse modo, ocorre um primeiro aspecto da prática escolar: o estudo e a investigação sistemática por parte dos educadores sobre a sua própria prática com a contribuição da teoria pedagógica (Pimenta, 1996a).

Para isso, um curso de formação inicial poderá contribuir com as atividades docentes na prática, desenvolvendo, com os estudantes, atividades de pesquisa da realidade escolar, com o objetivo de instrumentalizá-los para atitude de pesquisar nas suas atividades docentes. Assim, entende-se a pesquisa como princípio formativo da docência, uma vez que tal prática deve ocorrer de modo constante no trabalho do professor, com vistas a atender as individualidades de cada estudante.

Muitas vezes, nos processos de formação, os futuros docentes aprendem uma única didática e querem ensinar da mesma forma como aprenderam, sem levar em consideração que

cada indivíduo aprende de uma forma diferente, a seu tempo, que cada um tem a sua história de vida, conhecimentos prévios, diferentes experiências de vida e diversos sentimentos, emoções e motivações que levam os discentes a estarem ou não em sala de aula.

Para tanto, é necessário considerar a importância da compreensão dos assuntos a serem estudados e como esses conhecimentos contribuirão na vida do estudante e que diferença os conceitos adquiridos em sala de aula terão em suas práticas pedagógicas. Nesse sentido, Pimenta (1999) aponta a necessidade de se pensar a formação do professor como um projeto único, integrando a inicial e a continuada. Dessa maneira, a formação abrange duplo processo: o de autoformação dos professores, a partir da reelaboração constante dos saberes que realizam em sua prática, enfrentando suas experiências nos contextos escolares; e o de formação nas instituições escolares onde atuam. Assim, é importante promover a escola como espaço de trabalho e formação, o que implica gestão democrática e práticas curriculares participativas, propiciando a constituição de redes de formação contínua.

Entende-se que há características diferentes que compõem a formação inicial e a formação continuada. A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB – de nº 9.394/96, do dia 20 de dezembro de 1996, assinala em dado momento a transição significativa da educação brasileira. O artigo 62 contempla que:

Art. 62. A formação de docentes para atuar na educação básica far-se-á em nível superior, em curso de licenciatura, de graduação plena, em universidades e institutos superiores de educação, admitida, como formação mínima para o exercício do magistério na educação infantil e nas quatro primeiras séries do ensino fundamental, a oferecida em nível médio, na modalidade normal (BRASIL, 1996, p. 62).

A formação inicial tem como característica o nível superior, em curso de licenciatura, de graduação plena, oferecida pelas universidades conveniadas privadas ou públicas e institutos superiores de educação, com formação mínima para o exercício do magistério na educação infantil e nas quatro primeiras séries do ensino fundamental. A formação inicial preconiza várias situações de aprendizagem, dentre elas podemos destacar o estudo teórico de autores renomados na área da educação que são transmitidos pelos professores das instituições, sejam elas privadas ou públicas.

Os profissionais em formação inicial possuem um conjunto de saberes que devem buscar articular com a realidade de sala de aula, desenvolver suas práticas educativas mediante interações estabelecidas com outros aprendizes e manter-se atualizado sobre as novas metodologias de ensino para desenvolver práticas pedagógicas mais eficientes. De acordo com Nóvoa (2002 p.23), “O aprender contínuo é essencial e se concentra em dois

pilares: a própria pessoa, como agente, e a escola como lugar de crescimento profissional permanente”. A fase inicial de formação de professores é um momento sensível, pois é a partir dela que ocorre a integração do sujeito na escola.

O autor ressalta também a importância do trabalho em “equipes” de professores (NÓVOA, 2009, p.31). Ele garante que o melhor lugar para aprender a lecionar é a própria escola: “A produção de práticas educativas eficazes só surge a partir de uma reflexão da experiência pessoal partilhada entre os colegas”. Ele afirma ainda que o conceito teórico terá pouca utilidade se o profissional não fizer uma reflexão global sobre sua vida, como aluno e como profissional.

A formação continuada é algo que acontece ao longo da trajetória escolar e profissional na vida do docente, por meio dos cursos de capacitação, especialização, mestrados e doutorados. Como já diz o próprio nome, é um processo contínuo de aprendizagem, aperfeiçoamento e desenvolvimento intelectual e acadêmico, para que assim o professor possa conseguir um bom desempenho profissional.

Para que os processos formativos contribuam na melhoria das práticas pedagógicas dos professores no ambiente escolar, esses encontros devem propiciar reuniões de estudos, debates, seminários, oficinas, palestras com assuntos relevantes que interessem aos docentes com a finalidade de dar condições para que eles possam desenvolver práticas pedagógicas eficientes em sala de aula, sendo estes alguns dos desafios da profissão de educador. A formação, seja ela inicial ou continuada, contribui com o desenvolvimento das ações dos docentes em seu trabalho pedagógico, propiciando melhoria da qualidade das aulas e conseqüentemente da educação, prezando a formação de sujeitos para serem inseridos na sociedade e exercerem sua cidadania.

Com a realização contínua das atividades em curso, os educandos se aperfeiçoam, adquirem mais conhecimentos, compartilham saberes, além do aprendizado ser coletivo entre os colegas e também professor e aluno, é um trabalho interativo considerado de suma importância para o exercício da docência, pois é por meio dessa interação, das experiências de leituras, participação, socialização e conhecimento de mundo linguístico e textual que podemos refletir sobre a formação leitora de professores da educação básica ao ensino superior.

Por meio do exercício de sua profissão, adquirida com as experiências do seu meio e do trabalho cotidiano, o professor desenvolve saberes específicos, amplia seus conhecimentos e ressignifica outros saberes adquiridos antes e/ou durante a sua atuação profissional. Em

relação a esses saberes experienciais, a prática profissional docente não se constitui na ação individual e isolada do professor. Tardif assevera que:

É através das relações com os pares e, portanto, através do confronto entre os saberes produzidos pela experiência coletiva dos professores, que os saberes experienciais adquirem uma certa objetividade: as certezas subjetivas devem ser, então, sistematizadas a fim de se transformarem num discurso da experiência capaz de informar ou de formar outros docentes e de fornecer uma resposta a seus problemas (TARDIF, 2010, p. 52).

Diante desse olhar, a prática docente reflete nas experiências, na troca de ideias entre os pares, nos conflitos, na cultura e nas expectativas sociais, assim, a escola e os espaços fora dela podem ser considerados lugares de encontros de culturas e de interações sociais, onde essas práticas se realizam.

A formação do professor deve ser um processo contínuo e permanente, pois por meio desses processos formativos, o profissional pode ser estimulado às práticas de autorreflexão, momentos de construção e reconstrução de aprendizagens contínuas no decorrer de sua profissão. Esse processo se confirma nos seguintes conceitos:

A formação de professores é a área de conhecimentos, investigação e de propostas teóricas e práticas que, no âmbito da Didática e da Organização Escolar, estuda os processos através dos quais os professores – em formação ou em exercício – se implicam individualmente ou em equipa, em experiências de aprendizagem através dos quais adquirem ou melhoram os seus conhecimentos, competências e disposições, e que lhes permite intervir profissionalmente no desenvolvimento do seu ensino, do currículo e da escola, com o objetivo de melhorar a qualidade da educação que os estudantes recebem (MARCELO GARCIA, 1989, p. 26).

A profissão docente é uma “profissão do conhecimento” (MARCELO GARCÍA, 2009, p. 8), e é por meio dela que se justifica e se legitima o trabalho do professor designado a transformar esse conhecimento em aprendizagens discentes. Essa necessidade de estudo contínuo se intensifica quando observamos as muitas exigências são impostas ao professor sobre a sua formação inicial e sua prática do letramento no processo de ensino-aprendizagem de leitura e escrita, como também outras atividades trabalhadas no contexto da sala de aula.

Sendo assim, por meio dos estudos contínuos que o professor pode desempenhar consideravelmente seu papel na formação de leitores, sendo um mediador do conhecimento, refletindo também sobre as mudanças do processo de letramento em nossa sociedade, a inserção no mundo letrado que proporciona a aprendizagem da leitura e da escrita.

Observamos diariamente que os estudantes demonstram dificuldades na leitura e escrita, que vão desde os anos iniciais até o final do ensino médio, e muitos até o final do

ensino superior. Diante dessas indagações, questiona-se o porquê da ineficiência dos estudantes nas práticas de leitura e, em seguida, indaga-se sobre a formação leitora dos professores e sua competência para o ensino da leitura e suas práticas, exteriorizando opiniões positivas e outras negativas, qualificando o professor como leitor e outras desqualificando-o como um não leitor.

Considerar sua inexperiência na atuação do seu exercício de ensinar a leitura tem sido motivo de questionamentos na escola e fora dela, o que justificaria as dificuldades de aprendizagem da leitura pelos estudantes na Educação Básica. Desse modo, sendo o professor o agente organizador e mediador das práticas educativas em sala de aula, atribui-se a ele o sucesso ou o fracasso da aprendizagem da leitura. Para tanto, há de se considerar que cabe ao professor o dever de instituir em sala de aula situações flexíveis que abram caminhos para a interação do aluno com o texto, considerando que a maneira de ensinar deve partir da vivência, das experiências e da própria concepção que o professor tem provenientes da educação formal que recebeu em contextos escolares, levando em conta que as situações de educação informal, como na igreja, no trabalho, na família e em outros espaços, também sejam espaços de formação leitora.

Ensinar a ler e escrever, formar leitores, requer do professor criatividade, empenho e comprometimento para desenvolver o hábito de leitura em seus alunos. Além disso, precisa estar atento à diversidade presente em sala de aula e partir das experiências de seus alunos para ajudá-los a se tornarem leitores do mundo. Dessa forma, as ferramentas e materiais usados devem ser coerentes com o cotidiano de seus alunos. É muito importante a formação continuada do professor, tanto teórica como prática, assim como ser ele próprio um leitor, ou seja, ser o exemplo. Um bom leitor interpreta criticamente o que lê e não apenas decodifica palavras e símbolos. O professor é o mediador, ou seja, aquele que torna isso possível. Atividades de leitura significativas são o meio para a formação de novos leitores.

De fato, a prática da leitura não é tão simples. Ler requer atitude, dinamismo e percepção como leitores do mundo e das transformações. Um livro é um mundo: o mundo de leituras, diálogo, comunicação, cultura e aprendizagem, que permite ao leitor ter acesso ao processo da civilização e libertação. Assim, como aponta Freire, “A leitura não depende só dos textos que fazemos, mas também do seu relacionamento com outros textos, outras informações e da leitura que fazemos da vida” (FREIRE, 1989, P.75).

O ato de ler amplia a visão de mundo, permite enxergar novas possibilidades, debater e formar opinião sobre qualquer tema abordado, desde política até assuntos relacionados a culinária. Pessoas leitoras têm horizontes alargados pela vivência com a leitura, pela

possibilidade de conhecer mundos novos e realidades diferentes, construindo sua própria linguagem, valores e ideias. Sabemos que o sucesso do ensino-aprendizagem resulta da ação de ensinar por parte do professor e da motivação do aluno para aprender.

Portanto, faz-se imprescindível que as instituições formadoras de leitores levem em consideração as experiências de leitura de seus estudantes, seus conhecimentos construídos ao longo de sua escolaridade e de sua vida, assim como é preciso compreender o contexto histórico, social e cultural que demarca a vivência e a particularidade dos sujeitos envolvidos no processo de ensino-aprendizagem, os professores e os estudantes.

Enquanto educadores, devemos participar ativamente do processo de leituras, buscar cursos de formação qualificada, metodologias diferenciadas, inovações das práticas em sala de aula e as diversificar de modo a fazer com que os estudantes se sintam estimulados às novas descobertas, aproveitando a potencialidade que eles têm, impulsionando-os na construção de seus conhecimentos. Assim, precisamos nos adaptar às novas mudanças metodológicas para que possamos oferecer aos discentes um ensino-aprendizagem de qualidade na sua formação como leitores críticos, autônomos e pensadores.

1.5 Tecendo Diálogos entre os Documentos Oficiais Referenciais do Ensino

A Educação Básica no Brasil, atualmente, estrutura-se nos segmentos Educação Infantil, Ensino Fundamental e Ensino Médio. De acordo com os objetivos desta pesquisa, serão observados os documentos relacionados ao Ensino Fundamental.

A Lei de Diretrizes e Bases (LDB) da Educação, Lei 9.394/96, a partir de uma prerrogativa, deu base para a elaboração dos Parâmetros Curriculares Nacionais, publicados no final do século XX, no ano de 1997, pelo MEC. Este documento se tornou referência para a educação até a chegada do novo documento. Os documentos Referenciais como os Parâmetros Curriculares Nacionais de Língua Portuguesa tiveram mudanças com a chegada da Base Nacional Comum Curricular do Ensino Fundamental em suas práticas de linguagem nos eixos Escrita, Leitura, Produção de texto, Oralidade e Análise Linguística.

O novo documento traz ao processo de ensino-aprendizagem da Língua Portuguesa as especificidades da leitura e da escrita em ambientes digitais. De acordo com o DRC, na prática educativa dos Anos Iniciais, implica em trabalhar com habilidades que compreendem tanto a navegação básica no teclado quanto à pesquisa virtual e, à medida que as tecnologias

se tornam mais complexas, torna-se imprescindível buscar estratégias mais efetivas para que os estudantes possam “compreender e explorar diversas práticas de linguagem (artísticas, corporais e linguísticas) em diferentes campos da atividade humana para continuar aprendendo, ampliar suas possibilidades de participação na vida social” (BNCC, 2017, p.63).

Assim, como em um jogo com regras, na tentativa entre acertos e erros e/ou erros e acertos, juntamente com o exercício do pensar/escutar/associar, as crianças podem ampliar as tentativas iniciais para representar a linguagem oral por meio da escrita. Nesse sentido, considerando o nosso português brasileiro, este exercício tem um papel fundamental na alfabetização, afinal, orientará as crianças a analisarem a fala, estabelecendo correspondências entre letra-som.

A BNCC assume a centralidade do texto como unidade de trabalho e as perspectivas enunciativo-discursivas na abordagem, de forma a sempre relacionar os textos a seus contextos de produção e o desenvolvimento de habilidades ao uso significativo da linguagem em atividades de leitura, escuta e produção de textos em várias mídias e semioses (BRASIL, 2017, p. 65).

Consonante com essas ideias, a BNCC traz em seu texto algumas estratégias de leitura que, segundo Solé (1998, p. 24), pressupõem que, para ler, é necessário dominar as habilidades de decodificação e aprender as distintas “Estratégias de Leitura” que levam à compreensão, as quais precisam ser aplicadas no transcorrer de todo o processo da leitura, ou seja, antes, durante e depois. Estas devem ser ensinadas e trabalhadas, de modo que os estudantes possam desenvolver capacidades de leitura ao longo dos cinco primeiros anos do ensino fundamental, dentro do componente curricular Língua Portuguesa (BRASIL, 2017, p.93):

(EF15LP02) Estabelecer expectativas em relação ao texto que vai ler (pressuposições antecipadoras dos sentidos, da forma e da função social do texto), apoiando-se em seus conhecimentos prévios sobre as condições de produção e recepção desse texto, o gênero, o suporte e o universo temático, bem como sobre saliências textuais, recursos gráficos, imagens, dados da própria obra (índice, prefácio etc.), confirmando antecipações e inferências realizadas antes e durante a leitura de textos, checando a adequação das hipóteses realizadas.

(EF15LP03) Localizar informações explícitas em textos.

(EF15LP04) identificar o efeito de sentido produzido pelo uso de recursos expressivos gráfico-visuais em textos multissemióticos.

Assim, a BNCC (2017) orienta o ensino das estratégias de leitura ao afirmar que o estudante deve ser capaz de formular hipóteses antes mesmo da leitura dos textos, ativar seus conhecimentos prévios, testar essas hipóteses durante a leitura, participando ativamente da

construção do sentido do texto. Tais hipóteses, na opinião de Solé (1998, p. 115), representam “o começo da compreensão dos significados do texto, que serão confirmadas durante a leitura do livro, ou do texto a ser lido”.

Há inúmeras estratégias que auxiliam o professor a promover um ensino no qual seja necessário que ele seja ativo e criativo durante o processo em relação às potencialidades de determinadas atividades, como leitura e produção textual, o que deve ser priorizado para que haja o envolvimento dos estudantes. Em outra perspectiva, a cultura digital entra em cena com os textos multimodais, em que as produções escritas e a audiovisuais interagem. Consoante à DRC – MT (2018, p.8), trabalhar a prática de leitura como instrumento de reflexão é ampliar o repertório dos estudantes com textos que estão presentes em outras esferas sociais, tais como: textos jornalísticos, científicos, literários, artístico-culturais, publicitários, midiáticos, multissemióticos e outros que sirvam de aporte para discussões e formação de opinião, acerca de temas como diversidade, política, preconceito e outros.

O professor pode articular o trabalho com os textos do livro didático, além de apresentar outros textos para trabalhar outros gêneros, complementando as atividades. Devem-se incorporar às práticas diferentes gêneros textuais (textos publicitários que circulam na comunidade escolar, inclusive o livro didático). O livro didático tem se constituído como um instrumento de grande importância na organização do trabalho com a leitura. Ele não é o único material que o professor vai utilizar na sua prática, mas é, sobretudo, um material essencial que vem auxiliar as suas atividades em sala de aula.

No decorrer das aulas, geralmente, o trabalho com textos é voltado apenas para o ensino da gramática, deixando de lado o exercício de interpretação e compreensão de textos. Dessa forma, o trabalho das atividades no dia a dia apresentando essa lacuna não favorece a formação de competência leitora. Segundo o DRC-MT, essa ação é pensada nos trabalhos com a literatura:

É comum quando se trata do uso do texto literário em sala de aula. Usa-se para expor pontos de vista, para exemplificar gêneros textuais e do discurso, para estudar aspectos gramaticais da língua. Mas, poucas vezes, o texto é usado para seu fim precípuo, principalmente no ensino fundamental: conduzir a criança de diferentes idades a um mundo imaginário no qual tudo “pode ser” (BRASIL 2018, p.25).

Nesse sentido, a escola não trabalha adequadamente a leitura dos textos literários e isso fragiliza a construção do prazer da leitura dos mais variados textos. O documento BNCC percebe a importância e discorre que o ensino de Língua Portuguesa, no ensino fundamental,

depende, na maioria das vezes, do desenvolvimento da competência leitora concentrada em literatura. Assim, uma das competências é:

envolver-se em práticas de leitura que possibilitem o desenvolvimento do senso estético para fruição, valorizando a literatura e outras manifestações artístico-culturais como formas de acesso às dimensões lúdicas, de imaginário e encantamento, reconhecendo o potencial transformador e humanizador da experiência com a literatura (BRASIL 2017, p. 85).

Lajolo (1988, p. 86) assevera que “as crianças devem descobrir o prazer da leitura muito antes de aprender a ler”. Essa afirmação transmite a importância do ambiente familiar na formação do hábito da leitura, visto que a atuação dos pais é de suma importância, porém é para o professor que se concentram as maiores expectativas.

Na oralidade, o documento PCN já compreendia a ideia de que a aprendizagem da linguagem ocorre por meio do uso que fazemos dela, na interação com o outro. A análise da língua oral e/ou escrita é feita considerando que se trata de um instrumento de interação social. Havia apenas a indicação genérica de se abordar a linguagem oral nesse âmbito, porém, em relação ao “como fazer”, o documento era mais genérico.

Na BNCC, a capacidade de se produzirem discursos – orais ou escritos – adequados às situações é tomado como um fundamento pedagógico, tendo em vista a necessidade de formar usuários competentes da língua. A Base prescreve os conhecimentos essenciais, as competências e as habilidades linguísticas relacionadas às práticas de oralidade, que se espera que as crianças e os jovens desenvolvam em cada etapa da Educação Básica em todo o país.

Esse documento propõe que a análise da língua seja feita de maneira contextualizada às práticas sociais. A memorização de regras deve ser substituída pela compreensão das formas de uso, de acordo com a situação. O documento percebe a importância e discorre que o ensino de Língua Portuguesa, no ensino fundamental, depende, na maioria das vezes, do desenvolvimento da competência leitora concentrada em literatura.

Para compreender melhor sobre a leitura enfatizada nos documentos oficiais, elaboramos um quadro síntese, que apresentamos, no quadro 3 a seguir, com os conceitos de leitura.

Quadro 3 – Conceitos de leitura

PCN (1998)	BNCC (2017)	DRC – MT (2018)
------------	-------------	-----------------

<p>- A leitura leva à formação e ao desenvolvimento de leitores competentes. Oportuniza o crescimento e o desenvolvimento de um aluno leitor crítico.</p> <p>- É um processo coletivo. Havia uma recomendação de que os textos fossem considerados em um contexto.</p> <p>Os PCN de Língua Portuguesa (BRASIL, 1997) também já apontavam para a importância ao afirmar que as estratégias são um recurso para construir significado enquanto se lê.</p> <p>- O leitor tem objetivos de leitura e promove o diálogo entre as diferentes concepções de leitura elaborando uma compreensão através das trocas de conhecimentos e informações realizadas pelos participantes do discurso.</p> <p>- O leitor realiza um trabalho ativo de construção do significado do texto.</p>	<p>- A BNCC traz as estratégias de leitura como um objeto do conhecimento a ser ensinado e orienta o ensino dessas estratégias ao afirmar que o estudante deve ser capaz de formular hipóteses antes mesmo da leitura dos textos, ativar seus conhecimentos prévios; testar essas hipóteses durante a leitura, participando ativamente da construção do sentido do texto.</p> <p>- Destaca-se, ainda, que os estudantes devem compreender o processo de construção do Sistema de Escrita Alfabética até o 2º ano do Ensino Fundamental.</p> <p>- Assume uma proposta de ensino de linguagem cuja centralidade é o texto. Tal proposta é o texto e as perspectivas enunciativo-discursivas na abordagem, de forma a sempre relacionar os textos a seus contextos de produção.</p>	<p>- DRC-MT (2018, p.26), infere-se que se desenvolva desde a educação infantil e nos anos iniciais, a leitura deleite da leitura para despertar nas crianças a apreciação pela prática.</p> <p>- Busca desenvolver, no aluno, a interação ativa do leitor/ouvinte/espectador, interpretação da leitura, interpretação de textos escritos, orais e multissemióticos.</p> <p>- Compreender que a leitura e interpretação são competências específicas da Língua Portuguesa no Ensino Fundamental e se estendem em todas as áreas, a partir de trabalhos interdisciplinares.</p>
--	--	--

Fonte: Adaptado pela pesquisadora nos dados dos PCN (1998); BNCC (2017); DRC-MT (2018)

Tendo em vista a formação de estudantes leitores e o aprimoramento do processo de ensino-aprendizagem, a proposta de implementar na educação básica diretrizes pedagógicas norteadas para um ensino de qualidade procura se consolidar em documentos como os Parâmetros Curriculares Nacionais, a Base Nacional Comum Curricular e os Documentos Referenciais Curriculares Estaduais. Tais documentos visam alcançar o desenvolvimento do discente na educação básica, porém a governabilidade no plano educacional ainda se apresenta como um impasse nas políticas públicas, dificultando esse desenvolvimento ao expor rupturas na administração política e, como consequência, interferência nas políticas públicas de formação de leitores no processo de educação básica.

Acreditamos que a educação não se configura como competição, e sim com planejamento. É necessário que haja organização e continuidade das propostas de trabalho, unidos por um mesmo objetivo e metas com a finalidade de alcançá-los. Desse modo, com responsabilidade e compromisso, ao fim do Ensino Fundamental, os estudantes deverão estar capacitados a ler, compreender e criticar as produções.

Portanto, o processo de formação de leitores na escola pode oferecer condições favoráveis ou não ao desenvolvimento do prazer da leitura na formação de leitores críticos. Considerando este contexto, no próximo capítulo apresentamos o caminho de pesquisa

construído com o objetivo de compreender as propostas de práticas pedagógicas no ensino da leitura, desenvolvidas na escola, por educadores do ensino fundamental.

CAPÍTULO 2

TRILHANDO O CAMINHO METODOLÓGICO

Neste capítulo, apresentamos, inicialmente, a caracterização da pesquisa, o cenário em que ela se consolidou, além do contexto e dos participantes da pesquisa. Na sequência, discorreremos sobre o trajeto percorrido, os instrumentos da pesquisa, a base de análise de dados e os principais teóricos que embasam este itinerário: Godoy (1995), Marconi e Lakatos (1999), Minayo (2001), Gil (2002), Moreira (2002) e Vieira e Zouain (2005).

Assim, foram construídos os objetivos da investigação, a escolha do campo de observação, os sujeitos da pesquisa, a definição dos métodos, técnicas e procedimentos para análise como subsídios para reflexões sobre a prática de leitura em sala de aula.

2.1 Caracterização da pesquisa

A pesquisa apresenta uma abordagem de cunho qualitativo, tendo o estudo de caso como método. Segundo Vieira e Zouain (2005), a pesquisa qualitativa atribui importância fundamental aos depoimentos dos atores sociais envolvidos, aos discursos e aos significados transmitidos por eles. Nesse sentido, esse tipo de pesquisa preza pela descrição detalhada dos fenômenos e dos elementos que o envolvem. Nessa perspectiva, optamos por realizar o estudo

de caso, pois, de acordo com Gil (2002, p. 141), “o método do estudo de caso pode ser considerado o mais completo dentre todos os outros, pois, este se vale tanto de dados de pessoas quanto de dados documentais”.

O procedimento descritivo e analítico teve como uma das etapas da pesquisa a realização de um estudo bibliográfico para obter um aporte teórico sobre o que se pretendia pesquisar, uma vez que, segundo Prodanov (2013, p.60), “como qualquer outro tipo de pesquisa, a de campo parte do levantamento bibliográfico”.

Na sequência, iniciamos a pesquisa de campo a partir da aplicação dos seguintes instrumentos: questionário, observações e entrevista. Gil (2002), ao tratar da pesquisa de campo como técnica de pesquisa, apresenta alguns instrumentos que normalmente são utilizados nesse tipo de investigação. Para o autor, a pesquisa pode ser desenvolvida por meio de aplicação de entrevistas e observação, tendo o questionário como complementar aos instrumentos qualitativos.

De acordo com Godoy (1995), pesquisadores podem diferenciar pesquisas de cunho quantitativo daquelas de cunho qualitativo, mas as diferenças de abordagem não apresentam relação de oposição, uma vez que o questionário, instrumento quantitativo, pode contribuir para a análise qualitativa. Neste mesmo sentido, Minayo (2001) salienta que o conjunto de dados quantitativos e qualitativos não se opõem, para a autora eles se complementam, pois na realidade abarcada há interação dos dados, afastando uma possível dicotomia.

Sendo assim, no desenvolvimento desta pesquisa de cunho qualitativo, optamos por trabalhar com instrumentos quantitativos (questionário) e qualitativos (observação e entrevista), tendo em vista que a relação entre os resultados obtidos nestes diferentes instrumentos contribuem para a discussão proposta nesta pesquisa.

2.2 Cenário da pesquisa: Ensino Remoto Emergencial

O ano de 2020 foi um ano atípico para todos nós. O ano começou tragicamente com o vírus do SARS-Cov-2 (Covid-19), conhecido popularmente como o Coronavírus, que foi identificado primeiramente na China e depois pelo mundo todo, tornando-se uma pandemia. Este novo acontecimento ocasionou mudanças radicais na vida cotidiana das pessoas, seja em qualquer lugar, no campo ou na cidade, em âmbito pessoal, profissional ou de lazer, pois quanto mais o vírus se espalhava, mais providências eram tomadas para conter a evolução desse mal.

Diante disso, órgãos de referência na área recomendaram o distanciamento social para evitar contágios e a proliferação da SARS-Cov-2 (Covid-19), visto que este vírus se transformou em uma pandemia devido a sua rápida disseminação.

O Decreto Governamental No 407, de 16 de março de 2020, determinou a suspensão das aulas e a antecipação do recesso escolar do meio do ano, no período de 23/03/20 a 05/04/20, em razão da pandemia, porém, diante da progressão da doença, novas medidas governamentais foram tomadas, mantendo o isolamento social da população e, por consequência, a suspensão das aulas.

Estados e municípios adotaram o isolamento social como medida para conter o vírus, priorizando-se por suspender as aulas presenciais, fechando as portas das escolas públicas e privadas em diversos níveis de ensino, como Educação Infantil, Ensino Fundamental I e II, Ensino Médio, Educação de Jovens e Adultos, Ensino Técnico e Superior. Estas medidas incentivaram as aulas remotas, o que fez com que os professores buscassem novas estratégias de ensino-aprendizagem de maneira acelerada, pois a pandemia forçou o aumento da velocidade na mudança das aulas presenciais para as aulas remotas.

Diante deste cenário, coube à Secretaria de Estado de Educação em conjunto com os profissionais das Unidades de Ensino, Assessorias Pedagógicas e Cefapros, além da parceria com a MTI (Empresa Mato-Grossense de Tecnologia da Informação), instituir mecanismos e procedimentos condizentes com a realidade do momento, ofertando atividades pedagógicas não presenciais, tanto para a Educação Infantil e Ensino Fundamental quanto para o Ensino Médio, por meio da plataforma Aprendizagem Conectada, aos estudantes com acesso à internet e material impresso para os que não possuem conectividade.

Os relatórios da Unesco, da OIT e da OCDE evidenciam as profundas transformações nas relações humanas e de trabalho, em consequência dos cenários criados pelas Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação. Essas transformações oportunizam aos gestores públicos e às escolas (re)pensarem sua estrutura, seus currículos e seu papel para ampliarem as oportunidades de contato dos estudantes com as tecnologias. Dessa forma, a busca por desenvolver o currículo voltado para o uso das tecnologias e por meio de atividades não presenciais, com o estudo dirigido, vem na perspectiva de orientar a escola e o professor quanto às aprendizagens essenciais e ao conjunto de competências, objetivos de aprendizagens e habilidades possíveis de serem desenvolvidos na educação básica, frente ao cenário vivido.

Nessa dimensão, vem apresentando à comunidade escolar material didático produzido por, aproximadamente, 300 profissionais, disponibilizado na plataforma Aprendizagem

Conectada semanalmente para os estudantes, assim como material apostilado para os que não dispõem de internet, sem cômputo de carga horária letiva, em virtude de não haver, neste estágio, a mediação direta dos professores, tampouco garantia de atendimento a 100% dos estudantes.

Com a publicação da Medida Provisória No 934, do Poder Executivo Federal, de 1o de abril de 2020, novos encaminhamentos vislumbraram-se, em razão da flexibilização dos 200 dias letivos, mantendo-se, contudo, o cumprimento da carga horária de 800h. O Conselho Nacional de Educação (CNE), por meio do Parecer Nº 5/2020, estabeleceu que as atividades pedagógicas não presenciais seriam computadas para fins de cumprimento da carga horária mínima anual. O órgão colegiado salientou que essas atividades poderiam ser executadas por meios digitais (vídeo-aulas, conteúdos organizados em plataformas virtuais de ensino e aprendizagem, redes sociais, correio eletrônico, blogs, entre outros); por meio de programas de televisão ou rádio; pela adoção de material didático impresso, distribuído aos estudantes e/ou seus pais ou responsáveis, com orientações pedagógicas; e pela orientação de leituras, projetos, pesquisas, atividades e exercícios indicados nos materiais didáticos (BRASIL, 2020).

A partir do Parecer No 05/2020, do Conselho Nacional de Educação, ao que dispõe o Decreto Governamental No 510, de 03/07/2020, sobre a manutenção da suspensão das aulas presenciais no âmbito da rede pública de ensino e estabelece à Seduc, no Art. 2o, apresentar, ao Gabinete de Situação, plano estratégico de retorno das atividades escolares presenciais, fundamentado em estudos e levantamentos técnicos e a Resolução No 03/2020, do CEE/MT, que orienta quanto aos procedimentos a serem adotados pelas mantenedoras e suas unidades educacionais, a Secretaria de Estado de Educação propõe a elaboração do Plano Estratégico de Volta às Aulas, com diretrizes orientadoras para as Unidades Escolares na formulação de seu Plano Pedagógico Estratégico de atendimento aos estudantes, com atividades não presenciais.

É imperativo dizer que, mesmo diante das dificuldades para a implementação da proposta, aos quais buscaremos suplantar com o estudo, planejamento e trabalho colaborativo, estaremos iniciando um trabalho que poderá ser precursor de uma era que venceu seus desafios de forma planejada e propositiva, visando resguardar a qualidade da aprendizagem dos nossos estudantes, em parceria com os pais e com os profissionais da educação.

O Plano Estratégico aqui proposto contempla as diretrizes de sua estruturação, com breve contextualização sobre os caminhos percorridos até então, todos os passos orientadores para as Unidades de Ensino e o conjunto de seus profissionais, professores, equipe gestora,

conselho escolar a elaborarem e implementarem o Plano Pedagógico Estratégico de Atendimento Escolar – Volta às Aulas, em atendimento aos estudantes, contendo informações metodológicas sobre os eixos que deverão nortear a elaboração do documento, além de instrumentos anexos elaborados com vistas a subsidiar as Unidades Escolares na formulação de seu próprio Plano.

Trata-se, portanto, de uma proposta cujos resultados estarão estreitamente ligados à determinação e ao compromisso de todos, gestores, professores, pais e sociedade em geral, em minimizar os impactos que poderão comprometer a aprendizagem dos estudantes mato-grossenses. A implementação do Plano Pedagógico Estratégico iniciará com o retorno às aulas no dia 03 de agosto, de forma não presencial e, a partir de então, todas as atividades serão consideradas para a conclusão do ano letivo, pelo que contamos mais uma vez com a colaboração de todos, para que motivem nossos estudantes e os orientem a realizarem as atividades ofertadas e para que sigam as medidas de proteção à saúde.

Os documentos balizadores para o trabalho pedagógico no Brasil consideram as atividades escolares desenvolvidas de forma presencial, mas no ano de 2020, o mundo todo foi ameaçado por um vírus que ficou conhecido como Coronavírus (Covid-19). Este vírus, segundo a Organização Mundial de Saúde (OMS) atingiu mais de 43 milhões de pessoas ao redor do planeta e tirou milhares de vidas. No Brasil, em virtude da pandemia do novo Coronavírus, todos os eventos públicos foram suspensos.

Obedecendo ao Decreto do Ministério da Saúde de Nº 407, de 16 de março de 2020 que trata das situações gerais sobre o momento pandêmico e suspensão de diversos eventos, dentre eles as aulas presenciais e atendendo a este Decreto, as aulas presenciais foram suspensas pela Portaria Nº 343, de 17 de março de 2020 do Ministério da Educação (MEC) que “dispõe sobre a substituição das aulas presenciais por aulas em meios digitais enquanto durar a situação de pandemia do Novo Coronavírus – COVID-19”. Neste contexto, a Portaria do MEC orienta também sobre a responsabilidade e autonomia das instituições para desenvolver o planejamento, organização e execução das aulas em meio digital, durante o período de pandemia. Para o Ministério da Educação (MEC) faz-se importante que, neste período de afastamento presencial, as escolas orientem estudantes e famílias a elaborarem um planejamento de estudos, com o acompanhamento do cumprimento das atividades pedagógicas não presenciais por mediadores familiares (BRASIL, 2020, p. 9).

O estado de Mato Grosso, ciente de suas responsabilidades, reorganiza suas atividades pedagógicas com a publicação dos Pareceres CNE/CP nº 5/2020; CNE/CP nº 9/2020; CNE/CP nº 11/2020 e CNE/CP nº 15/2020 que discorrem sobre a reorganização do calendário

escolar, considerando as possibilidades de atividades não presenciais para fim de cumprimento da carga horária mínima anual, faz orientações educacionais para a realização de aulas e atividades pedagógicas presenciais e não presenciais no contexto da pandemia e estabelecem normas educacionais excepcionais a serem adotadas durante o estado de calamidade pública reconhecido pelo Decreto Legislativo (MT) nº 6, de 20 de março de 2020. A partir destes documentos as aulas, antes presenciais, passaram a ser organizadas, emergencialmente, de forma remota.

A prefeitura de Cuiabá, por sua vez, elaborou um Plano de Retorno às atividades Presenciais nas unidades educacionais da rede municipal de Cuiabá: Protocolos de Biossegurança e Ensino Híbrido, obedecendo ao Decreto do Ministério da Saúde de Nº 407, de 16 de março de 2020 que trata das situações gerais sobre o momento pandêmico e suspensão de diversos eventos, dentre eles as aulas presenciais.

A Escola Municipal de Educação Básica Professor Ranulpho Paes de Barros, para atender o máximo de estudantes no processo de aulas remotas, no primeiro momento, criou uma página no Facebook com informações e atividades para todos os anos, contendo e-mail dos professores para devolução das atividades. Alguns estudantes, mesmo que muito timidamente, começaram a enviar fotos dos cadernos.

Apesar dos esforços, nem todos os estudantes foram atingidos, como apontou o Monitoramento das Aulas, sendo assim, a equipe gestora solicitou a criação de grupos de Aulas Remotas para cada turma, via aplicativo de comunicação *WhatsApp*. Dessa forma, foi possível estabelecer uma comunicação melhor entre escola, família e estudantes. Os planos de aula foram realizados coletivamente por segmentos, o que já era uma prática da escola. Todas as professoras contribuíram com ideias, pois estávamos vivenciando novo modo de dar aulas. Começamos a nos reinventar. Muitas reuniões foram realizadas para alinhamento do processo de ensino-aprendizagem remota. Por exemplo: quantidade de atividades a serem enviadas nos grupos, monitoramento dos mesmos para evitar que as famílias saíssem e para auxiliar no que precisassem.

Aqueles estudantes/famílias que não estavam nos grupos e que não foi possível de serem contactados, receberam visitas nos domicílios para saber o porquê da não participação. Os professores e equipe gestora procuraram incluir a todos. Infelizmente, não foi possível atingir cem por cento de participação, por vários motivos. Porém, a participação dos demais estudantes/famílias nas turmas do *WhatsApp* foi satisfatória e isso foi comprovado através dos monitoramentos semanais e quinzenais realizados.

Segundo parecer CNE/CP nº 11/2020, a avaliação diagnóstica e formativa dos estudantes no retorno às aulas presenciais buscaria avaliar o que o estudante aprendeu e quais foram as lacunas de aprendizagem que subsistiram.

Com isso, o processo de avaliação que deveria ser realizado no início do ano letivo de 2021, pautado nos resultados da Prova Cuiabá de 2020 e no acompanhamento de atividades dirigidas propostas aos estudantes, foi realizado no decorrer das quatro primeiras semanas de aula, após o retorno presencial.

Os professores que atendem ao Ciclo da Puberdade (3º e 4º anos) e Ciclo da Puberdade (5º ano) desenvolverão as habilidades que são contempladas nos Programas Alfabetização Cuiabano – ProAC e os Descritores do Projeto Aprova Brasil, também identificado como PROMP (Programa de Melhoria da Proficiência), que já foram sinalizados nos resultados de cada simulado trabalhado durante o período de distanciamento.

Na alfabetização, o foco será na apropriação do sistema da escrita alfabética e ampliação dos letramentos, e na Matemática sistematizar os conhecimentos já construídos pelo aluno no que se refere a numeramento e a Etnomatemática. Aos Estudantes que não puderem frequentar as aulas presenciais, continuarão com as aulas remotas para verificar o processo de ensino e aprendizagem de todos. Essas sugestões se aplicam a todos os Estudantes do Ensino Fundamental e EJA como forma de avaliar todo o Processo Educacional por ocasião da Pandemia da COVID-19. Tanto por parte dos Estudantes como dos Professores e Equipe Gestora e do trabalho dos Assessores da SME Cuiabá.

A partir do diagnóstico, foram elaborados planos de recuperação a serem desenvolvidos concomitantemente ao currículo do ano em curso. Para estabelecer uma comunicação efetiva com a comunidade escolar nesse momento de retorno às atividades escolares no ano letivo de 2021, a Equipe Gestora fará reuniões com os pais e estudantes de forma presencial e *on-line* (via *meet*). O chamamento para essas reuniões será feito por vídeo e encaminhado via grupos de *WhatsApp* das turmas da escola e grupos da comunidade local. As aulas foram planejadas de maneira coletiva, com contribuição dos profissionais da educação. O plano é flexível, havendo necessidade de mudança o professor deverá adequá-lo. Além disso, deverá ser articulado entre os projetos da unidade, envolvendo os diferentes profissionais. Nesse novo modelo de trabalho o mesmo não deverá sobrecarregar famílias e aluno, seja na forma presencial ou remota.

Os projetos da escola deverão ser desenvolvidos de maneira presencial e remota, seguindo todo protocolo de biossegurança. Exemplo: o projeto da Noite Literária será desenvolvido dentro da sala de aula (presencial). O projeto Sala de Apoio será articulado com

o trabalho pedagógico da sala de referência. Ainda, se possível, dividiremos em três horários para atender um número maior de estudantes, mas, com todos os cuidados de segurança.

A prioridade da EMEB Prof. Ranulpho Paes de Barros é promover uma Educação com excelência através do trabalho articulado e colaborativo sempre prezando o ensino e aprendizagem dos nossos estudantes, seguindo as orientações da Secretaria Municipal de Educação de Cuiabá.

2.2.1 Leitura em ambiente remoto

Diante do cenário apresentado, muitas mudanças expressivas ocorreram no mundo de forma súbita e de uma maneira geral. Presenciamos mortes de inúmeras pessoas inocentes, fechamentos de comércios, escolas, shoppings, parques, vimos o mundo devastado pelo temor e pela insegurança. Todo esse caos foi provocado pela pandemia do COVID-19, e para conter o vírus SARSCOV-2, foi preciso adotar medidas emergenciais, como o isolamento social. Em virtude da suspensão das aulas e visando garantir o direito à educação, secretarias de educação de todo o país elaboraram, a partir do Parecer Nº 5/2020 do Conselho Nacional de Educação, um plano emergencial para darem continuidade às atividades escolares, pretendendo assegurar a aprendizagem dos estudantes de forma não presencial. Desta forma, adotaram-se estratégias, como o uso de plataformas *on-line*, videoaulas gravadas e compartilhamento de materiais digitais (CIEB, 2020).

Essas estratégias visam ampliar possibilidades de aprendizagem para que todos alcancem um ensino de qualidade, porque o momento vivenciado pela pandemia da Covid-19 trouxe-nos muitos desafios e um deles foi a distância do ambiente escolar. Praticamente, os professores e estudantes foram obrigados a transferirem suas realidades presenciais para *on-line*, tendo suas metodologias transpostas para o ambiente virtual.

Deparamo-nos com uma súbita mudança em todos os aspectos, emocional, psicológico e profissional. Como os estudantes e professores têm enfrentado esses desafios? Os professores têm um desafio constante que é conseguir fazer com que os estudantes sintam vontade de aprender, porém, é importante observar que “não existe apetite inato de aprender: uma coisa é reconhecer interesses e necessidades das crianças e reorientá-las para que participem ativamente na aprendizagem, outra coisa é entregar a responsabilidade dos conteúdos à espontaneidade das crianças” (LIBÂNEO, 1990, p.108).

Uma forma de trabalhar é o exercício da profissão em sala de aula presencial, em que o professor, ao receber o aluno, deve estar atento para perceber quais as dificuldades de

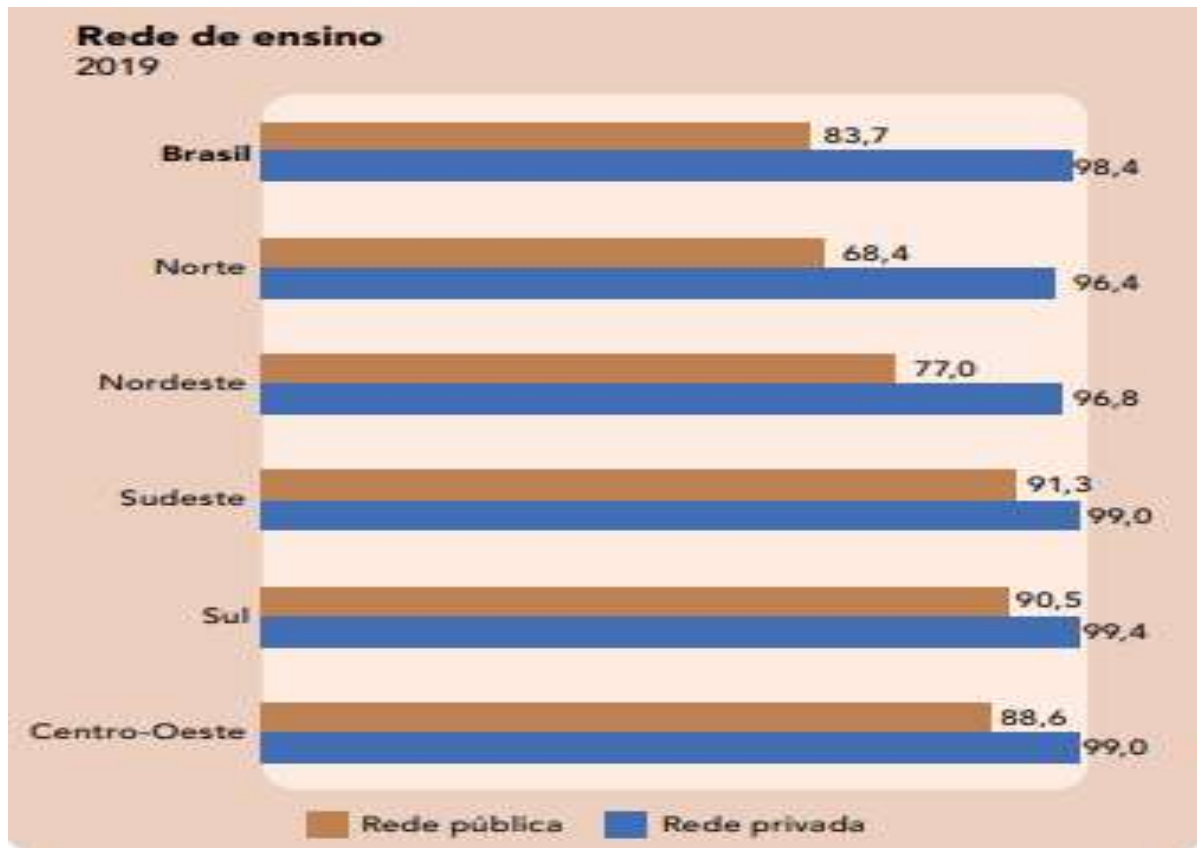
leitura que o mesmo tem e suas preferências de gêneros. Assim, conhecendo cada aluno e suas preferências de leitura, o processo de ensino e de aprendizagem se torna eficaz e prazeroso.

Além disso, no ensino remoto, deve-se levar em consideração que as atividades escolares não acontecem entre as quatro paredes da escola, e sim em casa, e muitas vezes as atividades não são realizadas porque os pais não conseguem ajudar aos seus filhos, uns por não saberem os conteúdos, outros por não terem tempo, o que torna a situação ainda mais desafiadora para os professores, pais e estudantes. Sem contar ainda que muitos destes estudantes não realizaram suas atividades, nem mesmo assistiram às aulas, porque não tiveram acesso a essas aulas *on-line*, o que também foi a causa da grande desmotivação da leitura por parte de muitos estudantes.

Tal realidade pode ser comprovada pela pesquisa desenvolvida pelo IBGE, em 2019, a qual apontava que cerca de 4,3 milhões de estudantes em todo o país não tinham acesso à internet, seja por razões econômicas ou indisponibilidade do serviço na área em que vivem. Desse total, 4,1 milhões são estudantes da rede pública. Os dados são da Pesquisa Nacional por Amostras de Domicílios (Pnad) Contínua, que investigou no último trimestre de 2019 o acesso à Tecnologia da Informação e Comunicação (TIC). As informações foram divulgadas no dia 14 de março de 2021.

Entre os principais motivos para estudantes da rede pública não possuírem internet em casa estão o custo do serviço, falta de conhecimento sobre como usar e indisponibilidade do produto: “Considerando a rede de ensino, vimos algumas diferenças importantes. Enquanto os estudantes da rede privada, 98,4% utilizaram internet, entre os estudantes da rede pública o percentual era menor, 83.7%”, avalia a analista da Pnad Contínua TIC do IBGE, Alessandra Brito. Podemos observar esses dados na figura 1 a seguir:

Figura 1 – Comparação regional do acesso à internet



Fonte: IBGE, Diretoria de Pesquisas, Coordenação de Trabalho e Rendimento, Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios Contínua 2018-2019.

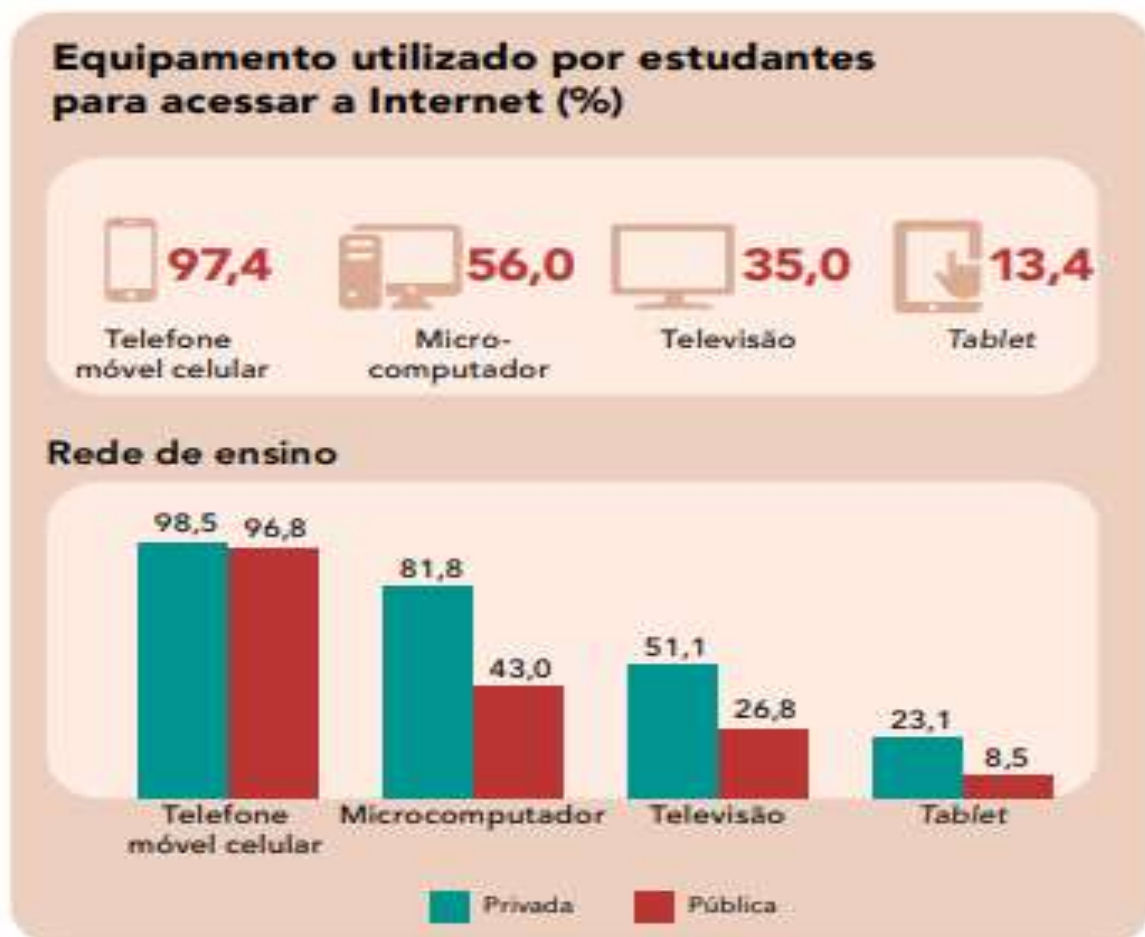
O gráfico (Figura 1), acima evidencia, também, a desigualdade em relação às diferentes regiões brasileiras. Assim, enquanto nas regiões Norte e Nordeste o percentual de estudantes da rede pública que utilizaram a Internet foi de 68,4% e 77%, respectivamente, nas demais regiões este percentual variou de 88,6% a 91,3%. Quando são considerados apenas os estudantes de ensino privado, o percentual de uso da Internet ficou acima de 95% em todas as grandes regiões, alcançando praticamente a totalidade dos estudantes nas regiões Sul, Sudeste e Centro-Oeste.

Entre os equipamentos utilizados por estudantes para acessar a internet, a pesquisa do IBGE observou a presença do microcomputador (56,0%), da televisão (35,0%) e do *tablet* (13,4%). Esses percentuais para não estudantes ficaram em 43,4%, 31,0% e 10,1%, respectivamente. O telefone móvel celular foi usado pelas duas categorias, estudantes e não estudantes, totalizando 97,4% e 98,9%, nesta ordem. Contudo, o grupo de estudantes não é homogêneo. Quando separados por rede de ensino, as diferenças são significativas no uso do computador, da televisão e do *tablet* para acessar a Internet.

Em 2019, enquanto 81,8% dos estudantes da rede privada acessaram a Internet pelo computador, este percentual era de apenas 43% entre os estudantes da rede pública. O uso da

televisão para acessar a Internet foi de 51,1% dos estudantes da escola privada, sendo este percentual o dobro do apresentado entre estudantes da escola pública (26,8%). No uso do *tablet*, a diferença chega a quase três vezes. Mais uma vez, o telefone móvel celular foi o principal equipamento utilizado para acessar a Internet pelos estudantes tanto da rede pública (96,8%) quanto da rede privada (98,5%). Com esses dados, podemos compreender que o celular ainda prevaleceu como um dos equipamentos mais utilizados no momento pandêmico, contribuindo com as aulas no ensino remoto, como podemos observar na figura a seguir:

Figura 2 – Equipamentos utilizados para acessar a internet



Fonte: IBGE, Diretoria de Pesquisas, Coordenação de Trabalho e Rendimento, Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios Contínua 2018-2019.

O acesso à Internet por meio da telefonia móvel celular é um recurso de comunicação e de obtenção de informação que vem sendo visto cada vez mais como integrante do cotidiano de um número crescente de pessoas. Em 2019, o percentual de pessoas com telefone móvel celular para uso pessoal era maior entre não estudantes (82,9%) que entre estudantes (73,2%). Contudo, entre estes, houve diferença significativa no percentual.

Enquanto 92,6% dos estudantes da rede privada tinham telefone móvel celular para uso pessoal, este percentual era de apenas 64,8% entre aqueles da rede pública.

Antes, o celular era um desafio para os docentes em sala de aula, porque atrapalhava seu conteúdo, sua dinâmica, sua metodologia, hoje tem-se como uma ferramenta útil a seu favor em favor da aprendizagem de seus estudantes. É preciso que os docentes reflitam que novos estudantes adentrarão aos espaços escolares depois que tudo se normalizar. Devemos levar em consideração que a sala de aula não será mais a mesma, os estudantes não serão mais os mesmos, nada será como antes. E nesse ensino emergencial e diferenciado, temos a responsabilidade de motivar os estudantes e despertar neles o prazer pela leitura. Sabemos que o desafio não é fácil, mas é possível.

Devemos pensar mais sobre o trabalho da leitura por meio das ferramentas tecnológicas que podem e devem ser favoráveis à aprendizagem desses estudantes, uma vez que, com o fim da pandemia e o retorno presencial nas escolas, teremos outros perfis de estudantes, os quais terão passado por desafios e deverão se adaptar às mudanças exigidas no momento.

Sendo assim, será necessário ampliar possibilidades e dar liberdade para que os estudantes tenham acesso às ferramentas tecnológicas e, assim, se tornarem protagonistas de produção de seus conhecimentos, sendo que a leitura é a principal fonte para novas descobertas. Ler também aumenta o conhecimento, aprimora o vocabulário, melhora a escrita, além de manter a memória ativa. Com a evolução das tecnologias, somos forçados a acompanhar esse avanço e incorporar práticas de ensino à distância, práticas de ensino remoto de emergência, levando em consideração o cenário, os participantes e seus objetivos.

No entanto, para obter êxito no aprendizado da leitura dos estudantes, deve-se inserir as tecnologias à realidade de suas vivências, já que o auge hoje é a educação digital em rede, utilizando-se das plataformas de aprendizagens de comunicação, como *Meet*, *Zoom*, *Google Classroom*, *WhatsApp*, *Google Docs*, dentre outros. Para tanto, faz-se urgente e necessário criar ambientes de aprendizagens virtuais e incluir todas essas ferramentas, promovendo ambientes de aprendizagem colaborativos no processo educativo, além de disponibilizar todos esses recursos aos estudantes com a finalidade de provocar o desejo de fazer novas descobertas por meio da leitura e escrita, uma vez que, segundo Cagliari (2002, p.152), “a leitura é uma atividade ligada essencialmente a escrita”.

Neste sentido, um dos desafios é o de fazer com que os estudantes sejam leitores mais fluentes, e como consequência, bons escritores, pois grande parte das informações necessárias para viver em sociedade e construir conhecimentos é encontrada na forma

escrita. Segundo Solé (1998, p.43), “não devemos esquecer que o interesse também se cria, se suscita e se educa e que em diversas ocasiões ele depende do entusiasmo e da apresentação que o professor faz de uma determinada leitura”. Desse modo, é preciso criar interesse nos estudantes e motivá-los a participar das aulas de forma ativa, trabalhar com metodologias e conteúdo que de alguma forma estejam vinculados à experiência de suas vivências, atraindo-os de alguma forma para novas descobertas.

2.3 Lócus e Participantes

A pesquisa foi realizada na EMEB Prof^o Ranulpho Paes de Barros, escola pública municipal de Cuiabá-MT, situada na Rua Celso Mendes Quintela, S/N^o. Regional: Oeste; Bairro Santa Izabel – Cuiabá/MT; CEP: 78035-030. A EMEB Prof. “Ranulpho Paes de Barros” atende 968 educandos distribuídos em três turnos de funcionamentos: matutino, vespertino e noturno com as seguintes distribuições: 1^o Ciclo com 46 educandos no 3^o Ano distribuídos em 2 turmas. 2^o Ciclo com 506 educandos, distribuídos em 20 turmas, sendo 6 do 4^o ano, 6 do 5^o ano e 8 do 6^o ano. 3^o Ciclo com 306 educandos, distribuídos em 12 turmas, sendo 4 do 7^o ano, 4 do 8^o ano e 4 do 9^o ano. EJA com 110 educandos, distribuídos em 4 fases, sendo 02 do 1^o segmento e 02 do 2^o segmento.

No PPP (2017), a escola Prof. Ranulpho Paes de Barros destaca que sua missão é “possibilitar que o educando tenha domínio dos próprios conhecimentos a fim de compreender e interagir melhor com o ambiente sobre os seus diversos aspectos e ser autônomo na capacidade de discernir, ter sentido crítico e curiosidade intelectual”. Dessa forma, o educando estará sempre aprendendo, dentro de um processo de construção do conhecimento que nunca se acaba, enriquecendo-se com as experiências cotidianas.

Ainda de acordo com o documento, os projetos propostos sempre orientam a construção de um currículo fundamental na pedagogia crítica, tendo como princípios a interdisciplinaridade e a globalização. Isso é muito significativos para o trabalho docente e para o aprimoramento da educação. Uma sociedade que evolui e transforma, com base na informação e conhecimento, é importante para o exercício da cidadania.

A matriz curricular da escola está articulada e em consonância com a Matriz Curricular de referência de Cuiabá. Os conteúdos são propostos de maneira significativa e funcional para os educandos; são adequados ao nível de desenvolvimento de cada um; representam desafios possíveis para o estudante e permitem a percepção da zona de desenvolvimento proximal sobre a qual se possa intervir. São promovidas atitudes favoráveis

e que sejam motivadoras em relação à aprendizagem dos novos conceitos, estimulado a autoestima e o autoconceito em relação à aprendizagem, para que perceba que seu esforço vale à pena.

A EMEB Prof. Ranulpho Paes de Barros tem uma boa credibilidade junto à comunidade escolar, o que reflete na participação e envolvimento em todos os eventos realizados. No decorrer dos anos, observa-se que o perfil socioeconômico cultural da nossa comunidade é variável. As famílias têm em média 4 filhos, sendo que estes, em sua maioria, colaboram com o orçamento familiar, permitindo uma renda média de 1 a 3 salários mínimos. A comunidade não tem nenhum espaço de lazer, sendo a escola o único ponto de referência para esporte, informática e atividades artísticas.

Para que ocorra a troca de informação e que haja uma interação entre escola, educando e família, a instituição faz parte de um dos meios que maior exercem influência e inserem o indivíduo na sociedade, mostrando a ela uma realidade que até então era desconhecida. A concepção de conhecimento assumida pela escola implica uma relação de ensino-aprendizagem dialética. A dinâmica da sala de aula privilegia o diálogo permanente, a investigação, a seleção e a organização de dados e informações e análise de evidências, as quais levam o educando a descobertas, adotando uma postura de questionamento frente à ciência e a ampliar seu universo de conhecimento.

O professor propõe desafios de tarefas através de questionamentos, problematizações, investigações, levantamento de hipótese. A intervenção do professor deve ser intencionalmente planejada, contemplando a adoção de estratégias apropriadas, a observação individual, a discussão em grupos, a comparação e a reflexão. Ao educando cabe o exercício do esforço intelectual, a explicitação de suas dúvidas e de seu raciocínio, assim como a tomada de sua consciência de suas maneiras de aprender, a partir das diversas proposições feitas pelo professor.

Todavia, devido ao momento pandêmico e usufruindo da tecnologia a nosso favor, realizamos a pesquisa por meio da inserção nos grupos de aulas via *WhatsApp*, tendo como sujeitos participantes cinco docentes do 1º Ciclo do ensino fundamental. Não houve nenhuma seleção ou requisitos para que elas participassem do trabalho, tendo sido escolhidas por preferência aos professores atribuídos nas turmas do 4º e 5º anos e que estivessem dispostos a colaborar com a investigação.

Quadro 4 – Perfil dos professores participantes da pesquisa*

Escola	Professores	Idade	Graduação	Pós - Graduação	Tempo de serviço	Participa de Formação Continuada
EMEB Prof. Ranulpho Paes de Barros	PA	+ 50	Pedagogia	Especialização	+ 21 anos	Sim
	PB	+ 30	Pedagogia	Especialização	+ 16 anos	Sim
	PC	+ 50	Pedagogia	Mestrado	+ 21 anos	Sim
	PD	+ 55	Pedagogia	Especialização	+ 21anos	Sim
	PE	+ 50	Pedagogia e Letras	Especialização	+ 16 anos	Sim

Fonte: elaborado pela pesquisadora (2021)

*Obs: Nesta etapa as cinco docentes participaram.

Observando os dados do Quadro 04, verificamos que na graduação as professoras fizeram o curso de Pedagogia, com exceção da PE, que fez o curso de Letras. Na Formação Profissional, a maioria delas fizeram somente a especialização e não deram continuidade aos estudos, com exceção da PC, que prosseguiu com os estudos concluindo o mestrado. Quanto ao tempo de atuação no Ensino Fundamental – Anos Iniciais, as professoras mostraram ter experiência de mais de 16 anos de efetivo exercício na profissão.

Analisando o perfil das participantes, percebemos que ainda é necessário a continuidade da formação para apresentar melhor desempenho de suas atividades em sala de aula. Ter tempo de efetivo exercício não quer dizer que já se esteja apto para exercer a sua profissão sem mais nenhum curso formativo. É preciso buscar se qualificar por meio dos processos formativos, para ter uma maior satisfação do seu trabalho em sala de aula, pois o docente se frustra quando não tem resultados efetivos no exercício de sua função. Por isso, cabe ao educador se formar continuamente para formar os seus estudantes e prepará-los para o exercício de sua cidadania. Para a realização do trabalho e coleta de dados, foi necessário aplicar os instrumentos da pesquisa descritos no item a seguir.

2.4 Instrumentos da pesquisa

A pesquisa foi desenvolvida de forma remota, em ambiente *on-line*, para compreendermos como são realizadas as práticas pedagógicas das docentes no que tange ao trabalho com a leitura em sala de aula. Utilizamos o questionário estruturado com questões abertas e fechadas via aplicativo *Google Forms* para traçar o perfil das docentes, além da observação não participante por meio da inserção em grupos de *WhatsApp* e a entrevista em áudio por meio de *WhatsApp* de maneira privada como instrumentos para a coleta dos dados.

Inicialmente, tivemos a participação de 5 (cinco) docentes, entretanto no decorrer da pesquisa uma delas desistiu de participar. Neste sentido, aplicamos os instrumentos conforme quadro a seguir:

Quadro 5 – Síntese da coleta de dados

Instrumento	Período	Disponibilizados	Atendido	Ferramenta
Questionário	Março/2021	5 participantes	5 participantes	<i>Google Forms</i>
Observação	Fev. e março/ 2021	5 participantes	4 participantes	<i>WhatsApp</i>
Entrevista	Abril – maio/2021	5 participantes	4 participantes	<i>WhatsApp</i>

Fonte: elaborado pela pesquisadora/ 2021

Optamos por apresentar um quadro síntese da coleta de dados, para auxiliar a compreensão do leitor em averiguar quais os instrumentos de pesquisa escolhidos para a coleta de dados, período, participantes e as ferramentas que nos auxiliaram nessa investigação. Os instrumentos são essenciais no trabalho de pesquisa, pois contribuem com informações pertinentes que o pesquisador necessita para alcançar os resultados do trabalho proposto. Eles permitem fazer diagnósticos e analisar o que é pertinente ou não para mostrar os resultados e buscar soluções para os problemas apresentados no decorrer da pesquisa. Entre os instrumentos mais utilizados estão os questionários, as observações e as entrevistas, que serão tratados a seguir.

2.4.1 Questionário

O primeiro instrumento aplicado foi um questionário com questões abertas e fechadas (Apêndice C). Segundo Gil (1999, p.128), o questionário pode ser definido “como a técnica de investigação composta por um número mais ou menos elevado de questões apresentadas por escrito às pessoas”. Assim, o questionário foi uma das técnicas que serviram para coletar as informações da realidade com o objetivo de se chegar ao resultado da pesquisa abordada.

Segundo as autoras Marconi e Lakatos (1999, p.100), o questionário apresenta uma série de questões, que devem ser respondidas sem a presença do pesquisador. Tendo isto em mente, deve-se ter o maior cuidado e especial atenção à elaboração ou construção das perguntas que comporão o questionário, pois são delas que se conseguirá, ou não, obter os dados para se chegar ao sucesso do trabalho de coleta. Elaboramos o questionário para traçar o perfil dos docentes e o adequamos ao modelo de ensino remoto. Ele foi elaborado no

aplicativo Google Formulários e disponibilizado aos docentes no mês de março de 2021, tendo o prazo de 30 dias para responderem, conforme quadro em apêndice.

As perguntas foram feitas, primeiramente, para traçar o perfil das participantes da pesquisa e saber sobre as suas metodologias de ensino e a importância que atribuem às suas práticas em sala de aula na modalidade de ensino presencial e remoto, uma vez que esse evento apareceu de surpresa, provocando mudanças nas atividades laborais. Além do perfil dos docentes, pretendemos compreender suas práticas pedagógicas no ensino fundamental, destacando o ensino da leitura. As docentes que participaram do projeto de pesquisa, todas são pedagogas, unidocentes nas turmas de 4º e 5º anos na escola escolhida para a realização da pesquisa.

Desta forma, realizamos o primeiro momento com o trabalho de coleta de dados, por meio do questionário com perguntas abertas e fechadas, permitindo ao docente alternativas específicas de respostas e abertura para expor suas opiniões, com intuito de traçar o perfil e a formação dos sujeitos de pesquisa. Apesar de o questionário ser um instrumento quantitativo, ele foi usado como complementar para a análise dos dados qualitativos.

2.4.2 Observação

A observação da prática docente pode ser compreendida tanto como uma ação de pesquisa quanto como uma atividade pedagógica que pode contribuir no processo de formação do professor ao propiciar momentos de reflexões, além de proporcionar um prévio conhecimento das metodologias utilizadas em sala de aula durante as aulas ministradas. Neste sentido, Freire (1992, p.14), ao atribuir a observação ao ato pedagógico, analisa que “observar uma situação pedagógica é olhá-la, fitá-la, [...] não é vigiá-la, mas sim fazer vigília por ela, isto é, estar e permanecer acordado por ela na cumplicidade pedagógica”.

Dessa maneira, a observação se torna um instrumento útil, de análise crítica, com finalidade e sentido pedagógico sobre determinada realidade. Possibilita ao docente enxergar os problemas acerca das complexidades existentes na escola e na própria prática docente, refletindo sobre a educação, os problemas presentes e como estes devem ser trabalhados e superados.

Para Moreira (2002), o pesquisador, dependendo do seu envolvimento com a pesquisa, pode tornar-se um observador participante ou um observador não participante. No nosso caso,

propomos uma observação não participante, por não haver envolvimento do pesquisador nas atividades desenvolvidas pelas participantes da pesquisa.

A observação foi necessária para verificar a metodologia e as atividades práticas dos educadores, propiciando ao pesquisador compreender a relação da teoria com a prática realizada em sala de aula. Procedemos à observação e, considerando a pandemia da Covid-19 e a efetivação das aulas no ensino remoto, participamos dos grupos de classe pelo *Whatsapp*, para o acompanhamento da prática pedagógica com orientação de um tópico guia e registro em caderno de campo.

A fim de sistematizar o momento da observação, o Tópico Guia, apresentado a seguir, nos serviu como um roteiro para a investigação do problema proposto na pesquisa. As aulas foram ministradas de forma remota, por meio de entrega de apostilas impressas na escola a cada 15 dias e também por meio do *WhatsApp* e *Meet*, ferramentas tecnológicas usadas no momento da pandemia.

As observações das práticas pedagógicas das quatro professoras que aceitaram participar da pesquisa ocorreram de forma *on-line*, nos grupos de *WhatsApp*, durante os meses de fevereiro e março, nas turmas dos 4º anos A, B e C no período matutino e 5º anos D e E no período vespertino, acompanhados do roteiro do Tópico Guia, presente no quadro 6 a seguir:

Quadro 6 – Roteiro para observação das aulas – Tópico Guia

01	Qual é a relação aluno-professor/professor-aluno?
02	O professor fomenta a curiosidade e a motivação dos estudantes para aprender a ler e escrever?
03	O professor faz uso da ludicidade em suas aulas?
04	O professor traz/faz indagações que agucem a criticidade dos estudantes?
05	Qual foi a forma de ensino utilizada pelo professor?
06	Quais foram as habilidades mais trabalhadas nas aulas?
07	Foram passados exercícios? Com quais finalidades?
08	O tempo de aula foi suficiente para aplicação da atividade?
09	O professor responde as dúvidas e questionamentos dos estudantes?
10	Quais foram os pontos mais marcantes da aula?
11	O professor consegue fazer com que os estudantes prestem atenção no momento da explicação?
12	O professor é dinâmico em suas aulas?
13	Como é trabalhada a aula de leitura com a turma?
14	Como é trabalhada a aula de produção textual em sala de aula?
15	O professor tem o hábito de fazer a leitura deleite com os estudantes?
16	O professor trabalha com metodologias ativas?
17	O professor usa outros espaços da escola para tornar a aula mais interessante?

Fonte: elaborado pela pesquisadora (2021).

No processo de observações das aulas, compreendemos que a prática pedagógica dos docentes é de suma importância para o aprendizado efetivo dos estudantes, pois é por meio desse processo de interação entre professor e estudantes que o aprendizado desses sujeitos

pode ser mediado em diferentes situações vivenciadas por eles, para que se tornem protagonistas de seus próprios conhecimentos.

Após as observações das aulas, começamos a entrevista, a qual disponibilizamos via *WhatsApp*, um Tópico Guia apresentando um roteiro no sentido de tomar conhecimento de suas opiniões acerca de suas trajetórias profissionais e inserção das práticas pedagógicas no ensino da leitura.

2.4.3 Entrevista

A entrevista é uma das mais importantes fontes de informação em um estudo de caso. De acordo com Moreira (2002, p. 54), a entrevista pode ser definida como “uma conversa entre duas ou mais pessoas com um propósito específico em mente”. Elas são utilizadas para que o pesquisador consiga reunir mais informações possíveis, que provavelmente os entrevistados têm. Na terceira etapa da pesquisa, foi realizada uma entrevista, gravada e transcrita, para verificar as concepções de leitura e escrita, assim como os desafios enfrentados pelos docentes no processo de letramento dos discentes.

Pedimos autorização às docentes e consentimentos para participar do projeto de pesquisa, foi explicado a elas sobre a contribuição que virá trazer esse trabalho à formação docente a partir de reflexões sobre o ensino-aprendizagem, desenvolvimento de práticas sociais a partir do letramento e também como subsídios para futuras discussões sobre a prática de leitura no Ensino Fundamental. A entrevista foi realizada de forma *on-line*. Foi disponibilizado o Tópico Guia para cada professora em seu grupo particular, no período de 08 de abril a 20 de maio de 2021, para que respondessem de acordo com suas experiências profissionais, como segue:

Quadro 7 – Perguntas - Roteiro para a entrevista – Tópico Guia

O Tópico Guia tem por finalidade nortear a entrevista que visa a produção de narrativas orais. A entrevista será gravada em áudio e é um dos instrumentos de coleta de dados da pesquisa de mestrado que está sendo desenvolvida no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Mato Grosso e Universidade de Cuiabá, pela pesquisadora Sirlene Lemes de Moraes Silva, por meio do Programa de Pós-Graduação em Ensino, cujo objetivo é compreender as práticas pedagógicas propostas por docentes do ensino fundamental para a formação de leitores autônomos.
Pergunta 1. Conte um pouco da sua trajetória profissional, destacando o que foi importante para você, os momentos significativos desde a faculdade até o atual trabalho como professor. Depois conclua: você mudaria algo na sua trajetória enquanto professor?
Pergunta 2. Em sua concepção, o que é formação de professores? De qual maneira você busca estar sempre se atualizando? Você acredita que a formação continuada influencia nas práticas pedagógicas do professor? Comente.
Pergunta 3. A pandemia mudou nossa maneira de viver. Comente sobre como eram as suas práticas pedagógicas de leitura com seus estudantes durante as aulas presenciais e o que você destaca como

mudança, além do espaço da sala de aula, nas suas práticas durante este momento no ensino remoto?
Pergunta 4. Você costumava trabalhar em suas aulas presenciais com atividades de leitura que envolvia momentos lúdicos? De que forma? E em suas aulas remotas, você costuma trabalhar com atividades que propiciem o lúdico? Comente se não trabalha, por qual motivo e caso sim, de que forma.
Pergunta 5. Considerando a formação de leitores, quais são os maiores desafios encontrados no ensino de leitura em sala de aula na modalidade presencial e na modalidade de ensino remoto?

Fonte: elaborado pela pesquisadora (2021)

A realização da entrevista foi uma das técnicas que usamos e o meio pelo qual pudemos extrair informações úteis com o intuito de compreender o conhecimento teórico e a prática profissional dos docentes e suas estratégias com o trabalho proposto no ensino da leitura. A entrevista foi encaminhada via *WhatsApp*, para as cinco docentes do ensino fundamental- anos iniciais, participantes da pesquisa, sendo dados 30 dias úteis para que pudessem responder e enviar via *WhatsApp*. Uma professora encaminhou suas respostas sem hesitar, dentro do prazo. Para que outras pudessem encaminhar, foi preciso insistir e, após 15 dias a mais da data estipulada para o envio, três docentes mandaram suas respostas.

Contudo, ainda faltava a entrevista de uma docente. Disponibilizamos mais duas semanas para que pudesse encaminhar. Dado o fim do prazo limite, após este período, a docente não enviou as suas respostas, dando a entender que não iria participar mais da pesquisa. Neste sentido, conseguimos coletar as entrevistas de apenas quatro docentes, tendo estas como participantes ativas do processo. O tempo limite para conseguir que todas participassem foi de um mês e meio.

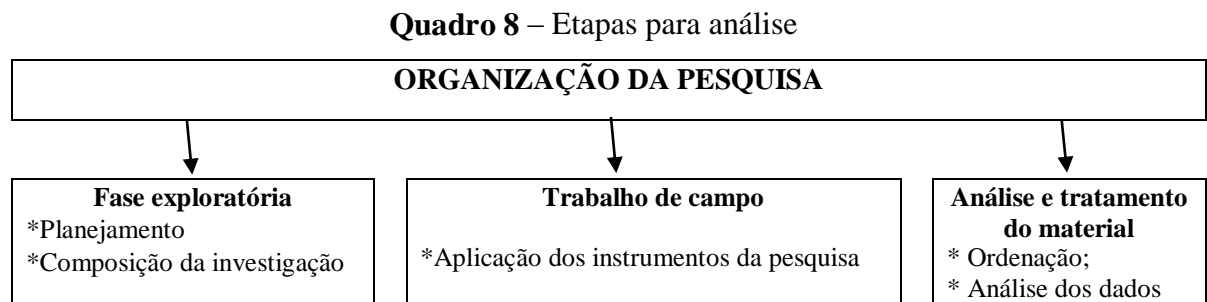
As professoras alegaram que não tinham tempo, que a escola exigia muito delas, principalmente no ensino remoto, em que as cobranças se tornaram maiores, como monitoramento das aulas, preenchimentos de papeladas para comprovar que deram as aulas, planejamento anual, bimestral e quinzenal, elaboração das apostilas, das atividades complementares etc. Mesmo apresentando essas dificuldades e resistência por parte de algumas, quatro participaram do projeto (três docentes do 4º ano e uma docente do 5º ano), expondo suas opiniões sobre o trabalho docente, os desafios enfrentados na profissão e suas expectativas

2.5 Procedimentos de análise de dados

O nosso objetivo é compreender as práticas pedagógicas dos docentes do ensino fundamental – anos iniciais, como são desenvolvidas em sala de aula as atividades propostas, e se as professoras se utilizam do lúdico e de outras atividades atrativas como recurso de mediação no processo de ensino e aprendizagem dos educandos. Para tanto, verificamos o

processo de formação dos docentes e suas concepções de leitura, além de investigar os desafios docentes na prática do letramento no processo de ensino e aprendizagem da leitura e discutir as propostas de práticas pedagógicas desenvolvidas pelos professores, contribuindo para formação de leitores competentes e autônomos.

Para isso, organizamos a análise dos dados com base no *Ciclo de Pesquisa* de Minayo (2001), que propõe a divisão do processo da pesquisa qualitativa em três etapas: (1) fase exploratória; (2) trabalho de campo e (3) análise e tratamento do material, conforme quadro 8 a seguir:



Fonte: Elaborado pela pesquisadora (2021)

De acordo com Minayo (2001), a primeira etapa, fase exploratória, consiste na organização e composição da pesquisa e dos procedimentos necessários para preparar a entrada em campo. É o tempo dedicado a delimitar o objeto; a desenvolver o referencial teórico e metodológico; a delinear os instrumentos de coleta de dados e a fazer a escolha do espaço que será o *locus* da pesquisa. O segundo momento, denominado trabalho de campo, consiste na aplicação dos instrumentos da pesquisa preparados na fase anterior. A terceira etapa, a análise e tratamento do material, diz respeito aos procedimentos para interpretar e compreender os dados coletados, articulando-os com a teoria que fundamentou a pesquisa.

Para efeito de ordenação da análise dos dados coletados, no Capítulo 3, propomos o seguinte percurso metodológico de análise: primeiramente, apresentamos a apreciação dos dados referentes à formação inicial e continuada dos professores e, na sequência, as práticas docentes e os desafios na formação de leitores.

DETALHANDO O DESFECHO DA INVESTIGAÇÃO: ANÁLISE DOS DADOS

A apresentação e a análise dos dados obtidos são realizadas neste capítulo. Inicialmente, procuramos entender o processo de formação inicial e continuada dos docentes no que tange à formação de leitores e seus desafios enfrentados na profissão em relação à prática do letramento no processo de ensino-aprendizagem de leitura, bem como compreender a importância da prática docente, com base nos relatos dos educadores e observação das aulas encaminhadas no sistema remoto. Optamos por apresentar primeiro a formação docente por acreditar que esta se configure como fundamental nas escolhas feitas pelos educadores em suas práticas pedagógicas. Em seguida, discutimos os desafios para implementação de atividades mediadoras de leituras para a formação de leitores, planejamento e execução das práticas pedagógicas.

3.1 Saberes Docente

Devido à natureza do trabalho docente, que é ensinar como contribuição ao processo de humanização dos estudantes historicamente situados, espera-se dos cursos de licenciaturas que desenvolvam, nos acadêmicos, conhecimentos e habilidades, atitudes e valores que lhes possibilitem, continuamente, irem construindo seus saberes docentes, levando em conta as exigências e desafios que o ensino, como prática social, lhes coloca no cotidiano (PIMENTA, 1997).

De acordo com Pimenta, dada a relevância da formação inicial para a identidade profissional, aspira-se que os conhecimentos tanto da teoria da educação quanto da didática sejam mobilizados para o entendimento do ensino como realidade social, e que o docente esteja apto a realizar a inquirição da própria atividade para, por meio dela, constituir e transformar os seus saberes-fazer docentes, num processo contínuo de construção de suas identidades como professores.

Ainda para a autora, a identidade do docente não é um dado imutável, nem sequer externo, que possa vir a ser obtido. Em verdade, é um processo de construção do sujeito historicamente situado. A docência, como as demais profissões, nasce em um dado contexto e momento históricos, como resposta aos anseios da sociedade, adquirindo estatuto de legalidade e reafirmando seu caráter dinâmico como prática social. Para iniciarmos a análise dos saberes docentes dos participantes da pesquisa, apresentamos, no Quadro 9, a seguir, a identificação profissional dos sujeitos da pesquisa.

Quadro 9 – Identificação Profissional dos sujeitos da pesquisa

Escola	Prof.	Idade	Graduação	Pós - Graduação	Tempo de serviço	Participa de Formação Continuada (últimos 3 anos)	Carga horária semanal	Leciona em outra escola
Emeb prof. Ranulpho Paes de Barros	PA	+ 50	Pedagogia	Especial.	+ 21 anos	Sim	40h	sim
	PB	+ 30	Pedagogia	Especial.	+ 16 anos	Sim	50h	sim
	PC	+ 50	Pedagogia	Especial.	+ 21 anos	Sim	50h	sim
	PD	+ 55	Pedagogia	Mestrado	+ 21 anos	Sim	40h	sim
	PE	+ 50	Pedagogia e Letras	Especial.	+ 16 anos	Sim	50h	sim

Fonte: elaborado pela pesquisadora (2021)

É possível observarmos nos dados compilados que as participantes da pesquisa têm mais de 30 anos de idade, possuem graduação no curso de Pedagogia com pós-graduação concluída e apresentam mais de 16 anos de tempo de serviço. No que concerne à participação com relação ao tempo de atuação no Ensino Fundamental – Anos Iniciais, as professoras evidenciaram uma experiência superior a oito anos de efetivo exercício na profissão, saindo do estágio da experiência inicial de 1 a 5 anos, assinalando o tempo dedicado em sua profissão, que pode ser compreendido como experiência adquirida ao longo de sua trajetória compartilhadas entre os colegas (TARDIF, 2012).

Sabemos que a formação do profissional docente precisa acontecer de forma continuada, constante, especialmente nos dias em que nos encontramos, pois, devido às inúmeras transformações tecnológicas, houve uma maior preocupação e busca por aperfeiçoamento. Dito isso, observamos que todas as professoras participaram da Formação Continuada durante os últimos 3 (três) anos, prevalecendo a busca pelo aprimoramento.

Neste trabalho, utilizamos o termo formação continuada como um processo de formação dos educadores concluintes da formação inicial e já em exercício da sua profissão. Ponderamos que a prática reflexiva é a orientação fundamental para a formação continuada, deixando de entendê-la como simples processo de atualização – que por vezes pode ter ligação com o contexto em que o professor atua –, mas considerando que é a construção de conhecimentos e teorias sobre a sua própria prática docente, por meio da reflexão crítica da mesma (PIMENTA, 1997).

Outro ponto a ser destacado no quadro é a carga horária semanal das professoras, que gira em torno de 50 horas, todavia, sabemos que existem atividades que as docentes realizam

além da instituição, aquelas que são desenvolvidas geralmente em momentos ditos de “folga” e que se referem a atividades que nem sempre são computadas na carga horária dos professores e quando são, é feito de modo parcial, como participações em entidades colegiadas, comissões e conselhos ligados à escola.

Além destas participações, o trabalho que se desenvolve fora dos horários da carga horária na escola, concebido pela elaboração das aulas e atividades, correção de provas e trabalhos, também não é totalmente abrangido pela instituição, pelo fato de ser realizado na maior parte das vezes em casa ou até mesmo em momentos de intervalo na própria escola.

Sendo assim, a relação estabelecida com o tempo é desigual, pois o tempo no trabalho e o tempo fora dele misturam-se, confundindo os momentos fora do trabalho com aqueles vivenciados dentro dele, sendo que o lazer, o ócio e o descanso são deixados de lado em função da necessidade de se dedicar às atividades relacionadas à docência (MANCEBO, GOULART, DIAS, 2010).

Não obstante, as professoras encontram-se atribuídas em mais de uma instituição, o que demanda mais tempo e custos, pois há o deslocamento entre as instituições que geralmente estão localizadas em distâncias consideráveis. Tal situação nos rememora uma fala de Antônio Nóvoa, em sua obra *Professores, imagens do futuro presente*, de 2009, quando o autor diz: “[...] nada será conseguido se não se alterarem as condições existentes nas escolas e as políticas públicas em relação aos professores. É inútil apelar à reflexão se não houver uma organização das escolas que a facilite” (NÓVOA, 2009, p. 21).

Durante a entrevista, buscamos compreender o olhar dos educadores para sua própria trajetória da faculdade à profissão. Solicitamos às professoras (PA, PB, PC e PE) que nos contassem um pouco da sua trajetória profissional, evidenciando o que foi importante e os momentos significativos desde a faculdade até o atual trabalho como professor, além de destacar se mudaria algo na sua trajetória profissional. Destacamos que, conforme Quadro 5, no Capítulo 2, a professora D (PD) não participou desta etapa da pesquisa. As considerações das participantes foram sistematizadas no Quadro 10 a seguir:

Quadro 10 – Formação Docente: Trajetória da faculdade à profissão

Trajetória docente da faculdade à profissão	
PROFESSORA A	Bom... eu iniciei minha carreira profissional como professora num momento muito difícil da minha vida, um momento que eu comecei a trabalhar assim... porque eu precisava muito, mas aí eu gostei (enfática) e assim... fui pegando gosto e aí assim... me apaixonei e aí minha profissão assim... se tornou assim... parecia que era a única coisa que eu sabia fazer. Mas assim... é gratificante, dá trabalho? dá trabalho! mas assim... eu não mudaria claro que eu mudaria se fosse para melhor né?
PROFESSORA B	Sobre a trajetória profissional eu iniciei o meu encantamento pela... educação e pela

	<p>profissão ainda na infância quando brincava de ser professora com os primos com os irmãos, enfim ... aos 13 anos comecei a participar do projeto amigos da escola na escola em que estudava a oitava série e aí, decidi a partir de então que era isso que iria fazer da vida... Então...durante esse período do ensino médio eu trabalhava na escola como auxiliar da Educação Infantil. Aos 18 anos entrei na... Universidade Federal de Mato Grosso para o curso de ...pedagogia e logo que eu entrei também por já ter tido essa prática como auxiliar de sala na rede pública eu... eu fui chamada para estagiar em uma escola particular, mas nesse estágio já era como professora Regente e... é uma parceria do IEL e durante toda a minha faculdade eu exerci essa função de estagiária nessa escola particular[...]. Em 2014 eu... iniciei minha trajetória como servidora pública Municipal e... passei a atuar na escola Ranulpho Paes de Barros que é a escola que ainda... ainda trabalho com as turmas de 4º ano... foi e continua sendo uma experiência mui- muito válida nessa escola[...] a minha trajetória como professora eu... eu... olho com bastante... bastante... agrado porque foi uma escolha que eu fiz desde a infância e me realizo enquanto... enquanto profissional da educação. Se eu mudaria algo em minha trajetória? Eu não mudaria. Por que a bagagem, ela... foi muito significativa tanto... desde a brincadeira da infância como professora e aí... na minha adolescência como auxiliar e aí... na minha juventude aí... na conclusão da faculdade ainda jovem e a minha trajetória pelas escolas particulares é... perpassando por todas as... séries né? que eu poderia atuar e isso... isso me fez a profissional de hoje e o trabalho também na coordenação pedagógica amadureceu muito...muito...o meu profissionalismo então... tá muito bem da forma como foi como está sendo e eu sou muito grata.</p>
PROFESSORA C	<p>Então... eu comecei a minha trajetória já no ensino médio que na época que eu fiz ensino médio era profissionalizante então... eu escolhi a área de Magistério e quando concluí já comecei atuar na sala de aula e fiquei por um bom tempo dando aula com magistério, mas chegou um determinado momento que foi obrigatório que todos os professores fizessem pedagogia. Então, foi aí que eu me ingressei na...no curso de pedagogia pra que eu pudesse assim continuar dando aula e fazendo aquilo que eu gosto. Ela pergunta aqui se eu mudaria algo na minha trajetória. Olha... acredito que não [...] Então... eu comecei a estudar magistério porque na época já era profissionalizante já sabendo que eu queria ser professora[...] e a gente viu naquele curso profissionalizante uma maneira de estudar o ensino médio e já sair formada e assim... podendo assim... ingressar já na sala de aula e dar aula já com aquele curso profissionalizante ne? [...] mas meu objetivo mesmo era ser professora.</p>
PROFESSORA E	<p>Olá! [...] Para falar a verdade é... a princípio eu achei que a faculdade tava bem distante da minha realidade devido a minha questão financeira né... tive que trabalhar muito cedo, então... teve um momento da minha vida que eu achei que nunca ia cursar uma faculdade... ... a minha... formação do ensino médio que eu fiz técnico de contabilidade né... só que... nesse momento enquanto eu fazia o segundo grau eu me apaixonei pela disciplina de língua inglesa pelo...Acho que pela... mais pela metodologia o professor como ele trabalhava me encantou então eu... optei pelo curso de letras[...]. Lá eu tive a professora de literatura né, literatura mato-grossense foi a escritora hoje Marta Cocco. Nossaaaa... (enfática), foi ali que começou a me despertar, despertar o meu interesse por ser professora porque ali eu consegui ler né... consegui entender porque ela exigia assim, no bom sentido... exigia da gente. Ela queria sugar o máximo, ela acreditava e falava que nós éramos capaz e foi naquele momento... Eu lembro que um dos... dos poemas que eu interpretei pela primeira vez que ela jogou a gente lá em cima a autoestima subiu eu li um texto chamado Furo do mamão né... daí surgiu a minha vontade o meu desejo é ser professora e fazer a diferença na vida do aluno assim como ela fez na minha, aprender a ver o mundo com outros olhos. [...] Se eu mudaria alguma coisa na minha metodologia didática? Eu não mudaria... mas mudaria sim, acho que no sentido de querer aprender mais né? [...]Eu aprendi que isso tudo vem da leitura. É muita demanda, muita leitura. Eu acho que se eu tivesse que mudar alguma coisa, seria isso crescer mais.</p>

Fonte: elaborado pela pesquisadora (2021)

A PA disse em sua entrevista que iniciou sua carreira profissional num momento muito difícil de sua vida, um momento em que começou a trabalhar porque precisava muito,

mas que com o tempo ela foi tendo gosto e se apaixonou pela profissão, tanto que parece que é a única coisa que ela sabe fazer e que mudaria algo se fosse pra melhor. Para Tardif (2005),

A docência [...] pode ser analisada inicialmente como uma atividade. Trabalhar é agir num determinado contexto em função de um objetivo, atuando sobre um material qualquer para transformá-lo através do uso de utensílios e técnicas. No mesmo sentido, ensinar é agir na classe e na escola em função da aprendizagem e da socialização dos estudantes, atuando sobre sua capacidade de aprender, para educá-los e instruí-los com a ajuda de programas, métodos, livros, exercícios, normas, etc. (TARDIF, 2005, p. 49).

Para o autor, a docência é um trabalho que se realiza na efetivação da atividade por todos os agentes escolares na interação dos indivíduos desenvolvida e vivenciada pelas experiências e práticas específicas no cotidiano escolar. Tardif (2002, p. 70) ainda afirma que a carreira é também “um processo de socialização, isto é, um processo de marcação e de incorporação dos indivíduos às práticas e rotinas institucionalizadas das equipes de trabalho. Ora, essas equipes de trabalho exigem que os indivíduos se adaptem a essas práticas e rotinas, e não o inverso”. Na carreira de professor, cabe ao educador se conscientizar da necessidade de formação contínua, de socialização, de interação com seus pares para se adequarem às constantes atualizações e às mudanças necessárias.

A PB relatou que o seu encantamento pela educação e pela profissão começou ainda na infância, quando brincava de ser professora com os seus primos e irmãos. Ao analisar sobre o seu “encantamento” – “*Sobre a trajetória profissional eu iniciei o meu encantamento pela... educação [...]*” (PB) - podemos inferir que o prazer pela profissão começou no ato lúdico de brincar de ser professora, pois foi naquele período de sua infância a descoberta do que gostaria de ser. A partir dali começou o despertar do seu sonho. Aos 13 anos de idade, começou a participar do projeto “Amigos da Escola”, na escola em que estudava a oitava série, e decidiu a partir de então que era isso que iria fazer da vida. Então, durante o período do ensino médio, ela trabalhava na escola como auxiliar da Educação Infantil.

Aos 18 anos ingressou na Universidade Federal de Mato Grosso para o curso de Pedagogia e logo que entrou, e por já ter tido prática como auxiliar de sala na rede pública, foi chamada para estagiar, sendo professora regente da sala em uma escola particular em parceria com o IEL (Instituto Euvaldo Lodi do SENAI), cujo objetivo dessa instituição é recrutar profissionais, na sua maioria estagiários, uma forma de terceirizar as contratações. Assim que concluiu o ensino superior, foi trabalhar em outras escolas particulares, passando por várias turmas desde o maternal até 6º anos, tendo experiências muito válidas e a oportunidade de associar a teoria e a prática de uma recém-formada. A função dos profissionais formadores

atuantes em universidades e escolas se define em saberes que englobam, segundo Tardif (2002):

O conjunto dos conhecimentos, competências e habilidades que nossa sociedade julga suficientemente úteis ou importantes para inseri-los em processos de formação institucionalizados. Tanto a universidade quanto a escola têm como função, sobretudo, separar, selecionar e incorporar certos saberes sociais em processos de formação colocados sob o seu controle (TARDIF, 2002, p. 295).

As universidades e a escola têm função formadora e cabe a essas instituições inserir o conjunto de conhecimento, competência e habilidades nos processos de formação e incluir certos saberes sociais, além de difundir-los por meio dos profissionais docentes.

A educadora disse que não mudaria nada em sua trajetória, porque a experiência construída todos esses anos, desde a brincadeira de infância como professora, na adolescência como auxiliar e na juventude com a conclusão do ensino superior foi muito significativa em sua vida, foram experiências que perpassaram a sua carreira e todo esse conhecimento a fez se tornar a profissional que é hoje. Como aponta Tardif, “o saber docente se compõe, na verdade, de vários saberes provenientes de diferentes fontes” (2012, p. 33). O professor vai ao longo de sua trajetória construindo saberes, a partir de diferentes elementos na atuação da prática educativa, adquirindo experiências compartilhadas por grupos de professores no ambiente escolar.

Assim, conforme apontam Doyle (1986), Tardif e Lessard (1999), em sua profissão, o professor se adapta a diferentes culturas, mesclando a sua pessoal, que resulta de sua história de vida, e a adquirida anteriormente nas escolas e universidades pelas quais passou, além de certos conhecimentos didáticos e pedagógicos provenientes de sua formação profissional. Ele se ampara também naquilo que podemos chamar de conhecimentos curriculares apresentados pelos programas, instruções e manuais escolares. A docente entrevistada conclui dizendo que a sua trajetória como professora foi de muito agrado porque foi uma escolha que ela fez desde a infância e se realizou enquanto profissional da educação.

Em seguida, PC nos declara que iniciou a sua trajetória no ensino médio, pois naquela época era profissionalizante, por isso escolheu o curso de magistério para que assim que o concluisse pudesse atuar em sala de aula. Ela ficou um bom tempo exercendo a profissão somente com o curso de magistério, porém chegou um determinado momento em que foi obrigatório que todos os professores tivessem o curso de Pedagogia. Então, ela decidiu ingressar em uma faculdade e fazer o curso para que ela pudesse continuar dando aula, que

era o que ela gostava de fazer. Ela não mudaria algo em sua trajetória, porque começou a estudar o magistério sabendo que queria ser professora. Tardif (1998) endossa que:

Desde o início dos anos 1980 o ensino, a formação para o magistério e a profissão docente tornaram-se temas maiores de pesquisa. No plano da organização escolar e das ideologias políticas, pode-se fazer a mesma constatação. Enquanto as décadas de 1960 e 1970 foram caracterizadas, sobretudo, por reformas visando a melhorias destinadas aos estudantes (democratização, igualdade, integração das crianças em dificuldades, medidas compensatórias, ajuda financeira, etc.), as reformas atuais dizem respeito, em boa parte, em diversos países ocidentais, ao corpo de professores, suas condições de trabalho, sua formação e sua profissionalização (TARDIF *et al.*, 1998 p. 41- 42).

Essas reformas sucedem tanto da insatisfação do público e da classe política perante o desempenho da escola quanto de uma inquietação, que há tempos vem afetando os professores, que se sentem desvalorizados e pouco reconhecidos.

A PE nos relata que pensava que a faculdade estava bem distante de sua realidade devido à questão financeira, o que torava impossível pensar em cursar uma faculdade. Sua formação no Ensino Médio foi em Técnico de Contabilidade, porém enquanto cursava o segundo grau se apaixonou pela disciplina de Língua Inglesa, pensa a professora que isso ocorreu pela metodologia usada pelo professor. Segue a narrativa da profissional:

[...] a princípio eu achei que a faculdade tava bem distante da minha realidade devido a minha questão financeira né... tive que trabalhar muito cedo, então... teve um momento da minha vida que eu achei que nunca ia cursar uma faculdade [...] a minha... formação do ensino médio que eu fiz técnico de contabilidade né... só que... nesse momento enquanto eu fazia o segundo grau eu me apaixonei pela disciplina de língua inglesa pelo... Acho que pela... mais pela metodologia o professor como ele trabalhava me encantou então eu... optei pelo curso de letras...](PE).

A descrição dos relatos acima mostra que, logo no contato com a escola, teve admiração pela pessoa do professor e se interessou pela profissão por sua maneira de ensinar, pois, para PE, a presença do professor, seus gestos, modos, e sua prática didática influenciaram na decisão pela profissão. Podemos depreender que PE teve no professor de Língua Inglesa um exemplo de profissional que ela gostaria de ser, reorientando seus planos de carreira que, a princípio, seria profissional em contabilidade para Licenciatura (Curso de Letras), como o professor de língua inglesa. Isso prova que, durante a ação docente, os saberes mobilizados pelos professores são constituídos “grande parte de concepções de ensino e aprendizagem herdadas da história escolar” (TARDIF, 2012, p. 72).

Então, ao ingressar na faculdade, optou pelo curso de Letras, porque tinha o inglês durante seis semestres e meio. No início, achou difícil, porque viera de um curso de segundo

grau focado em cálculos em direção a um curso superior totalmente oposto, que propunha muitas leituras. A professora narra outro momento em que foi influenciada por sua professora de literatura durante o curso de Letras. A docente relata que teve como professora de literatura mato-grossense a escritora Marta Cocco e foi em suas aulas de literatura que começou a despertar o interesse em ser professora. Segue o trecho da entrevista:

Lá eu tive a professora de literatura né, literatura mato-grossense foi a escritora hoje Marta Cocco. Nossaaaa... (enfática), foi ali que começou a me despertar, despertar o meu interesse por ser professora porque ali eu consegui ler né... consegui entender, porque ela exigia assim, no bom sentido... exigia da gente. Ela queria sugar o máximo, ela acreditava e falava que nós éramos capazes e foi naquele momento... Eu lembro que um dos... dos poemas que eu interpretei pela primeira vez que ela jogou a gente lá em cima a autoestima subiu eu li um texto chamado Furo do mamão né... daí surgiu a minha vontade o meu desejo é ser professora e fazer a diferença na vida do aluno assim como ela fez na minha, aprender a ver o mundo com outros olhos (PE).

É interessante constatar a influência que o professor exerce na vida dos estudantes, em todas as fases de suas vidas escolares e acadêmicas. Querendo ele ou não, pode influenciar ao encantamento ou desapontamento em relação à sua profissão. Por isso, é relevante ao docente refletir sobre o seu papel, experiências e suas vivências da formação escolar, dado que, ressalta Tardif (2012), a profissão exerce “um peso importante sobre a compreensão na natureza dos saberes, do saber-fazer e do saber-ser que serão mobilizados e utilizados no exercício do magistério” (TARDIF, 2012, p. 69), pois as lembranças do período escolar conservam-se na memória e conduzem a prática de muitos professores.

A formação de professores é um processo que acontece no início e também durante toda a vida profissional do docente, adquirindo experiências de vida e/ou dedicando-se aos estudos numa universidade e por meio dos cursos de formação. Para Nóvoa, torna-se possível “relacionar a formação de professores com o desenvolvimento pessoal e com o desenvolvimento profissional” (NÓVOA, 1997, p.15). Pondera-se, dessa maneira, que a formação é inseparável da experiência de vida como também a formação inicial é imprescindível à formação continuada.

No Quadro 11, a seguir, propõe-se uma análise sobre a Formação continuada. Buscamos compreender qual a concepção de formação de professores das participantes, de que maneira buscam se atualizar e se acreditam que a formação continuada influencia nas práticas pedagógicas do professor. As entrevistadas enfatizam que a formação continuada é importante para o crescimento e desenvolvimento profissional.

Quadro 11 – Formação Docente: Formação Continuada

Formação Continuada	
PROFESSORA A	Formação de professores é... o estudo né? que ele faz pra estar sempre se atualizando e... e é importante. A formação continuada, ela é importante se for de forma assim... de acordo com os temas que é necessário para ajudar no crescimento da... da... educação é importante sim, eu acredito que...quanto mais a gente atualiza né? mas a gente aprende.
PROFESSORA B	Na minha concepção a formação de professor acontece antes... quando você escolhe ser um educador, ela acontece durante enquanto você está se dedicando aos estudos numa universidade, está atento a todas as teorias que serão praticadas na sua... atuação docente e ela acontece depois porque através dos cursos de formação você vai se atualizando... reciclando... adquirindo... habilidades para sua prática pedagógica e é por isso que ela se faz tão necessária para os professores porque através dela nós buscamos conhecimentos específicos para bem atuar na nossa prática enquanto educadores ainda mais nos tempos de hoje especialmente né? que tudo tem uma...uma rotação muito acelerada e... nós profissionais da educação precisamos compreender isso e está em constante atualização buscando conhecimentos praticando mudando rotas o tempo todo.
PROFESSORA C	Na minha concepção do que é a formação continuada de professores ela é um processo... é um processo permanente. E é aperfeiçoado de acordo com as necessidades das atividades profissional. Tem como objetivo assegurar um ensino de melhor qualidade para os educandos e assim também para nós professores né? que quanto mais... a gente não sabe tudo... a gente tem que sempre estar em contato com aprenderes novos né? Novas metodologias, novos conceitos e... não podemos parar, temos que sempre estar se atualizando porque senão a gente fica um profissional desatualizado. E assim não é bom para professor né? Como que ele vai transmitir esses conhecimentos para os seus estudantes se ele não tem esses conhecimentos? Então... temos que estudar simmmmm (enfática), temos que estar sempre em formação.
PROFESSORA E	Bom[...] pra mim formação de professores é fundamental na vida da gente né? porque eu acho que a gente aprende, vai aprendendo novas metodologias, vai aprendendo novas maneiras né? porque são trocas de conhecimento na realidade[...]. Eu busco tá me atualizando né? [...]nos cursos de formação. [...]. Sempre buscando novos cursos seja na minha área, seja fora da minha área [...]é sempre importante sim... a gente saber ne? um pouquinho de várias coisas porque acho que a aula fica mais atraente, mas atrativa né? então seria bem essa questão e... eu acredito piamente que a formação continuada, ela influencia sim na prática pedagógica nossa. Então... o professor quando ele assiste a formação atentamente, prestando atenção, tirando dali as coisas que contribuem, que soma, nossa (enfática), faz toda diferença... faz toda diferença na vida da gente sim.

Fonte: elaborado pela pesquisadora (2021)

Nas falas da PA e da PB, quando interpeladas sobre suas concepções relativas à formação de professores, temos:

Formação de professores é... o estudo né? que ele faz pra estar sempre se atualizando e... e é importante. A formação continuada, ela é importante se for de forma assim... de acordo com os temas que é necessário para ajudar no crescimento da... da... educação é importante sim, eu acredito que...quanto mais a gente atualiza né? mas a gente aprende. (PA)

As professoras PA e PC enfatizam que a formação é importante e é um processo permanente, devendo ser aperfeiçoado de acordo com os temas necessários e com as necessidades das atividades profissionais. Para elas, tal atividade tem como objetivo assegurar um ensino de melhor qualidade para os educandos, bem como ajudar no aperfeiçoamento da educação, pois quanto mais se atualiza, mais se aprende. O professor não pode parar de estudar, deve sempre buscar se atualizar, buscar novas metodologias e buscar novas maneiras de ensinar. A partir disso, segue o discurso da PC:

Na minha concepção do que é a formação continuada de professores ela é um processo... é um processo permanente. E é aperfeiçoado de acordo com as necessidades das atividades profissional. Tem como objetivo assegurar um ensino de melhor qualidade para os educandos e assim também para nós professores né? que quanto mais... a gente não sabe tudo... a gente tem que sempre estar em contato com aprenderes novos né? Novas metodologias, novos conceitos e... não podemos parar, temos que sempre estar se atualizando porque senão a gente fica um profissional desatualizado. E assim não é bom para professor né? Como que ele vai transmitir esses conhecimentos para os seus estudantes se ele não tem esses conhecimentos? Então... temos que estudar simmmm (enfática), temos que estar sempre em formação (PC).

Constatamos na fala da PC uma ênfase no fato de o professor “transmitir conhecimento”, o que contraria o pressuposto de Paulo Freire (1996), quem considera que “Ensinar não é transferir conhecimento, mas criar as possibilidades para a sua própria produção ou a sua construção” (FREIRE, 1996, p.25). Nesse sentido, o professor deve estar aberto às indagações, à curiosidade, às perguntas dos estudantes, às suas inibições, procurar desenvolver um ser crítico, inquiridor e questionador para que ele mesmo possa ser protagonista de seu próprio conhecimento.

Na fala da PB, ela afirma que:

[...] a formação de professor acontece antes... quando você escolhe ser um educador, ela acontece durante enquanto você está se dedicando aos estudos numa universidade, está atento a todas as teorias que serão praticadas na sua... atuação docente e ela acontece depois porque através dos cursos de formação você vai se atualizando... reciclando... adquirindo... habilidades para sua prática pedagógica e é por isso que ela se faz tão necessária para os professores porque através dela nós buscamos conhecimentos específicos para bem atuar na nossa prática enquanto educadores ainda mais nos tempos de hoje especialmente né? que tudo tem uma...uma rotação muito acelerada e... nós profissionais da educação precisamos compreender isso e está em constante atualização buscando conhecimentos praticando mudando rotas o tempo todo (PB).

Percebe-se que a professora compreende que a formação docente acontece antes, quando escolhemos ser um educador, além, é claro, quando nos dedicamos aos estudos numa universidade e também durante a atuação docente, através dos cursos de formação, pois é por meio desses ensinamentos que vamos nos atualizando, adquirindo habilidades para a prática pedagógica.

Nas falas da PA e PB, infere-se que a formação continuada se faz muito necessária para os professores, pois é por meio dela que buscamos conhecimentos específicos para o desenvolvimento da nossa prática enquanto educadores. A PB enfatiza também que em especial nos dias de hoje, em que tudo é muito acelerado, as mudanças acontecem numa rotação muito rápida e como educadores precisamos buscar conhecimento para acompanhar essas mudanças radicais. Nesse sentido, Nóvoa aponta:

Estas práticas de formação continuada devem ter como pólo de referência as escolas. São as escolas e os professores organizados nas suas escolas que podem decidir quais são os melhores meios, os melhores métodos e as melhores formas de assegurar esta formação contínua. Com isto, eu não quero dizer que não seja muito importante o trabalho de especialistas, o trabalho de universitários nessa colaboração. Mas a lógica da formação continuada deve ser centrada nas escolas e deve estar centrada numa organização dos próprios professores (NÓVOA, 2001. p. 1).

De acordo com o autor, as escolas devem ser pólo de referência para as práticas de formação continuada, e os professores, organizados nas suas escolas, podem decidir quais os melhores meios, estratégias e as melhores condições de garantir a formação contínua. Diante da citação de Nóvoa, é possível afirmar também que cabe à instituição e aos professores escolherem os temas essenciais para um trabalho efetivo, assegurando os melhores critérios para uma formação continuada de qualidade.

Sendo assim, compete ao professor se convencer da necessidade contínua de relacionar-se e socializar-se com os outros educadores para que possam compartilhar experiências e produzir conhecimentos. Como nos ensina Freire (2010, p. 57 e 58), o professor precisa “estar no mundo, com o mundo e com os outros”, considera-se, desse modo, que a formação docente não se realiza apenas no processo inicial, mas ela tem de acontecer onde o professor estiver, pois é contínua e permanente.

Na fala da PE, ela confirma que:

[...] formação de professores é fundamental na vida da gente né? porque eu acho que a gente aprende, vai aprendendo novas metodologias, vai aprendendo novas maneiras né? porque são trocas de conhecimento na realidade[...]. Eu busco tá me atualizando né? [...]nos cursos de formação. [...]. Sempre buscando novos cursos seja na minha área, seja fora da minha área [...]é sempre importante sim... a gente

saber né? um pouquinho de várias coisas porque acho que a aula fica mais atraente, mas atrativa né? então seria bem essa questão e... eu acredito piamente que a formação continuada, ela influencia sim na prática pedagógica nossa. Então... o professor quando ele assiste a formação atentamente, prestando atenção, tirando dali as coisas que contribuem, que soma, nossa (enfática), faz toda diferença... faz toda diferença na vida da gente sim (PE).

Notamos que a PE percebe a formação de professores como um processo fundamental na vida do educador, pois é por meio dela que aprendem novas metodologias, uma vez que são trocas de conhecimentos. Ela diz também que se atualiza por meio dos cursos de formação continuada, buscando novos cursos, seja na sua área específica ou fora dela, pois acha importante o professor saber um pouco de várias coisas, de vários assuntos, porque dessa forma terá condições de dar uma aula mais atrativa.

De fato, nas atividades e profissões de interação humana, como o magistério, o profissional está presente pessoalmente no local de trabalho e sua pessoa estabelece um elemento fundamental na concretização do processo de trabalho em interação com outras pessoas, neste caso, com os estudantes. Em outras palavras, nas profissões de interação humana, a personalidade do trabalhador é incorporada no processo de trabalho e estabelece, até certo ponto, a principal mediação da interação (TARDIF; LESSARD, 1999).

A professora E (PE) acredita também que a formação continuada influencia na prática pedagógica, pois esses cursos contribuem para o crescimento profissional e fazem diferença no exercício de sua profissão, pois é por meio da interação, da troca de saberes e de experiências entre os colegas que se vai adquirindo habilidades e descobrindo possibilidades de aprender e ensinar.

Podemos salientar que as participantes da pesquisa compreendem que a formação continuada tem suma importância para o aprimoramento de suas práticas pedagógicas, pois, mediante os cursos de formação, os educadores podem aperfeiçoar seus saberes, ampliar seus conhecimentos, melhorar e refletir sobre suas práticas, assim como afirma Freire (1996): “é pensando criticamente a prática de hoje ou de ontem é que pode melhorar a próxima prática” (FREIRE, 1996, p.43).

Apoiados na entrevista, observamos que a Formação Inicial é considerada pelos professores como a base de fundamentos teóricos e de conhecimentos pedagógicos fundamentais, que vão subsidiar o início da sua profissão. Todavia, os conhecimentos basilares devem estar associados às práxis para assim garantirem uma ação pedagógica com foco no letramento. Quanto à prática de leitura, percebemos que para a PE esta surgiu na Formação Inicial, após um encantamento com a sua docente, dito isso, reiteramos aqui o

lúdico, o potencial do encantamento proporcionado pela leitura e pela literatura. Deve haver o despertar para a “prática”, iniciando-se pela regência e passeando entre Formação Continuada e Cursos de Capacitação. É notório o reconhecimento dos professores, quanto ao seu processo de formação, de que, para o efetivo exercício da docência, é necessário o estudo constante, advindo da Formação Continuada, que lhes proporciona, além de atualização, novos conteúdos e também a troca de saberes e experiências.

Dado o exposto, compreendemos que o processo da formação continuada acontece por meio de estudos realizados de forma coletiva, mediante experiências compartilhadas, oportunizando aos educandos a continuidade de suas aprendizagens para um trabalho construtivo e efetivo no campo educacional. Para isso, é necessário proporcionar meios para o seu desenvolvimento profissional, incentivar sua participação efetiva e espontânea, partindo do seu interesse e estimular sua reflexão e capacidade crítica.

3.2 Saberes Didático – Pedagógicos voltados à Práxis

O trabalho docente exercido com planejamento e organização vem contribuir com a construção de uma sociedade justa, visto que o ato de ensinar, conduzir e ponderar requer um professor comprometido em realizar leituras da vivência, promover situações de ensino em que as relações com a aprendizagem provoquem transformação do senso comum em um procedimento científico. Para tanto, o professor não poderá restringir-se à simples transmissão de conteúdo; é preciso uma formação continuada que certifique a ação docente de maneira efetiva e contínua.

Assim sendo, salientamos a importância da formação continuada no processo do desenvolvimento profissional da docência, pois junto a estes processos formativos estão a responsabilidade por uma boa prática pedagógica, que é construída diariamente, por meio da convivência com saberes que nascem mediante as experiências individual e coletiva, adquiridas no decorrer dos anos dentro e fora da escola, o que constitui o processo ensino/aprendizagem, através da relação dialética entre a teoria e a prática.

Nesse sentido, a prática pode ser vista como um processo de aprendizagem através do qual os professores retraduzem sua formação e a adaptam à profissão, eliminando o que lhes parece inutilmente abstrato ou sem relações com a realidade vivida e conservando o que pode servir-lhes de uma maneira ou de outra (TARDIF, 2002, p. 53).

Dessa forma, o processo pedagógico se aprende com a prática, durante o exercício da profissão, construída com saberes compartilhados por diferentes profissionais e sendo realizada nos espaços escolares, por meio da interação, afetividade, diálogo e troca de conhecimentos entre seus colegas, professores e estudantes. Neste sentido, Freire (1992) confere a observação ao ato pedagógico, analisando que “observar uma situação pedagógica é olhá-la, fitá-la, mirá-la, admirá-la, para ser iluminado por ela. Observar uma situação pedagógica não é vigiá-la, mas sim fazer vigília por ela, isto é, estar e permanecer acordado por ela na cumplicidade pedagógica” (p.14).

Dessa maneira, a observação se torna um instrumento útil de análise crítica com finalidade e sentido pedagógico sobre determinada realidade. Esta ferramenta possibilita ao docente enxergar os problemas acerca das complexidades existentes na escola e na sua própria prática, refletindo sobre a educação e sobre os problemas presentes e como estes devem ser trabalhados e superados.

3.2.1 Observação da Práxis nas turmas de 4º e 5º Anos do Ensino Fundamental

Para a realização da observação não participante, elaboramos o Tópico Guia, que nos serviu como um roteiro a ser seguido para a investigação do problema proposto na pesquisa. As aulas foram ministradas de forma remota, por meio de entrega de apostilas impressas na escola a cada 15 dias, além de aulas por meio do *WhatsApp* e *Meet*, ferramentas tecnológicas usadas no momento da pandemia.

Neste contexto de aulas remotas, as observações das práticas pedagógicas ocorreram de forma *on-line*, nos grupos de *WhatsApp*, durante os meses de fevereiro e março, nas turmas dos 4º anos A, B e C, no período matutino, e 5º anos D e E, no período vespertino, acompanhados do roteiro do Tópico Guia evidenciado na metodologia. Procedemos às observações nos meses de fevereiro e março de 2021, conforme descrito a seguir.

Na semana de 08/02 a 12/02 (Anexo 2), foram trabalhadas atividades de sondagem com diferentes textos: inicialmente foi feita a exploração de um poema (“As borboletas” e “Nome da gente”, de Pedro Bandeira); em seguida, leitura e estudo de tirinhas de Maurício de Souza sobre a personagem Magali em “O Livro de receitas”. A sondagem foi finalizada com o estudo de um convite, sendo observadas suas características e sua estrutura. Em todas as atividades foram exercitadas a interpretação e a compreensão dos textos, além de estudos sobre suas funções, observação de aspectos da linguagem verbal e da não-verbal, classificação das palavras quanto ao número de sílabas e uma produção textual, na qual as professoras

apresentaram o primeiro parágrafo e solicitaram aos estudantes darem continuidade ao texto. Segundo Soares (2020):

Imersa em ambientes socioculturais em que a leitura e a escrita têm papel e função centrais, como acontece em nossas sociedades grafocêntricas, a criança, antes mesmo de entrar na escola, vai progressivamente se aproximando do conceito de escrita, percebendo que escrever é transformar a fala em marcas sobre diferentes suportes, e que ler é converter essas marcas em fala. A criança vive, assim, desde muito pequena, antes mesmo de sua entrada na escola, um processo de construção do conceito de escrita, por meio de experiências com a língua escrita nos contextos sociocultural e familiar. Mas é pela interação entre seu desenvolvimento de processo cognitivos e linguísticos e a aprendizagem proporcionada de forma sistemática e explícita no contexto escolar que a criança vai progressivamente compreendendo a escrita alfabética como um sistema de representação de sons da língua (os fonemas) por letras – apropria-se então, do princípio alfabético (SOARES, 2020, p. 51).

A pesquisadora enfatiza que, antes mesmo de se inserir à escola, a criança já tem uma aprendizagem propiciada pela interação com seu grupo social e com seu contexto cultural, que se realiza por meio da observação, imitação ou experimentações.

Em seguida, as atividades de sondagem foram disponibilizadas pelas professoras via *WhatsApp*, com a solicitação aos estudantes do envio das respostas no privado para as correções. Esse encaminhamento impossibilitou as observações de como foram desenvolvidas as propostas pelos estudantes. Além disso, nem todos acessam o *WhatsApp*, então, as professoras disponibilizaram as apostilas impressas e as famílias buscaram na escola nos dias agendados pela equipe gestora. Desse modo, os estudantes fazem as atividades na apostila e entregam na escola num determinado dia.

No decorrer da semana, as professoras das turmas 4º anos A, B, C, doravante apenas PA, PB, PC, trabalharam o mesmo material, porém o diferencial foi a proposta pedagógica de PB, que além de disponibilizar as atividades no grupo como as outras, marcou aulas no *Meet* para explicação oral. Na sequência, ela pediu aos seus estudantes que gravassem um áudio das leituras dos textos disponíveis na semana e enviassem no grupo para que os outros colegas tivessem acesso às leituras. Foi muito interessante o trabalho com áudios, pois os alunos participaram com afinco, adoravam ouvir suas vozes, e mostrar aos outros que conseguiam ler ou mesmo contar as histórias lidas.

Na turma do 5º ano E, período vespertino, a professora, doravante PE, também realizou com a sua turma o período de sondagem. Tal período pode ser entendido como aquele que verifica se o aluno aprendeu aquilo que lhe foi ensinado, a fim de identificar dificuldades de aprendizagem a serem superadas, trabalhando textos diversos com foco nos gêneros textuais e atividades de interpretação dos textos. Tal prática confirma o que aponta

Soares (2020, p. 53): “Cabe à escola, conhecendo o nível de desenvolvimento cognitivo e linguístico já alcançado pela criança e partindo dele, orientá-la para que avance em direção ao nível que ela já tem possibilidade de alcançar.”

Para aqueles estudantes que não participavam das aulas no ambiente virtual, as professoras disponibilizaram os materiais para a equipe gestora, para que fossem impressos e retirados pelas famílias. Nesse período, vários textos foram trabalhados com o objetivo de verificar a aprendizagem dos alunos (Anexo 2). Eis alguns títulos trabalhados:

- “Tem todo tipo de gente”;
- “Cachorros – sobre a origem dos cachorros”;
- “Caipora – o protetor da caça e das matas”;
- “O feitiço do sapo” (FURNARI, Eva. *O feitiço do sapo*. São Paulo: Editora Ática, 2006, p. 4 e 5. Fragmento.)
- “O menor jornal” (<http://nelmundoca9.blogspot.com.br/2010/07/pequenos-textos.html>);
- “Princesa Nenúfar Elfo-Elza” (SOUZA, Flávio de. Príncipes e princesas, sapos e lagartos. Histórias modernas de tempos antigos. Editora FTD, p. 16. Fragmento.);
- “Pipoca” (REIS, Emanuel de Carvalho. Mesa do Pimpolho. Paraná: Pimpolho, s/d. (Coleção A Turminha do Pimpolho);
- “Feijoada” (DUARTE, Marcelo. O guia dos curiosos. Companhia das Letras.)
- Tirinhas e Produção textual: Saudades da escola? Escreva o que mais sente falta?

A autora Magda Soares (2020) ressalta que o texto deve ser a base central das atividades de letramento para o desenvolvimento das habilidades de usos sociais da escrita, por meio da leitura, interpretação e produção de textos. A pesquisadora salienta que:

A língua possibilita a interação entre as pessoas no contexto social em que vivem: sua função é, pois, sociointerativa. Essa função se concretiza por meio de textos: quando interagimos por meio da língua, falamos ou escrevemos textos, ouvimos ou lemos textos (SOARES, 2020, p. 34).

Observamos que a professora partiu de um diagnóstico que foi determinado como período de sondagem, trabalhando gêneros diversificados, interpretação, compreensão, história em quadrinho e produção textual, para verificação do que o aluno sabe, para decidir de onde deveria partir com vistas a dar continuidade ao processo de ensino.

A partir daí, vários textos foram abordados, sendo disponibilizados no grupo para os estudantes fazerem leitura (em casa, para os pais), associados a esses textos, foram disponibilizadas, também, atividades de interpretação e compreensão e atividades linguísticas relacionadas aos textos, como sublinhar palavras desconhecidas, procurar seu significado, sublinhar verbos, dentre outras. Segundo Solé (1998), esse tipo de atividade se adapta mais à avaliação leitora do que à compreensão, pois não intervém no processo, no resultado, não há preocupação com a evolução da leitura, mas com as respostas a serem dadas.

Essa padronização sequenciada de atividades, muitas vezes utilizadas no ambiente escolar, pode ocasionar uma ideia deturpada do processo de leitura, fazendo com que o leitor em formação imagine que ler é oralizar o texto. Segundo as autoras Bordini e Aguiar (1988):

As sugestões metodológicas ainda podem ser questionadas quanto ao modo como tratam o texto e as atividades propostas. O texto literário é neles pretexto para o estudo da gramática e, se desencadeia as ações, não é vinculado à experiência do aluno, o que afeta seu poder de mobilização para o ato de ler. As sugestões de trabalho são pouco originais: todas propõem que se fecham nos limites da escola, sem intercâmbio com a comunidade, o que torna as aulas estanques e desvinculadas do real (BORDINI; AGUIAR, 1988, p. 35).

São atividades descritas como mais ou menos estáticas, por apresentação de um texto, inclusive do próprio livro didático, explicação do vocabulário, exercícios de interpretação, exercícios gramaticais e composição.

Nesse caso, o “texto” é visto como um conjunto de elementos gramaticais e também como um repositório de mensagens e informações, cabendo ao leitor extraí-las por meio do domínio das palavras. É por isso que na fase inicial da leitura o professor prioriza muito o trabalho pedagógico com palavras, orientando os estudantes a uma leitura de palavra por palavra para, então, interpretar o que o texto diz, limitando-se a solicitar um produto mensurável (KLEIMAN, 2008, p.18).

Na semana seguinte, 15/02 a 19/02, foram trabalhadas, nos 4º anos, atividades para exercício de leitura e escrita, a partir de um texto de Isabel Cristina S. Soares, *O gatinho Geraldo* (Anexo 2). As propostas foram feitas no caderno, com atividades de enumeração dos parágrafos e interpretação, com perguntas sobre as personagens do texto em questão. Além das perguntas, foram disponibilizadas atividades com questões objetivas sobre sentimentos expressos no texto sobre as personagens, associação dos parágrafos correspondentes às imagens, significados de algumas palavras relacionadas ao texto.

No decorrer da semana, foi trabalhado também o texto *O monstinho Covid-19*, da autora Adiléia M. I. Generoso (Anexo 2), na aula de ciências, em uma proposta

interdisciplinar entre as disciplinas de ciências e português. A leitura do texto proporcionou um esclarecimento sobre como pode se dar o contágio do coronavírus e também orientou sobre como se prevenir. O texto foi muito interessante para as crianças compreenderem o momento vivenciado, em razão de ser um assunto abordado com a realidade experienciada por elas. Nesse sentido, tal atividade concorda com o que aponta Paulo Freire, ao evidenciar que lemos o mundo o tempo todo:

Desde que nascemos, vamos aprendendo a ler o mundo em que vivemos. Lemos no céu as nuvens que anunciam chuva, lemos na casca das frutas se elas estão verdes ou maduras, lemos no sinal de trânsito se podemos ou não atravessar a rua. E, quando aprendemos a ler livros, a leitura das letras no papel é uma outra forma de leitura, do mesmo mundo que já líamos, antes ainda de sermos alfabetizados (FREIRE, 2003, p.5-6).

Na sequência, a professora de português trabalhou um texto com AS PALAVRAS MÁGICAS (Anexo 2), como “Bom dia”, “Boa tarde”, “Desculpa”, “Por favor”, “Por gentileza”, e disponibilizou um link – <https://youtu.be/Mn-KI0FuEZ0> – para que todos pudessem assistir ao vídeo e cantar a música PALAVRINHAS MÁGICAS, da autora Isabel Cristina Silveira Soares, trabalhando a seguir atividades relacionadas ao texto sobre as palavrinhas mágicas. Observamos que somente a PB trabalhou o texto complementar “O monstrinho Covid-19”, com interpretação, compreensão do texto e formação de frases mediante imagens.

Dentre as três participantes do processo, apenas a PB propiciou oportunidade de motivar seus estudantes a participarem das aulas, realizando-as uma vez semanalmente no *Meet*, além de áudios de leituras disponíveis no grupo, textos para Leitura Deleite diariamente e, sempre que possível, *links* de *Youtube* para complementar os estudos e correções das atividades no grupo. Quando interpelada sobre como eram suas práticas pedagógicas de leitura com seus estudantes durante as aulas presenciais e que mudanças ocorreram além do espaço da sala de aula, nas suas práticas durante o momento no ensino remoto, a professora respondeu que:

[...] nas aulas presenciais nós estávamos trabalhando o projeto de leitura maleta viajante em que os estudantes levavam para casa uma maleta decorativa bem bonita que chamasse a atenção deles... dentro um livro e um caderninho na qual eles iriam... registrar nesse caderninho ou que eles entenderam ou o trecho da história que eles mais gostaram e fazer também a ilustração dessa história. Foi algo que estava sendo muito bem aceito pelas crianças e também pelas famílias. As crianças que já tinham o domínio de leitura elas... elas fazem sozinhas as que ainda não tinham, os pais colaboravam fazendo a leitura e... e incentivando a escrever só o nome da... da... história e fazendo, fazendo o registro do que entenderam por meio

de desenho essa também é uma prática de aquisição de leitura e gosto também né? [...] e durante as aulas... as aulas de ensino remoto nós continuamos essa prática de leitura de leitura diariamente durante as... as aulas da professora regente... nas aulas... nas aulas on-line que acontece às segundas-feiras eu faço a leitura de texto com as crianças que participam da aula on-line os... os outros... os outros dias é enviado no grupo um texto em que as crianças elas fazem a leitura e aí eu vou revezando um dia eles... eles enviam áudio respondendo o que eles mais gostaram da história ou um resumo da história outro dia eles lêem o trecho que eles mais gostaram e aí eu vou trabalhando também através de gêneros textuais...uhn [...](PB).

Percebemos pelo relato da professora que havia um projeto, assim como uma preocupação com a leitura. Todavia, mesmo durante o momento pandêmico, não abandonou suas práticas de leituras diversificadas. Aproveitou-se da tecnologia disponível e acessível aos estudantes para o trabalho com as leituras. Portanto, humanizar as tecnologias, pois elas são meios valiosos, é um dos possíveis caminhos para facilitar o processo de aprendizagem. É relevante também compreender que o uso das tecnologias revela concepções, valores e viabiliza a comunicação afetiva, na flexibilização de espaço e de tempo de ensino e de aprendizagem.

Todas as segundas-feiras, a professora fazia aula de leitura com as crianças que participavam da aula *on-line*, nos outros dias, enviava no grupo um texto e as crianças faziam a leitura, enviavam áudio respondendo o que mais gostaram da história ou um resumo, ou ainda leitura do trecho de que mais gostaram. As PA e PC trabalharam o mesmo conteúdo, entretanto apenas disponibilizando as atividades no *WhatsApp* e pedindo que mandassem no privado para as correções.

No relato da PA, enfatizou-se que:

[...] a pandemia mudou muita coisa em nossa vida né? Principalmente... nas... na nossa aula né? no... nosso trabalho, na nossa vida profissional. Se tornou muito difícil a gente tem que se reinventar pra poder fazer com que... chame atenção dos estudantes, com que... motive os estudantes. Então... a gente tem que estar sempre inventando atividade diferenciada, leitura diferente pra poder eles fazerem a leitura, fazer vídeo, postar. Presencial era... a gente fazia mais assim... de forma oral, todos juntos, cada uma lia uma parte é... depois contava... ou então... lia a história e depois contava em forma de encenação ou seminário, então assim... é... tinha presença né? dos colegas, do professor, mas a pandemia mudou muita coisa né? e a gente tem que se reinventar (PA).

Na resposta da professora, podemos perceber que ela atribuiu o desenvolvimento de suas aulas ao problema da pandemia, que tem dificultado o seu ensino e conseqüentemente o aprendizado dos estudantes, pois relatou os desafios enfrentados, como ter de chamar a atenção dos estudantes o tempo todo para participar das aulas, inventando atividades

diferentes para motivá-los. Ela ressaltou que as aulas presenciais eram melhores, pois todos participavam das aulas interagindo uns com os outros, por meio de atividades diferenciadas, como encenação ou seminário, sendo estas atividades lúdicas e atrativas para o aluno.

Retomando o comentário da PA, quando esta afirma o “seminário” como atividade lúdica, compreendemos que para a sua turma, essa atividade é atrativa. É um trabalho com texto expositivo que tem como foco a oralidade e depende muito de como o professor conduzirá para atraí-los a quererem participar da aula.

Elucidamos, aqui, que uma simples organização em grupos não é condição para que um trabalho inovador aconteça, e para que um seminário seja realizado de maneira a garantir aprendizagem, nesse sentido, Balzan afirma que:

Esquece-se de que o grupo precisa de uma situação problema, de um roteiro para discussão e de diferentes tipos de estimulação por parte do professor, para que a coesão se torne possível, isto é, a fim de que realmente exista um grupo e não somente indivíduos fisicamente próximos (BALZAN, 1995, p. 292).

Nesses termos, conforme Balzan (1995), um seminário representa uma inovação educacional, quando apresenta as condições necessárias para que este se efetive e conseqüentemente possibilite a aprendizagem dos sujeitos envolvidos, não apenas do “seu assunto”, mas de todos os conceitos postos em pauta pelo educador nesta etapa de ensino. A condição necessária para isso é a participação de todos os sujeitos, com todos os elementos nas várias etapas do trabalho, o que irá tornar a atividade lúdica.

Assim, podemos inferir que PA tem conhecimento da prática pedagógica com seminário e consegue trabalhar as atividades elencando planejamento, execução e avaliação de seminário como algo atrativo, pois, conforme nos relata, os estudantes gostam desse tipo de proposta, possivelmente gostam da integração dos grupos, interação entre os colegas, da pesquisa, da preparação para as apresentações e se sentem motivados devido a serem agentes ativos na construção do conhecimento, uma vez que desempenham o papel do professor, experimentando, por meio dessa prática, a vivência da “profissão docente”.

Desta forma, nesse processo de aprendizagem, o professor proporciona aos seus alunos situações de pesquisa, leitura, desenvolvimento cognitivo, socialização com os colegas, confecção de materiais para apresentação, como cartazes, vídeos, imagens, músicas relacionadas aos temas a serem apresentados, dentre outros, contribuindo, assim, para o crescimento e para a construção da aprendizagem, proporcionando diversão e aprendizado ao mesmo tempo. Vale ressaltar que o resultado efetivo do processo de aprendizagem vai

depende da dinâmica do professor, de sua metodologia e de seu conhecimento sobre o tema abordado para a apresentação em sala de aula.

Já a PC, quando indagada sobre como eram as suas práticas pedagógicas de leitura com seus estudantes durante as aulas presenciais e o que ela destacava como mudança, além do espaço da sala de aula, nas suas práticas durante este momento no ensino remoto, ela respondeu que:

[...]Então, eu como professora contava uma história durante a semana, eu revisava todos os dias alguns itens daquela história e a criança tinha a oportunidade de cada dia levar pra casa uma ficha que eu confeccionei né? e o aluno levava, fazia a leitura ele fazia o relato de algumas leituras e isso eu venho trazendo até hoje. Então sempre eu tenho na minha sala uma caixa com paradidáticos e outra com fichas de leituras e também tem uma com gibis... então a criança vai escolhe a leitura né? Cada dia eu coloco um tipo de leitura e tento incentivar o máximo possível que eles se envolvam com essas leituras porque nós sabemos que hoje tudo é mais prático na informática né? Tudo... vai lá rapidão tem lá pronto, mas a criança não sonha. A leitura... ela faz com que a criança sonhe, participe dessas histórias, então é muito importante pra que ela interaja com aquilo que ela está lendo (PC).

Na resposta da professora, mostra-se uma preocupação com o ensino da leitura, demonstrando desejo de incentivar os alunos a adquirirem o hábito e o prazer pela leitura, porém não relacionou suas práticas pedagógicas nas aulas presenciais e as mudanças que ocorreram no ambiente remoto.

No 5º ano E, foram trabalhadas atividades sobre a composição de um poema com a música “Vamos Construir”, de Sandy e Junior com participação especial de Chitãozinho e Xororó (Anexo 2). O poema foi trabalhado artificialmente, de modo que só foi disponibilizado nos grupos, sem nenhuma leitura feita em áudio pelas professoras. Acreditamos que essas aulas seriam mais interessantes se as docentes tivessem possibilitado aos estudantes a canção para a interação e um trabalho significativo. Foi disponibilizada a letra da música e as atividades de compreensão para as crianças com as famosas perguntas como: Qual é o tema da música? Quem canta essa música? Qual é a mensagem que a música nos traz? Quantos versos tem essa música? De quantas estrofes é formada?

Marisa Lajolo denuncia tal atitude, observando que “em situações escolares o texto costuma virar pretexto, ser intermediário de aprendizagens, outras que não ele mesmo. E, no entanto, nenhum texto nasceu para ser objeto de estudo, de dissecação, de análise. Salvo raras e modernas exceções – por exemplo os livros produzidos de encomenda e sob medida para alguns livros escolares” (LAJOLO, 1986, p.53).

Quando questionada sobre o fato de a pandemia ter mudado a nossa maneira de viver e inquirida como eram as suas práticas pedagógicas de leitura com seus estudantes durante as aulas presenciais e o que ela destacava como mudança, além do espaço da sala de aula, nas suas práticas durante este momento no ensino remoto, a professora disse:

Realmente a pandemia... mudou literalmente o nosso modo de vida, [...] como a minha prática pedagógica de leitura com os estudantes né... durante as aulas presenciais era ali... é... frente a frente né? cara a cara, você propunha uma atividade de leitura, eles liam, faziam muita ... questão de leitura compartilhada, às vezes íamos para a biblioteca, eles escolhiam os livros... livros que eles queriam ler né? são atividades assim [...]. Eu sempre procuro trabalhar essa questão da leitura com eles trazendo coisas do cotidiano deles para dar sentido né; porque como a gente usa... cito muito Paulo Freire quando ele comenta né... que a leitura de mundo ela... ela vai além né? da leitura... Ela vem antes da leitura da palavra. Então... e... é realmente isso, do aluno atribuir, dar sentido, aquilo que ele tá lendo ele tem que conhecer um pouco, aquele tipo de leitura tem que fazer parte da vivência né? Então, eu percebi dentro da minha prática na sala de aula que eu deveria mudar, eu tive que aprender a trabalhar com aluno... partindo do ponto que ele gostasse né? Procurar metodologia de transformar o que ele gosta partindo dali para o que é necessário. Então, se ele gostava de um texto que falasse sobre futebol a gente ia trazer assunto sobre futebol, mas também enquadrar essas coisas com conteúdo e pra não ficar cansativo, isso acontece com a leitura de música né? (PE).

A docente afirma que realmente a pandemia mudou a sua prática pedagógica com os estudantes. Nas aulas presenciais, as práticas de leituras aconteciam frente a frente, muitas vezes na biblioteca, sendo que eles podiam escolher os livros de seu interesse. A professora enfatizou também que procurava abordar assuntos do cotidiano dos estudantes, fez um paralelo com a citação de Paulo Freire quando diz que “a leitura do mundo precede a leitura da palavra” (FREIRE, 1989, p. 09).

Assim, antes da criança ser inserida na escola e ter o contato com a alfabetização e letramento, ela já traz consigo um amplo repertório de conhecimento de mundo, curiosidades que devem ser estimuladas pelos professores. Por isso, a professora inseria textos de suas vivências para despertar neles interesses pelo assunto. Freire, através de exemplos do cotidiano, mostra como lemos o mundo o tempo todo:

Desde que nascemos, vamos aprendendo a ler o mundo em que vivemos. Lemos no céu as nuvens que anunciam chuva, lemos na casca das frutas se elas estão verdes ou maduras, lemos no sinal de trânsito se podemos ou não atravessar a rua. E, quando aprendemos a ler livros, a leitura das letras no papel é uma outra forma de leitura, do mesmo mundo que já líamos, antes ainda de sermos alfabetizados (FREIRE, 2003, p.5-6).

Nas aulas *on-line*, nem todos participam, a professora afirma na entrevista que ela propõe os livros da biblioteca *on-line* para que eles escolham, porém, muitos não têm acesso à internet, e os que têm, muitos deles não os fazem. Isso dificulta o trabalho com a leitura.

[...]e agora na pandemia, assim como é a questão das aulas on-line é... eu percebo assim que... é a resposta dos estudantes, elas vêm muito rápida né? Lógico, nem todos participam, ainda tem aquela questão de...de... cê tá chamando, então... eu acho assim... que você tem que chamar mais o aluno né? Então, você propõe os livros da biblioteca on-line para que eles escolham, tem o respaldo, só que não é na mesma dimensão da sala de aula né?... eu acredito assim... que os nossos estudantes hoje ainda precisam sim. aprender... ainda estão aprendendo a lidar com essa realidade ainda de que eles são... é... construtores em que eles são responsáveis pelo aprendizado deles mesmo né? que nós estamos ali para somar com eles. A escola ainda funciona mesmo com aquela visão do professor ali junto com ele respondendo ali na hora pra eles os questionamentos. Pra eles ainda tem muito a questão do afeto né?... que eles aprendem muito, mas a figura do professor ali do lado parece que eles se sentem mais seguros né?... então eu penso dessa forma. A pandemia, ela tá ensinando muito tanto para nós quanto pra eles também né? acho que é isso (PE).

Na semana de 22/02 a 26/02 (Anexo 2), os textos propostos nos 4º anos para leitura foram as fábulas, visando trabalhar interpretação e sinais de pontuação. As professoras disponibilizaram nos grupos dois textos: “Adoro Fábulas” (Fábula de Esopo. Texto adaptado) e “A cigarra e a formiga”, adaptação de Ruth Rocha. De acordo com a sua entrevista, a PB relatou que trabalha vários gêneros textuais:

[...]aí eu vou trabalhando também através de gêneros textuais... uhn... uma quinzena, porque nós aqui na escola planejamos por meio de quinzena... em uma quinzena nós trabalhamos o gênero textual poema então... eu vou colocar textos referentes a poemas pra que eles façam a leitura e enviem áudio declamando, na outra quinzena trabalhamos Fábulas... aí eu peço que eles façam a leitura do texto enfatizando as falas dos personagens outra semana por exemplo agora nós estamos trabalhando sobre Monteiro Lobato aproveitando o dia do livro aí, nós vamos trabalhar alguns gêneros biografia de Monteiro Lobato e aí eles vão entender também eles realizam a biografia deles e:: enviando textos de Monteiro Lobato para que eles façam a leitura e... e... esse trabalho de compreensão também ou por meio de áudio ou por meio de escrita (PB).

O trabalho com a leitura por meio dos gêneros diversificados desenvolve na criança capacidade de interpretar, compreender, criticar e produzir conhecimento, pois desde que ela nasce, tem contato com a leitura, por meio das histórias contadas por seus pais ou outras pessoas. Com isso, a leitura vai se ampliando pelo contato com diferentes tipos de textos, despertando a sua curiosidade. Nesse sentido, Soares corrobora:

[...] que a criança se insere no mundo da escrita tal como ele é: aprende a ler, compreender e interpretar textos reais que lhe foram lidos ou que leu autonomamente, e aprende a escrever produzindo palavras e textos reais, não

palavras descontextualizadas, ou frases artificiais apenas para prática das relações fonemas-grafema; e ao mesmo tempo vai aprendendo a identificar os usos sociais e culturais da leitura e da escrita, vivenciando diferentes situações de letramento, conhecendo vários gêneros textuais e vários suportes de escrita: Alfalettrar, alfabetizar letrando (SOARES, 2020, p. 290).

Trabalhando dessa maneira, os docentes estão proporcionando às crianças que ainda não sabem ler, como também para aquelas já alfabetizadas, o letramento que deve acontecer e ser inserido no currículo da escola e no convívio da sala de aula em suas práticas pedagógicas.

No primeiro texto, foram solicitadas atividades de interpretação, por meio de questões objetivas, palavras em ordem alfabética e estudo da pontuação. Para a fábula “A cigarra e a formiga”, desenvolveram-se atividades de interpretação do texto, escrita de uma produção textual enumerando as cenas com início, meio e fim da história com reescrita da narrativa. Também, foram solicitadas atividades de cruzadinhas com palavras do texto.

Em seguida, as professoras disponibilizaram o conteúdo da semana e pediram que os estudantes as enviassem no privado para correções, com exceção da PB, que as fez no próprio grupo de *WhatsApp* da turma. A PB, conforme as crianças enviavam fotos das atividades, imediatamente as corrigia, devolvendo no grupo sempre com alguma anotação como “Parabéns”, “isso mesmo”, “Continue assim” etc. Para cada criança, ela escreveu um elogio, motivando-a a continuar.

No decorrer da semana de 01/03 a 05/03 (Anexo 3), as professoras dos 4º anos trabalharam atividades de produção escrita. Foi disponibilizada uma folha com três figuras aos seus estudantes, sendo-lhes solicitado que escrevessem frases utilizando as figuras. A atividade seguinte propunha que os discentes enumerassem as frases propostas pelo professor de acordo com os desenhos, estabelecendo relação de sentido entre a imagem e a frase.

Nesta atividade, o aluno precisou ler as nove frases e identificar a que fosse relacionada à imagem, enumerar a frase apresentada no quadro e assim sucessivamente. Nesse sentido, a professora trabalhou as ações relacionadas aos desenhos como “o sapo pulou”, “a menina comprou uma roupa nova”.

Outra atividade proposta foi o trabalho com a escrita de uma frase para cada cena da historinha em quadrinho (Anexo 3). A professora disponibilizou a folha com as cenas da história em quadrinho da Turma da Mônica, cada um enumerado, bem como as linhas também. Nesta atividade, os estudantes deveriam escrever as frases correspondentes a cada cena.

3.2.2 Atividades lúdicas nas práticas docentes

Compreendemos que atividades lúdicas são ferramentas metodológicas essenciais para o desenvolvimento das habilidades das crianças, além de entreter, relaxar, socializar, com a finalidade de ensinar, sendo um recurso potencializador no processo de aprendizagem dos estudantes. Consideramos lúdicas todas as atividades que contribuam com o processo educativo e que proporcionem prazer ao serem exercidas. Segundo Maria da Glória Lopes (2000, p. 25):

A criança aprende brincando, é o exercício que a faz desenvolver suas potencialidades. É pelos jogos e exercícios que se pode trabalhar as habilidades psicomotoras ao mesmo tempo em que se amplia a capacidade de percepção da criança através de experiências emocionais, sociais e intelectuais.

Nesse sentido, cabe ao professor valorizar o trabalho com a ludicidade, possibilitando a aprendizagem e a interação do educando, de modo prazeroso, uma vez que as atividades lúdicas, além de entreterem, podem ser inseridas nas práticas educativas como um recurso auxiliar para descoberta de novas aprendizagens.

Dentre as práticas observadas durante a pesquisa, selecionamos algumas para explorarmos a ludicidade na dinâmica da atividade. Para iniciarmos, retomaremos a atividade em que as docentes disponibilizaram cenas mudas de uma história em quadrinho da Turma da Mônica e pediram a seus estudantes que utilizassem a escrita criativa para interpretar a linguagem não-verbal dos quadrinhos, preenchendo os balões de fala com uma história criada por eles, em seguida colorindo a imagem. Ao finalizarem a atividade, os estudantes compartilharam um áudio narrando suas histórias e posteriormente fotos via grupo de *WhatsApp*.

Histórias em quadrinhos são recursos didáticos que proporcionam aulas mais atrativas, pois essas atividades envolvem a combinação de comunicação visual e verbal, história, sequência de ações, diálogos, além de aguçar a curiosidade. Segundo Santos (2001), ao utilizar a história em quadrinhos (ela mesma um objeto de ludicidade) para trabalhar a encenação de um tema, para a formulação de jogos dramáticos, pode-se obter maior rendimento e uma integração mais espontânea do grupo de estudantes.

No incentivo à leitura, as histórias em quadrinhos, com seu formato criativo, misturado com texto e desenhos, atraem a atenção de todos que as leem, podendo provocar e motivar as crianças e estudantes o prazer pela leitura, levando-as a ler desde cedo, e com isso tornando-as

prováveis leitoras no futuro. A história em quadrinhos também pode ser usada como recurso para incentivo à escrita. O próprio estudante pode ser levado a escrever sobre um determinado tema utilizando-se dos quadrinhos, seja para a apresentação de um contexto ou de uma situação, assim como aconteceu nas atividades propostas relatadas acima.

Em resposta a indagação sobre o trabalho com as atividades lúdicas, perguntamos: Costumavam trabalhar em suas aulas presenciais com atividades de leitura que envolviam momentos lúdicos? De que forma? E em suas aulas remotas, costumam trabalhar com atividades que propiciem o lúdico? A professora respondeu:

Sempre trabalhei leitura de forma lúdica sim. Sempre gostei de... fazer eles... di...diferenciar as formas de leitura, às vezes fazia leitura na biblioteca, aí a gente fazia sorteio, aí quem...os que caía no sorteio tinha que contar né? a história que ele acabou de ler, resumindo né? o que ele entendeu da história. Outro momento a gente fa- fa- fazia na sala mesmo sentado no chão, sempre uma forma diferenciada nos momentos de leitura pra incentivá-los na leitura. Aí a gente ia lendo, cada uma lia uma frase, outro momento a gente fazia de... primeiro os meninos, depois as meninas e fazia em forma do jogo de competição pra poder tá incentivando na leitura (PA).

A professora demonstrou realizar o trabalho de leitura envolvendo atividades lúdicas, quando presencial, não respondendo à indagação quanto ao remoto, todavia mostrando sempre a relevância das atividades para que os estudantes sejam incentivados ao ato de ler. Isso vai ao encontro do que propõe Solé (1998, p.43), para quem “não devemos esquecer que o interesse também se cria, se suscita e se educa e que em diversas ocasiões ele depende do entusiasmo e da apresentação que o professor faz de uma determinada leitura”. É necessário despertar, criar interesse nos estudantes e motivá-los a participar das aulas de forma ativa, trabalhar com metodologias e conteúdos que de alguma forma estejam vinculados à experiência de suas vivências, atraindo-os de alguma forma para novas descobertas. A professora não fez nenhuma relação de suas práticas pedagógicas no trabalho com o ensino em ambiente remoto.

Em outra perspectiva, a PB respondeu:

[...] como eu já havia dito na pergunta anterior a escola trabalha com diferentes formas de leitura... em sala de aula com as rodinhas de leitura e nesse momento a gente faz a encenação... de uma história lida ou uma dança ou... ou desenhos então... todas essas práticas elas envolvem momentos lúdicos para criança pra que ela fique interessada, pra que ela fique entusiasmada para ler e goste né? Nas aulas remotas esse trabalho também... também é feito através dos áudios em que as crianças elas... elas cantam elas, declamam ou elas enviam vídeos né? em que elas estão se apresentando nem a partir de alguma leitura realizada e... considero bastante relevante e importante trabalhar dessa forma (PB).

Aqui, a docente conta como realiza seu trabalho quanto à ludicidade no ensino da leitura, criando, recriando e inventando formas e maneiras diferentes para encantar e incentivar os seus estudantes tanto nas aulas presenciais como no ensino remoto. Nesse sentido, é possível pontuar que formar bons leitores constitui em “antes de mais nada, encantar, seduzir, despertar a vontade de mergulhar em muitos “mares de histórias”, e de conhecer muitas outras portas de entrada para o mundo das letras e dos livros que levam ao autoconhecimento e a uma dimensão do outro que até então se desconhecia” (DELMANTO, 2007, p.20).

Como a professora menciona, o trabalho com lúdico não cessou durante o distanciamento social, ela adaptou as práticas para que continuassem sendo recorrentes em suas aulas, utilizando ferramentas digitais de áudio e vídeo. Quanto a isso, Santos (1997) nos esclarece que o ensino precisa apresentar métodos diferentes para que a construção seja almejada e através de materiais concretos é uma forma de aprender:

A ludicidade é uma necessidade do ser humano em qualquer idade e não pode ser vista apenas como diversão. O desenvolvimento do aspecto lúdico facilita a aprendizagem, o desenvolvimento pessoal, social e cultural, colabora para uma boa saúde mental, prepara para um estado interior fértil, facilita os processos de socialização, comunicação, expressão e construção do conhecimento (SANTOS, 1997, p. 139).

O remoto possibilitou a interação e comunicação entre professor e estudante a qualquer hora e em qualquer lugar, em alguns casos, formando vínculos de afetividade e confiança. Deste modo, ao propor atividades de áudio e vídeo, o estudante esteve em contato com um gênero oral, pôde planejar as falas, articulando-as às cenas para compor a apresentação.

Seguindo com as entrevistas, quando questionada sobre suas práticas com atividades lúdicas, a PC respondeu que:

Quanto ao ensino remoto [...] nós procuramos cada semana colocar... uma semana a gente escolhe um paradidático, outra semana a gente trabalha parlandas, outra semana a gente trabalha é... dificuldades ortográficas, então cada semana a gente trabalha um tipo de leitura, então a gente tira print ou até manda o... o paradidático para criança e a criança tem que fazer leitura semanal de um trecho daquele tipo de leitura que foi pedido daquela semana e enviar para o professor. Aí nós vamos saber se a criança realmente está participando daquele momento de leitura deleite da semana (PC).

A docente relatou sua prática no ensino presencial. No ensino remoto, ela apresentou suas estratégias de trabalho com a leitura a cada semana, não se diferenciando de atividades

lúdicas. Consideramos lúdicas todas as atividades praticadas com prazer, contribuindo no processo de ensino e aprendizagem da criança. Piaget (1976) fala que a atividade lúdica é a raiz obrigatória das atividades intelectuais da criança. Estas não são simplesmente uma forma de alívio ou divertimento para gastar energia, mas meios que colaboram e enriquecem o desenvolvimento intelectual.

Por meio dos jogos, das atividades lúdicas e divertidas, a criança passa a ser mais ativa e atenciosa, começa a desenvolver o raciocínio lógico, criando suas próprias hipóteses, que são aplicadas e avaliadas por meio dos resultados obtidos, além de adquirirem a autoconfiança. Cabe ao professor criar em sua sala de aula uma atmosfera positiva para encaminhar o aluno ao encontro da leitura, proporcionando momentos agradáveis e estimulando-o a se tornar um leitor autônomo. A professora não descreveu as atividades de leituras envolvendo momentos lúdicos, entretanto, de acordo com a sua entrevista, ponderamos que ela acredita que a forma como insere a leitura no cotidiano da sala de aula em ambiente remoto é lúdica.

Na turma do 5º ano, as atividades propostas foram sobre Poemas (Anexo 3). A docente inseriu as atividades no grupo e pediu aos estudantes que enviassem no *WhatsApp* privado para a correção, o que nos impossibilitou o acompanhamento desta prática. A professora sugeriu aos estudantes que criassem alguns poemas visuais utilizando letras diferentes e que pudessem pesquisar na internet para ter uma ideia. A poesia é lúdica. É brincar com palavras. Nesta atividade a professora usou sua criatividade e a atividade lúdica para despertar nos seus estudantes suas curiosidades e dar a eles autonomia para brincar com as palavras.

Ao inquirir a docente se ela costumava trabalhar em suas aulas presenciais com atividades de leitura que envolvessem momentos lúdicos e se, em suas aulas remotas, costumava trabalhar com atividades que propiciassem o lúdico, a professora respondeu:

[...]então... as minhas atividades, assim... não eram 100% lúdicas, mas eu procurava trabalhar a questão da leitura, ela... eles fazendo encenação é... tipo representando nesse... era... um texto jornalístico a gente se posicionava como repórter né? Então, tinha essa questão... se era um texto dramático...né? tem aquela questão do drama, a piada... ela tinha que ser é ...trabalhado assim... de uma forma que elas só... até o pró... até o próprio aluno que se...ele, se ele não sorrisse é porque não entendeu a piada. Então, tinha toda essa questão da motivação, mas daí... assim... acho que eu (enfática) né? ainda tenho que aprender muito sobre essa questão da ludicidade pra trabalhar essa questão da ludicidade com estudantes do... do... ensino fundamental [...], eu... procuro trabalhar essas questões da leitura assim... são dramatizadas. Até tô fazendo um curso de contar histórias né? até pra ter aquela questão do...dá ênfase nas... nas falas ne... pra até mesmo na questão de você ler porque até isso chama atenção né? do aluno quando você ler um texto e você coloca toda emoção dentro dele, né? Então é isso (PE).

A professora demonstra ter conhecimento do seu trabalho quando diz que suas atividades não eram “100% lúdicas”, mas que procurava trabalhar a questão da leitura com encenação e representação. Como exemplo: se era um texto jornalístico, o aluno se posicionava como repórter, se era um texto dramático, piada, representavam ou encenavam. Podemos inferir que a professora tenta motivar seus estudantes à leitura com as estratégias da oralização, o que de fato é uma atividade de construção de sentido.

Verificamos que a professora articulou diferentes situações de leitura: oral, individual, silenciosa e compartilhada no grupo para que todos tivessem acesso; além disso, houve o trabalho com diferentes textos, adequando-os às realidades dos discentes para alcançar os objetivos delineados para cada momento. O fundamental é conseguir que a atividade de leitura seja significativa para os estudantes e que corresponda a uma finalidade que eles possam compreender e compartilhar, e isso pode ser verificado que foi trabalhado.

A professora assume que precisa aprender mais sobre a questão da ludicidade, que ela está fazendo cursos de contação de histórias para aperfeiçoar as suas aulas e torná-las mais atrativas, pois ela sabe que hoje em dia é preciso atrair a atenção dos estudantes para aulas mais elaboradas e eficazes.

O trabalho com atividades lúdicas, além de ser divertido, visa à descoberta, invenção, a criatividade e a arte de aprender e apreender novos conhecimentos, redescobrimo o poder de brincar de forma coletiva e individual. O Referencial Curricular Nacional para a Educação no Ensino Fundamental Anos Iniciais nos informa que:

Brincar é uma das atividades fundamentais para o desenvolvimento da identidade e da autonomia da criança, desde muito cedo, pode se comunicar por meio de gestos, sons e mais tarde ter determinado papel na brincadeira faz com que ela desenvolva sua imaginação... A fantasia e a imaginação são elementos fundamentais para que a criança aprenda mais sobre a relação entre pessoas (BRASIL, 1998, p. 23).

No entanto, percebe-se que a escola utiliza pouco o lúdico na prática de ensino e aprendizagem, porque prioriza o modelo tradicional de ensino, que enfatiza de forma mais abrangente os conteúdos em detrimento de outras propostas metodológicas. Faz-se necessário considerar as diferentes práticas pedagógicas, uma vez que a escola deve valorizar as atividades lúdicas e metodologias ativas. Como defende Moran (2015), aprendemos melhor por meio de jogos, atividades práticas, projetos relevantes, combinando colaboração (aprender juntos). Esses são caminhos para tornar o aluno mais protagonista e a aprendizagem algo mais rico e estimulante.

Nas aulas com foco no gênero poemas concretos e visuais no ensino remoto, percebemos que as dificuldades apresentadas por parte dos docentes em aplicar metodologias interessantes, atrativas, ocorrem por desconhecerem as ferramentas digitais, como o Google documentos, que poderia ser empregado durante as atividades de produção para um trabalho efetivo e com aprendizagem significativa, assim como *Kahoot*, que oferece jogos interativos de aprendizagem para os estudantes, o Google Classroom para otimizar as aulas, Youtube para passar filmes e vídeos em sala de aula, entre outros. Como a pandemia nos trouxe mudanças incontornáveis, uma vez que as aulas sofreram transformações repentinas em que todos, professores e estudantes, se viram inseguros em atuar por meio de plataformas virtuais, acreditamos que a inclusão das ferramentas digitais no ambiente escolar se tornou de suma importância para contribuir com o processo de ensino e aprendizagem, tornando as aulas interessantes e atrativas.

Durante as aulas, as atividades são inseridas pelo canal de comunicação WhatsApp, às vezes com orientações por áudio e troca de mensagens com os estudantes sobre a atividade, sendo que as correções ocorrem sempre no privado. Como atividade diferenciada, a PE pediu aos seus estudantes que enviassem a leitura dos poemas em áudio, para que todos pudessem ouvir. Nesse dia percebemos a participação em massa dos estudantes.

Só a ação docente realizada como prática social pode produzir saberes disciplinares, referentes a conteúdos e sua abrangência social ou mesmo saberes didáticos, referentes às diferentes formas de gestão de conteúdo, de dinâmicas da aprendizagem, de valores e projetos de ensino. Tudo é mediado pelos saberes pedagógicos; ou seja, saberes que permitem ao professor a leitura e a compreensão das práticas e que lhe permitem colocar-se em condição de dialogar com as circunstâncias dessa prática, dando-lhe possibilidade de perceber e auscultar as contradições e, assim, poder melhor articular teoria e prática.

3.2.3 Desafios da profissão na formação de leitores

A docência é uma atividade construída por meio das experiências em um processo de aprendizagem espontânea ou por ações repetidas experienciadas no contexto escolar ou fora dela. De acordo com Tardif (1993), essa noção de experiência explicitada aqui pode ser entendida de duas formas: ela pode ser vista como um processo de aprendizagem espontânea que permite ao docente adquirir certezas quanto ao modo de controlar fatos e situações do trabalho que se repetem. Essas certezas correspondem a crenças e hábitos cuja relevância vem da repetição de situações e de fatos. Em educação, quando se fala de um professor experiente,

é dessa compreensão que se trata: ele conhece as manhas da profissão, ele sabe controlar os estudantes, porque desenvolveu, com o tempo e o costume, certas estratégias e rotinas que ajudam a resolver os problemas típicos.

É de suma importância o papel do professor. Sabemos que não é fácil o trabalho docente, pois muitos são os desafios enfrentados por esses profissionais, além de fatores como indisciplina, desmotivação, dificuldades de aprendizagem, o docente tem a função de mediar a criança na construção de novos conhecimentos e acompanhar sua formação na sociedade como um cidadão capaz de exercer sua cidadania. conhecedor de seus deveres e direitos.

Em continuidade com a prática de observação, no decorrer da semana 08/03 a 12/03, as professoras trabalharam diferentes poemas (Anexo 3), explicaram sobre sua estrutura em forma de versos e estrofes e sua finalidade de expressar sentimento e emoção. Para esta atividade, foi escolhido o poema *O gato* de Vinícius de Moraes. Contextualizando o poema, inseriram rimas, estrofes, sílaba tônica e acento agudo e circunflexo. Foram trabalhados outros poemas do mesmo autor, como *O Pinguim*. Esse trabalho foi feito em todas as turmas.

Como diferencial, a PB aproveitou a data do Dia da Mulher e trabalhou um poema, o que não aconteceu nas outras turmas. A professora B pediu que cada aluno escrevesse um poema e ilustrasse um cartão para oferecer a sua mãe, homenageando-a. As crianças deveriam gravar em áudio o poema escrito por eles e mandá-lo no grupo. Percebemos que foi bem divertido. Houve grande participação dos estudantes mandando áudios e vídeos declamando poesia e ainda fizeram cartão como forma de homenagear suas mães, enviando as fotos no grupo. Foi muito interessante. Observamos que, por mais que fossem separados por uma tela de computador, a interação entre os estudantes e a professora foi visível. Foi possível verificar que as professoras desenvolveram seus trabalhos com textos variados, trabalhando suas características básicas sobre cada um dos textos disponibilizados.

No decorrer da semana de 15/03 a 19/03, foi trabalhada gramática: substantivos próprios e comuns e revisão sobre acentuação (acento agudo e acento circunflexo). As professoras disponibilizaram também o poema *A Porta*, de Vinícius de Moraes (Anexo 3), com atividades de interpretação.

Percebemos que, embora as professoras procurem trabalhar de forma diversificada, no modelo de ensino remoto ainda há muitos desafios. A explicação dos conteúdos, por exemplo, quase não existe, nem mesmo aulas expositivas em áudio, o que poderia facilitar o entendimento das crianças sobre os conteúdos propostos. As professoras disponibilizam os materiais no grupo, assim como o texto para a Leitura Deleite, e cada aluno deve ser acompanhado pela família para realizar as atividades. Não há muitas explicações das

atividades, o que poderia acontecer por áudio, e nem mesmo aquela Leitura Deleite gostosa de ser lida e ouvida.

Na semana de 22/03 a 26/03 (Anexo 3), foi disponibilizado o poema *O vestido*, da autora Isabel Cristina S. Soares, e logo a seguir atividades de interpretação e sinônimos de algumas palavras do texto, como acenar, apraz, vestimenta e vivaz. Em seguida, foi trabalhado o texto *Os amigos inseparáveis*, da mesma autora já citada, e interpretação.

Observamos que os estudantes fazem a leitura e interpretação e outras atividades sendo acompanhadas em casa, pois na modalidade Ensino Remoto, os conteúdos são disponibilizados com pouca explicação e interação. Com exceção da PB, cujas aulas são interativas pelo *Meet* uma vez na semana, como mostra na entrevista

[...]nas aulas... nas aulas on-line que acontece às segundas-feiras eu faço a leitura de texto com as crianças que participam da aula on-line os... os outros... os outros dias é enviado no grupo um texto em que as crianças... elas fazem a leitura e aí eu: vou revezando um dia eles... eles enviam áudio respondendo o que eles mais gostaram da história ou um resumo da história outro dia eles lêem o trecho que eles mais gostaram e aí eu vou trabalhando também através de gêneros uhn. [...] (PB).

Na semana de 29/03 a 31/03 (Anexo 3), as professoras continuaram com o trabalho com o poema, trazendo à baila a temática da Infância. Novamente, explicaram as principais características de um poema, destacando a composição em verso, a estrofe, a rima, não introduzindo a métrica e o ritmo, e contextualizando o texto com a gramática que foi uma revisão dos substantivos próprios e comuns trabalhados dentro do texto.

De acordo com as observações das práticas pedagógicas, presenciamos propostas de ensino da gramática contextualizada. É sabido que ainda existem professores enraizados ao ensino no modelo tradicional, embasado somente no ensino da gramática descontextualizada. Lajolo enfatiza que “[...] Todas as atividades escolares das quais o texto participa precisam ter sentido para que o texto resguarde seu significado maior” (LAJOLO, 1986, P.62).

Neste sentido, o texto não deve ser pretexto para o trabalho de outras aprendizagens, sendo assim, ele se torna um texto artificial, sem sentido, em que a prevalência das atividades corriqueiras, preenchimentos de fichas de leituras, se tornam mais importante que a leitura pelo prazer em ler. A autora (1986) assevera ainda que:

[...] em situações escolares, o texto costuma virar pretexto, ser intermediário de aprendizagens outras que não ele mesmo. E, no entanto, texto nenhum nasceu para ser objeto de estudo, de dissecação, de análise. [...]É nesse sentido que a presença do texto no contexto escolar é artificial: A situação de aula é coletiva, pressupõe e incentiva a leitura orientada. Mais ainda: visa a uma reação do leitor/aluno deflagrada a partir de atividades cuja formulação parte de uma leitura prévia e

alheia: a interpretação que o leitor/autor do livro acredita ser a mais pertinente, útil, adequada, agradável, etc. (LAJOLO, 1986, p.53).

Durante esse período de observação, foram trabalhadas, prioritariamente, narrativas com ênfase nas fábulas, poemas e nas tirinhas de Chico Bento, Magali e Cebolinha, de Maurício de Souza. A rotina na sala de aula se inicia com um breve acolhimento, sendo que a chamada sempre é realizada no final das aulas. Logo a seguir, a PB manda fielmente o texto para a Leitura Deleite diariamente, com exceção das segundas-feiras, em que ela está em aula *on-line* e não consegue acompanhar a leitura, e nas terças-feiras, que são suas horas atividades.

A PE relata em sua entrevista que não são todos os estudantes que participam das aulas *on-line*, sendo que a professora tem que contactar os faltosos para participarem. Várias propostas de trabalho são disponibilizadas, dentre elas a biblioteca *on-line*, para que eles escolham os livros, porém não acontece na mesma dimensão da sala de aula. Os estudantes ainda estão aprendendo a lidar com essa realidade de que eles também são construtores. A escola ainda funciona com aquela visão do afeto, em que o aluno se sente mais seguro com o professor ali do lado. Segue o relato da professora:

[...]a pandemia...ela mudou... mudou literalmente o nosso modo de vida[...] durante as aulas presenciais era ali...frente a frente né? cara a cara, você propunha uma atividade leitura, eles liam, faziam muita ... questão de leitura compartilhada, às vezes íamos para a biblioteca, eles escolhiam os livros[...]na pandemia, assim como é a questão das aulas on-line é[...] lógico, nem todos participam, ainda tem aquela questão de... cê tá chamando, então... eu acho assim... que você tem que chamar mais o aluno né? Então, você propõe os livros da biblioteca on-line para que eles escolham, tem o respaldo, só que não é na mesma dimensão da sala de aula né?... eu acredito assim... que os nossos estudantes hoje ainda precisam sim... aprender... ainda estão aprendendo a lidar com essa realidade ainda de que eles são... é... construtores em que eles são responsáveis pelo aprendizado deles mesmo né? que nós estamos ali para somar com eles. A escola ainda funciona mesmo com aquela visão do professor ali junto com ele respondendo ali na hora pra eles os questionamentos. Pra eles ainda tem muito a questão do afeto né?... que eles aprendem muito, mas a figura do professor ali do lado parece que eles se sentem mais seguros né? (PE).

Ribeiro (2020) enfatiza que, durante o confinamento e a interdição dos espaços físicos das escolas, tivemos que nos desapegar da concepção de aula que tínhamos até o momento, que era o ensino presencial. Neste tempo, a presença acontece via computador, pela participação de estudantes em aulas virtuais, por meio de plataformas, que são metáforas de prédios escolares, com professores às vezes desfocados, às vezes só voz por trás de alguns *slides* compartilhados; a presença é computada automaticamente, por *logins* registrados no sistema ou por pontinhos verdes no menu, à esquerda.

O silêncio não é um bom sinal. A falta da manifestação é sentida. Porém, apesar dessas desfigurações, trazemos de nossas experiências de sala de aula física nossas âncoras para o que vamos fazer em ambiente virtual, fazendo ajustes e adaptações em nossas práticas para que todos possam aprender. Estamos todos/as aprendendo, de todos os lados das telas (RIBEIRO, 2020 p. 454-455).

Depreendemos que a participação em ambiente colaborativo de aprendizagem e o trabalho em rede podem propiciar diferentes formas de interação, tornando possível a participação coletiva, que resulta em um processo de interação que pode ser potencializado pela utilização da rede para uma aprendizagem efetiva.

Na etapa final de suas entrevistas, quando as docentes foram indagadas sobre a formação de leitores e sobre quais os maiores desafios encontrados no ensino de leitura em sala de aula na modalidade presencial e na modalidade de ensino remoto, elas asseveraram que:

O maior desafio que... eu vejo é... quanto a motivação e incentivo para leitura, que hoje eles não querem fazer leitura. Não sei se a tecnologia que eles preferem ficar no celular, preferem jogar, mas a leitura é mais difícil. Então assim... na forma presencial fica um pouco mais fácil de trabalhar com eles porque nós estamos ali... incentivando, junto né? cobrando. Já nessa... ensino remoto é um pouco mais difícil porque nós não estamos ali do lado, mas nós estamos reinventando e fazendo com que eles façam leitura, envia áudio, envia vídeo... e a gente fica mandando né? sempre é uma leitura diferente né? pra eles ler pra mamãe, pro papai, pra tá incentivando é... o... esse tá sendo nosso maior desafio. (PA).

A PA relata que o maior desafio no ensino remoto é a motivação e incentivo para a leitura. Não soube explicar se a tecnologia veio para ajudar ou atrapalhar o trabalho docente, mas que os estudantes não querem fazer leitura e preferem ficar o tempo todo no celular jogando, o que dificulta o trabalho da professora. É fato que a ausência da escola dificulta na questão da motivação, porém a professora usa estratégias diferenciadas para se reinventar na tentativa de motivá-los à leitura. Segundo Cosson (2016), a motivação consiste na preparação do aluno para entrar no texto: “O sucesso inicial do encontro do leitor com a obra depende de boa motivação” (COSSON, 2016, p. 54).

Na escola, é necessário que o professor favoreça o processo da leitura como um todo. O leitor deve se sentir motivado para realizar uma determinada leitura. O autor ressalta que essa etapa da preparação se dá de forma lúdica, com a apresentação da temática relacionada ao texto que será lido, e tem como objetivo principal incitar a leitura proposta.

Para a PB, o maior desafio na modalidade presencial é a diversidade de leitores em sala de aula, pois muitas dessas crianças chegam alfabetizadas, enquanto outras não, o que dificulta o trabalho de incentivo com o ensino da leitura e escrita. No ensino remoto, o desafio

é a ausência desse contato entre o professor e aluno, porque no momento da leitura, é possível verificar de perto as dificuldades apresentadas pelos estudantes. Os relatos apresentados corroboram com esta afirmação:

[...] em sala de aula na modalidade presencial o maior desafio é referente a diversidade de leitores que nós temos em uma sala de aula, visto que chegam crianças que já estão alfabetizadas e crianças que ainda não estão alfabetizadas e aí... professor precisa fazer esse trabalho de incentivo à leitura de aquisição da leitura e da escrita e isso é um desafio muito grande. Já no ensino remoto o maior desafio é ausência desse contato entre professor e aluno porque no momento da leitura você vai observando as dificuldades da criança pra que você faça um trabalho diferenciado e no ensino remoto você... você sente muito de não estar...de não estar presente então... eu considero que esse seja o maior desafio de leitura tanto no presencial quanto no ensino remoto (PB).

A PC afirma que, desde a sua formação inicial, sempre procurou trabalhar a leitura de maneira diferenciada tanto nas aulas presenciais como em ambiente remoto, tentando o máximo possível desenvolver nas crianças o gosto pela leitura. É uma prática que tem que ocorrer todos os dias, porém não enfatizou o desafio encontrado em suas práticas pedagógicas no processo de ensino na formação de leitores. Podemos observar sua experiência no relato a seguir:

[...]costumava trabalhar em aulas presenciais com atividades de leituras- simmm! (ênfase). Desde que eu me formei, eu sempre procuro trabalhar a leitura de várias maneiras como eu disse néh... de... paradidáticos, de fichas, de parlendas, de... fábulas. Então... agora na... nas aulas remotas também estamos trabalhando, tentando o máximo possível que as crianças aprendam a gostar da leitura. Sabemos que sem leitura não vamos escrever corretamente, não vamos ter uma boa dicção, não vamos ler fluentemente, então... é uma prática e tem que ser praticada todos os dias para que isso venha se desenvolver bem. (PC)

Na turma do 5º ano, a professora disponibilizou um texto, letra da música de Sandy e Junior e Toquinho “Era uma vez” (Anexo 3), logo a seguir, houve análise e entendimento da música e algumas atividades, como: divisão silábica, número de sílabas e substantivos.

Observamos que a docente, em sua prática pedagógica, trabalha o ensino da gramática contextualizada, acreditando que o ensino de gramática é uma das proposições para que o aluno possa ler e escrever corretamente, e que a produção textual dos estudantes tem que estar vinculada a forma padrão da língua, obedecendo por sua vez às normas gramaticais. O ensino gramatical não precisa ser focado apenas em análises de orações soltas que não estabelecem relação com a realidade concreta do estudante. As regras e as normas podem ser ensinadas de forma mais dinâmica aos discentes, por meio do texto.

Para realizar um ensino gramatical com sentido para o seu aluno, dissociado da memorização de regras e normas, focado em uma aprendizagem linguística que valoriza a importância do aprendizado da gramática, Vygostsky (1989, p. 53) defende que:

[...] o estudo da gramática é de grande importância para o desenvolvimento mental da criança... Ela não pode adquirir novas formas gramaticais ou sintáticas na escola, mas graças ao aprendizado da gramática e da escrita, realmente se torna consciente do que está fazendo e aprende a usar suas habilidades conscientemente [...].

Sendo assim, é necessária a compreensão de que a gramática é importante no aspecto de compreensão dos estudantes a respeito da construção de um texto, estruturas e regras que devem ser consideradas no momento da produção textual. Contudo, não é apenas com a gramática que obtemos sucesso na leitura e na escrita.

O professor pode buscar outros métodos para ensinar, fazendo que os estudantes se tornem protagonistas de seu próprio conhecimento e que possam de fato ter uma aprendizagem significativa, com a leitura de textos variados que fazem parte do seu dia-a-dia, como por exemplo: revistas, receitas, jornais, livros literários, entre outros.

Quando questionada sobre a formação de leitores e sobre quais seriam os maiores desafios encontrados no ensino de leitura em sala de aula na modalidade presencial e na modalidade de ensino remoto, PE apontou:

[...]eu acho que o maior desafio assim... é... que eu percebo né? É... que a gente percebe, colegas assim... que não... não aceita né? não estão aceitando um diálogo assim... aberto e aceitando a ideia do aluno, aceitando que ele tem que ler o que ele gosta também, que o que ele gosta faz sentido né? porque às vezes assim... já é difícil, o professor motivar o aluno para a leitura e ainda mais podar a leitura que ele quer? já pensou? acho que tem que o aluno tem que se sentir é... dentro da leitura, ele tem que perceber que aquela leitura faz parte do que ele tá vivendo né[...] (PE).

Percebe-se na fala da PE que ainda há muitos colegas que não aceitam a ideia de que os estudantes têm que ler o que eles gostam, tentando podar a leitura dos estudantes. O professor tem que estar aberto ao diálogo, permitindo que o discente escolha os textos adequados aos seus interesses. Mesmo que vá sendo orientado para construir uma ideia sobre seu conteúdo, é importante que o estudante tenha vontade de se encantar pelo conteúdo a ser lido, vivenciar a leitura que ele escolheu, sendo despertado a esse encantamento, pois a motivação deve ser primordial, visto que é um dos grandes desafios que o professor tem em sua profissão.

No ensino em ambiente remoto, nas aulas on-line a docente enfatiza que:

[...] eles ainda não estão se vendo sem a... presença do professor ali, entendeu? Pra eles, eles precisam ainda interagir com os colegas [...]. Então, eu acho assim, é essa a questão da diferença do on-line pra prática assim... do presencial, é isso, é... e dificulta pra gente assim, por essa questão porque nem todos têm o acesso à internet assim... ou a tá ali... pra um programa né? quando você tipo, tem Teams, o Google Meet né? Nem todos têm esse... consegue baixar esse aplicativo tem uns que não consegue nem abrir o documento em PDF pelo celular, outros né... a mãe utiliza o celular durante o tempo todo, então ele tem que tá esperando a mãe chegar pra poder fazer a tarefa e aí... às vezes você não tá disponível pra ele, pra tá atendendo, porque você tem o seu horário também né? E... você tem que deixar claro [...]. Vamos falar, o nosso estado ainda, eu acredito que ele não está preparado ainda pra essa educação 100% on-line né? [...]Eu acredito... eu percebo né? os estudantes assim... parece que eles produzem muito mais quando eles estão com... em pares né? com os outros colegas e é isso (PE).

A professora salienta que os desafios nesse sistema de ensino é que as crianças não se veem sem a presença do professor por perto, e também de seus pares, pois elas precisam de interagir umas com as outras. Vygotsky (2001, p.63) afirma que “o comportamento do homem é formado por peculiaridades e condições biológicas e sociais do seu crescimento” (2001, P.63). O autor enfatiza ainda que o sujeito precisa de um “outro” para existir como ser, ele não é somente mais um elemento, pois é capaz de pensar, se comunicar, agir e colaborar no meio em que vive.

Outro grande desafio é que as escolas exigem que os professores cumpram todos os dias seus horários de aulas sentados diante de uma tela com câmera como se estivessem em sala de aula física e falem por quatro ou cinco horas para os estudantes que supostamente estarão do outro lado, atentos, sendo que, em muitos casos, eles sequer abrem suas câmeras, quando as têm. Além disso, nem todos têm acesso à internet, ou mesmo um computador ou um celular. Muitas vezes, é preciso emprestar dos pais ou de outra pessoa, o que dificulta o trabalho do professor e até mesmo a aprendizagem da criança. A professora aponta ainda em sua entrevista que acredita que o nosso estado não está preparado para essa educação 100% *on-line* e que os estudantes produzem muito mais quando estão em pares, com seus colegas, seus professores em sala de aula.

No decorrer das práticas de observações, ponderamos que as docentes dedicaram tempo e propuseram estratégias diferenciadas como: textos disponibilizados no grupo, atividades de leitura em áudio, contações de histórias, leitura deleite, rodas de leitura, empréstimo de livros na biblioteca, indicação de bons livros para garantir que todos os estudantes tivessem contato com a literatura e consequentemente pudessem desenvolver o hábito de leitura. Cabe salientar que o professor deve se atentar às expectativas dos estudantes e seus gostos de interesse pela literatura para a realização de um trabalho consistente.

Porém, enfatizamos que, antes de tudo, o professor precisa ser leitor e trabalhar os textos de forma a aguçar a criticidade dos discentes, provocando a sua compreensão, compreensão de livros, da gente, das nossas experiências. Como disse Freire, “A leitura não depende só dos textos que fazemos, mas também do seu relacionamento com outros textos, outras informações e da leitura que fazemos da vida” (FREIRE, 1989, p.75).

Propiciar um ambiente de contato com a literatura desde cedo é o ideal para o início da formação leitora de uma criança, sendo que, para grande parte das crianças brasileiras, o primeiro contato com a literatura se dá justamente na escola.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A aquisição da habilidade da leitura precisa ser estimulada durante todo o caminho da vida escolar dos estudantes, pois não existe um tempo específico para que o estudante passe de aprendiz de leitura a um verdadeiro leitor (CASTANHO, 2007). Aprender a ler é uma questão de prática constante, a partir de variados gêneros textuais, e diante desta prática, podem-se aprofundar as competências de leitura essenciais à formação das comunidades dos grandes leitores.

Ressaltamos a importância da leitura como um diálogo entre o leitor e o texto, sem desprezar os conhecimentos prévios trazidos pelas suas experiências, e não apenas decodificar e codificar signos. Lajolo (1999) enfatiza que se aprende a ler à proporção que vivemos,

aprende-se na chamada escola da vida e nos bancos da escola. De certa forma, todos levam consigo informações produzidas pelas experiências.

Neste contexto, buscamos compreender a práxis dos professores dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental, como desenvolvem as suas práticas pedagógicas na Escola Municipal de Educação Básica Prof. Ranulpho Paes de Barros, localizada no município de Cuiabá – MT, e como essas práticas podem colaborar para a formação de leitores autônomos.

No percurso do desenvolvimento da pesquisa, indagações se desdobravam a partir da pergunta de problematização do tema desta investigação. Os resultados apresentados a partir da análise dos dados levantados nas entrevistas com os sujeitos participantes da investigação e nas observações das aulas provocaram reflexões acerca da trajetória docente, da formação inicial à continuada, das práticas metodológicas voltadas ao incentivo à leitura e, ao final, a utilização do lúdico como metodologia de ensino.

Averiguamos que, mesmo antes de iniciar a sua prática pedagógica, o professor deve compreender que quanto mais cedo o estudante entrar em contato com o mundo da leitura, melhor será sua aprendizagem no processo educacional, pois os debates sobre esse tema exigem o despertar da consciência com habilidade, coragem, dedicação e compromisso. É necessário transformar as salas de aula em espaços de vida, de construção de conhecimento, alegria e esperança.

Dessa maneira, um curso de formação inicial poderá contribuir com as atividades no exercício da docência, visto que os saberes pedagógicos podem colaborar com a prática, sobretudo se forem mobilizados a partir dos problemas que se colocam, entendendo a dependência da teoria em relação à prática, pois esta lhe é anterior. Tal pressuposto confirma que a identidade profissional constitui-se a partir da significação que cada educador, na qualidade de ator e autor, confere à atividade docente cotidianamente, embasado pelos seus valores, sua história de vida, suas representações, seus saberes, seus anseios e incertezas, dentre outros, na essência de ser professor (PIMENTA; ANASTASIOU, 2002).

Elencamos Nóvoa (2002) para reafirmar que, na formação de professores, deve predominar a reflexão sobre a prática, o que irá tornar o profissional mais capacitado para o exercício de sua missão, que não consiste somente na participação de cursos e na obtenção de conhecimentos e técnicas que o qualifique para a função, mas, em especial, deve-se ter um olhar voltado para a sua própria identidade, para a sua prática. A formação não se funda somente por um amontoado de cursos, de conhecimentos ou de técnicas, mas também por meio de um exercício de reflexividade crítica sobre as práticas, além da (re)construção infundável de uma identidade pessoal que torne o profissional parte desse processo.

Em relação à primeira questão de investigação, **De que maneira a formação de professores pode contribuir para o aprimoramento das práticas pedagógicas de leitura?**, o resultado da análise evidencia que o conhecimento pedagógico está diretamente associado às práticas, da trajetória acadêmica à formação profissional docente, consolidando-se no exercício de sua profissão. São os processos formativos que sustentam a *práxis*, favorecendo a didática em sala de aula. Como bem destaca Nóvoa (2003, p.23), “o aprender contínuo é essencial e se concentra em dois pilares: a própria pessoa, como agente, e a escola como lugar de crescimento profissional permanente”, endossando, assim, que a formação é inseparável da experiência de vida, como também a formação inicial é imprescindível à formação continuada.

Nesse sentido, é necessário aliar a prática pedagógica aos processos formativos, desde que se trabalhem temáticas de acordo com a realidade vivenciada por todos os agentes da escola. Porém, isso não significa que somente formação, seja ela inicial e/ ou continuada, será capaz de produzir resultados significativos no processo de ensino e aprendizagem, é preciso também a autorreflexão do professor no exercício de sua profissão, pois ele não deve transferir conhecimento ao estudante, mas sim criar possibilidades para sua própria produção ou a sua construção (FREIRE, 2016).

No que tange à segunda pergunta de pesquisa, **Que práticas pedagógicas são desenvolvidas nos anos iniciais do Ensino Fundamental para o ensino da leitura?**, os resultados nos levam a inferir que as professoras trabalham na perspectiva interacionista, incluindo o lúdico em suas práticas, reconhecendo-o como importante mecanismo de aprendizagem, considerado um aliado motivador no processo de aquisição do conhecimento.

A leitura deleite, prática utilizada pelas professoras, motiva a aquisição de conhecimento de forma prazerosa, enquanto metodologia lúdica na formação de leitores que possibilita a construção de inúmeros saberes, os quais configuram-se como aporte de fundamentação de interpretações, que viabilizarão de forma particular o entendimento e a participação dos cidadãos, no que tange às relações sociais, econômicas, políticas e culturais, a compreensão do eu, do outro e do mundo. O termo “deleite”, por si só, já agrega grande significação, aliado à leitura, ele proporciona momentos do sentir, do experimentar e do viajar, “ler pelo simples prazer de ler”.

Consideramos, nesta pesquisa, o lúdico como uma prática metodológica mediadora, conforme aponta Santos (1997), “[...] a ludicidade é uma necessidade do ser humano em qualquer idade e não pode ser vista apenas como diversão...” O desenvolvimento do aspecto lúdico facilita a aprendizagem, auxilia o desenvolvimento pessoal, social e cultural,

desembaraçando os processos de socialização, comunicação, expressão e construção do conhecimento.

Neste sentido, vale destacar a contribuição da formação docente, uma vez que permite que o educador agregue conhecimento capaz de gerar transformação e impacto nos contextos profissional e escolar. Ao se diversificarem suas metodologias de leitura, é possível propiciar aos alunos a aprendizagem e a construção crítica e atualizada de saberes. Assim, é necessário ter um vasto conhecimento sobre a prática didática como uma concretização da teoria aprendida em um processo de constante mudança entre o ensinar e aprender, no intuito de atender às diferentes formas de educar. Para que isso se efetive, é necessário que os professores contribuam com esse processo do fazer pedagógico diferenciado e os alunos sintam prazer em estar na sala de aula, participando da construção diária do hábito e deleite pela leitura.

A pertinência deste trabalho reside também na importância do aprender fazer pedagógico, por meio do trabalho em equipe entre os professores, assim como ressalta Nóvoa (2009). O autor garante que o melhor lugar para aprender a lecionar é a própria escola. As práticas educativas eficientes são notórias da experiência pessoal partilhada entre os demais. Ele afirma ainda que os conceitos teóricos terão pouca utilidade se não houver uma reflexão global sobre sua vida, como aprendiz e como profissional. Para isso, é necessário que a instituição promova meios e dê suporte necessários aos docentes, através da formação continuada com temas de relevância às realidades vivenciadas, para que os profissionais estejam sempre na busca por novos métodos, novas descobertas com a finalidade de cada dia melhorar a sua prática pedagógica.

Concluimos que a identidade profissional do professor é algo inacabado. O professor se constrói e reconstrói constantemente por meio de suas experiências, de suas metodologias, reflexões, formações, ou seja, o processo de formação inicial ou continuada vem a contribuir com a sua vida profissional, com seu fazer pedagógico e com as mudanças que precisam ser enfrentadas no cotidiano do espaço escolar, possibilitando ao docente a capacidade de desenvolver uma sociedade com cidadãos leitores mais críticos, reflexivos, conscientes, humanizados e autônomos.

Esclarecemos que não encerramos este trabalho por aqui, pois assentimos a possibilidade de novas pesquisas por outros investigadores com a finalidade de colaborar com o processo educacional, sendo fator fundamental na educação, a formação dos docentes para construir leitores competentes.

REFERÊNCIAS

AÇÃO EDUCATIVA; INSTITUTO PAULO MONTENEGRO. INAF (Indicador de Alfabetismo Funcional) **BRASIL 2018: resultados preliminares**. São Paulo: Ação Educativa; IPM, 2018. Disponível em:
<https://drive.google.com/file/d/1ez6jrlrRRUm9JJ3MkwxEUffltjCTEI6/view>.

AGUIAR, Vera Teixeira de; BORDINI, Maria da Glória. **Literatura: a formação do leitor: alternativas metodológicas**. Porto Alegre: Mercado Aberto, 1988.

BASTOS, Sílvia Aparecida. *A leitura e a escrita em pleno Brasil Colonial*. São Paulo, Brasiliense: 1982.

BRASIL. Ministério da Educação. **Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira**. Brasília – DF. Inep/Mec 2020. Disponível em <https://www.gov.br/inep/pt-br/areas-de-atuacao/pesquisas-estatisticas-e-indicadores/ideb/resultados>. Acesso em 30 de mai. 2020

_____. Ministério da Educação. **Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira**. Sistema de Avaliação da Educação Básica. Avaliação Nacional da Alfabetização 2016. Brasília: MEC/INEP, out. 2017b. 25 slides. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/docman/outubro-2017-pdf/75181-resultados-ana-2016-pdf/file>.

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais: primeiro e segundo ciclos do ensino fundamental: Língua Portuguesa.** Brasília: MEC/SEF, 1997.

_____. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais: Língua Portuguesa.** Brasília: MEC/SEF, 1998.

_____. Ministério da Educação e Cultura. **Base Nacional Comum Curricular.** Brasília,DF, 2017.

_____. Ministério da Educação e Cultura. **Documento de Referência Curricular para Mato Grosso.** Brasília, DF, 2018.

BRASIL. Ministério da Educação. **Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa.** Cadernos de Formação. Brasília: MEC/SEB, 2012.

BRASIL. **Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa:** Formação de Professores no Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa. MEC, Secretaria de Educação Básica. Diretoria de Apoio à Gestão Educacional. Brasília: MEC, SEB, 2012b.

BRASIL. **Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa.** Interdisciplinaridade no ciclo de alfabetização. Caderno de Apresentação Brasília: MEC, SEB, 2015.

BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. **Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional.** Diário Oficial da União, Brasília, DF, 23 dez. de 1996. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/CCIVIL_03/leis/L9394.htm.

BRASIL. Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014. **Aprova o Plano Nacional de Educação - PNE e dá outras providências.** Diário Oficial da União, Brasília, DF, 26 jun. 2014. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2011-2014/2014/Lei/L13005.htm>.

BRASIL, Lei nº 14.040, de 18 de agosto de 2020. **Estabelece normas educacionais excepcionais a serem adotadas durante o estado de calamidade pública reconhecido pelo Decreto Legislativo nº 6, de 20 de março de 2020;** e altera a Lei nº 11.947, de 16 de junho de 2009. Diário Oficial da União. Publicado em: 19/08/2020, Edição 159, Seção I, Página 4. Disponível em: <https://www.in.gov.br/en/web/dou/-/lei-n-14.040-de-18-de-agosto-de-2020-272981525>. Acesso em: 25 out.2020.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. **Parecer CNE/CP nº 5/2020.** Brasília: Ministério da Educação, 28 abr. 2020. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=14511-pecp005-20&category_slud=marco-2020-pdf&Itemid=30192. Acesso em: 22 jun. 2021.

BRASIL. Ministério da Educação. Portaria nº 343, de 17 de março de 2020a. **Dispõe sobre a substituição das aulas presenciais por aulas em meios digitais enquanto durar a situação de pandemia do Novo Coronavírus - COVID-19.** Diário Oficial da União: seção 1, Brasília,

DF, ano 158, n. 53, p. 39, 18 mar. 2020. Disponível em: <http://www.in.gov.br/en/web/dou/-/portaria-n-343-de-17-de-marco-de-2020-248564376>. Acesso em: 22 abr. 2020.

CASTELLS, Manuel. **A sociedade em rede**. Tradução Roneide Venâncio Majer. 6. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2002.

CARDOSO, Cancionila Janzkovski. **Pacto nacional pela alfabetização na idade certa: Enfrentando um problema secular**. Revista da Rede Amazônica de Educação, v.1, n.05, dez. 2016, p.41-56. Disponível em: <https://periodicoscientificos.ufmt.br>. Acesso em: 25 jan. 2021

CIEB. **Planejamento das secretarias de educação do Brasil para ensino remoto**. São Paulo, 2020. Disponível em: <https://cieb.net.br/cieb-lanca-estrategias-de-aprendizagem-remota-para-secretarias-de-educacao>. Acesso em 11 jun. 2020.

CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO. Ministério da Educação. **Conselho Nacional de Educação/ Conselho Pleno**. Parecer CNE Nº 15/2020. Diretrizes Nacionais para a implementação dos dispositivos da Lei nº 14.040, de 18 de agosto de 2020, que estabelece normas educacionais excepcionais a serem adotadas durante o estado de calamidade pública reconhecido pelo Decreto Legislativo nº 6, de 20 de março de 2020. Aprovado em 6/10/2020. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=160391-pcp015-20&category_slug=outubro-2020-pdf&Itemid=30192. Acesso em: 25 out. 2020.

CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO. Ministério da Educação/Conselho Pleno. **Orientações Educacionais para a Realização de Aulas e Atividades Pedagógicas Presenciais e Não Presenciais no contexto da Pandemia**. Disponível em <http://portal.mec.gov.br/docman/julho-2020-pdf/148391-pcp011-20/file>. Acesso em 25 out. 2020.

DECRETO N. 407, de 16 de março de 2020. Diário Oficial Nº 27.711 – p. 1-3 Disponível em: <https://www.legisweb.com.br/legislacao/?id=390925> Acesso em: 22 de jun.2021

DELMANTO, Dileta. A mediação da leitura à luz da concepção de aprendizado socialmente elaborado. In: GARCIA, Edson Gabreil. **Prazer em ler**. Vol.2 São Paulo: Instituto C&A. CENPEC, 2007.

DELMANTO, Dileta. **A leitura em sala de aula**. Construir Notícias, Recife, ano 08, n.45, p. 24-26, mar./abril.2009.

DOLAN, E. L.; COLLINS, J. P. **We must teach more effectively: here are four ways to get started**. Molecular Biology of the Cell, v. 26, n. 12, 2015. Disponível em: <http://www.molbiolcell.org/content/26/12/2151.full>. Acesso em: 25 maio 2021.

ENS, R. T.; DONATO, S. P. **Ser professor e formar professores: tensões e incertezas contemporâneas**. In: ENS, R. T.; BEHRENS, M. A. (Orgs.). Ser professor: formação e os desafios na docência. Curitiba: Champagnat, 2011. p.79-100.

FERREIRO, Emília; TEBEROSKY, Ana. **Reflexões sobre alfabetização**. Tradução: Horácio Gonzales. (et. at) 24. ed. atualizada- SP: Cortez, 2001.

FERREIRO, E.; TEBEROSKY, A. **Psicogênese da língua escrita**. Tradução de Diana Myriam Lichtenstein et al. Porto Alegre: Artes Médicas, 1986.

FREIRE, Paulo. **A importância do ato de ler: em três artigos que se completam**/ Paulo Freire. – São Paulo: Autores Associados: Cortez, 1989. (Coleção polêmicas do nosso tempo).

_____. **Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa**. São Paulo: Paz e Terra, 2010.

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

_____. **Pedagogia da esperança: um reencontro com a pedagogia do oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1992.

_____. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. 28. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2003. 148 p.

GIL, Antônio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisas**. 4 ed. São Paulo: Atlas, 2002.

GIL, A. C. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 5.ed. São Paulo: Atlas, 1999.

GODOY, A. S. **Introdução à pesquisa qualitativa e suas possibilidades**. Revista de Administração de Empresas, Rio de Janeiro, v. 35, n. 2, p. 57-63, mar./abr. 1995.

GLAT, R.; FONTES, R. de S.; PLETSCHE, M. D. **Uma breve reflexão sobre o papel da Educação Especial frente ao processo de inclusão de pessoas com necessidades educacionais especiais em rede regular de ensino**. Revista Inclusão Social, Duque de Caxias/RJ, n. 6, p. 13-33, nov. 2006.

GUTERRES, Regina Cardoso; ARMBORST, Fabiane. A Leitura Deleite trabalhada com as alfabetizadoras do Vale do Paranhana da Rede Estadual De Ensino. *In: SEMINÁRIO ESTADUAL DO PACTO NACIONAL PELA ALFABETIZAÇÃO NA IDADE CERTA, PNAIC-Caderno de Resumos, v.2, 2014. Pelotas, RS, 2013. Disponível em <https://wp.ufpel.edu.br/obeducpacto/files/2016/04/Caderno-de-Resumos-Seminario-PNAIC-2014-final.pdf>. Acesso em: 20 mai. 2021.*

HOFFMANN, Jussara Maria Lerch. **Avaliação Mediadora**. Porto Alegre: Editora Mediação, 1996.

INSTITUTO PRÓ-LIVRO, 5ª edição, **Pesquisa Retratos da Leitura**. 2020. Disponível em: <https://twosides.org.br/BR/resultados-da-pesquisa-retratos-da-leitura-no-brasil/> Acesso em: 20 de agosto de 2020.

KATO, Mary A. **No mundo da escrita**. Uma perspectiva psicolinguística. São Paulo: Editora Ática, 1986. 144 p.

KLEIMAN, Angela (Org.). **Os significados do letramento: uma nova perspectiva sobre a prática social da escrita.** Campinas, S.P.: Mercado de Letras, 1995.

KLEIMAN, Ângela B. **Preciso ensinar o letramento? Não basta ensinar a ler e a escrever?** Campinas: IEL/MEC, 2005.

_____. (org.). **Os significados do letramento: uma nova perspectiva sobre a prática social da escrita.** Campinas/SP: Mercado das Letras, 2008.

KISHIMOTO Morchida. **Brinquedo e brincadeira.** Usos e significações dentro de contextos culturais. In SANTOS, Santa Marli Pires dos (org.) 4 ed. Brinquedoteca: o lúdico em diferentes contextos. Petrópolis: vozes, 1997.

_____. (org.). **Jogo, brinquedo, brincadeira e educação.** 3º Ed. São Paulo: Cortez, 1999.

LAJOLO, Marisa. **Do mundo da Leitura para a Leitura do Mundo,** Ática, 5ª edição, São Paulo, 1999.

LAJOLO, Marisa. O Texto não é Pretexto. In: ZILBERMAN, R. (Org.). **Leitura em Crise na Escola: As Alternativas do Professor.** 4ª ed. Porto Alegre: Mercado Aberto, 1986.

LEAL, Telma Ferraz; ALBUQUERQUE, Eliana Borges Correia de. Literatura e formação de leitores na escola. In: PAIVA, Aparecida; MACIEL, Francisca Izabel Pereira; COSSON, Rildo (coord.). **Literatura: Ensino Fundamental.** Brasília: MEC/SEB, p. 89-106, 2010. (Coleção Explorando o Ensino, v. 20).

LIBÂNEO, José Carlos. **Democratização da Escola Pública.** São Paulo: Loyola, 1990.

LOPES, Maria da Glória. **Jogos na Educação: criar, fazer, jogar.** 3ª edição. São Paulo. Editora Cortez, 2000.

LOPES, Vanessa Gomes. **Linguagem do Corpo e Movimento.** Curitiba: FAEL, 2006. <http://www.gestaouniversitaria.com.br/artigos/o-ludico-como-estrategias-no-ensino-fundamental-ii--2>. Acesso em 18 de nov. de 2021.

GARCIA, Marcelo Carlos. **Formação de professores para uma mudança educativa.** Porto: Porto Editora, 1989.

_____. **Desenvolvimento profissional docente: passado e futuro.** Sítio/Revista de Ciências da Educação, Lisboa, n.8, p. 7-16, jan./abr. 2009.

Mancebo, D.; Goulart, S. M S; Dias, V. C. **Trabalho docente na UERJ (1995-2008): intensificação, precarização e efeitos de subjetivação.** In: SEMINÁRIO PARA DISCUSSÃO DE PESQUISAS E CONSTITUIÇÃO DE REDE DE PESQUISADORES, 2., 2010, Rio de Janeiro. Anais Eletrônicos... Rio de Janeiro: IUPERJ, 2010. Disponível em: <http://nupet.iesp.uerj.br/arquivos/Mancebo-Goulart-Dias.pdf>. Acesso em: 26 out. 2010.

MATO GROSSO, Secretaria de Estado de Educação. **Orientações Curriculares: Área de Linguagens: Educação Básica.** /Secretaria de Estado de Educação de Mato Grosso. Cuiabá: Gráfica Print, 2012. 128p.

MARCONI, Marina de Andrade; LAKATOS, Eva Maria. **Técnicas de pesquisa.** 3. Ed. São Paulo: Atlas, 1999.

MINAYO, Maria Cecília de Souza (org.). **Pesquisa Social.** Teoria, método e criatividade. 18 ed. Petrópolis: Vozes, 2001.

MORAN, J. M. Mudando a educação com metodologias ativas. *In: Convergências Midiáticas, Educação e Cidadania: aproximações jovens.* Coleção Mídias Contemporâneas. 2015. Disponível em: http://www2.eca.usp.br/moran/wpcontent/uploads/2013/12/mudando_moran.pdf. Acesso em: 25 mai. 2021.

MOREIRA, Daniel Augusto. **O método fenomenológico na pesquisa.** São Paulo: Pioneira Thomson, 2002.

MORO, Eliane L. da Silva. **Ambientes virtuais de aprendizagem e recursos da web 2.0 em contexto hospitalar:** rompendo a exclusão temporária de adolescentes com fibrose cística. Porto Alegre: PPGEDU/ UFRGS, 2011.

NÓVOA, António. Formação de professores e profissão docente. *In: NÓVOA, António (Org.). Os professores e a sua formação.* Lisboa: Dom Quixote/ IIE, 1997.

NÓVOA, António. **Escola nova.** A revista do Professor. Ed. Abril. Ano. 2002, p. 23.

_____. **Professores imagens do futuro presente.** Lisboa: Educa, 2009. Disponível: <http://www.slideshare.net/mzylb/antonio-novoa-novo-livro>. Acessado em 29 de abril de 2020.

_____. Os professores e as histórias da sua vida. *In: NÓVOA, A. (Org.). Vidas de professores.* 2. ed. Lisboa: Porto Editora, 2007. p. 11-30.

ORLANDI, E.P. O inteligível, o interpretável e o compreensível. *In: ZILBERMAN, R., SILVA, E.T. (org). Leitura: perspectivas interdisciplinares.* São Paulo: Ática, 1988.

PIAGET, Jean. **Psicologia e Pedagogia.** Trad. Por Dirceu Acciolly Lindoso e Rosa Maria Ribeiro da Silva. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1976.

PIAGET, Jean. **A formação do símbolo na criança.** Rio de Janeiro: Zahar, 1975.

PIMENTA, Selma Garrido. **O pedagogo na escola pública.** 2. ed. São Paulo: Loyola, 2008.

_____. Formação de professores: identidade e saberes da docência. *In: PIMENTA, Selma Garrido. (Org). Saberes pedagógicos e atividade docente.* São Paulo: Cortez Editora, 1999. (p. 15 a 34).

_____. Educação, Pedagogia e Didática. In: ____ (org.) **Pedagogia, ciência da educação?** São Paulo, Cortez, 1996a.

PERRENOUD, Ph. **Dez Novas Competências para Ensinar**. Porto Alegre: Artmed Editora (trad. em português de Dix nouvelles compétences pour enseigner. Invitation au Voyage. Paris: ESF, (2000).

PNLL. **Caderno do PNLL**. Ed. rev. atual. Brasília: MinC, 2014.

PRODANOV, Cleber Cristiano. **Metodologia do trabalho científico: métodos e técnicas da pesquisa e do trabalho acadêmico**. 2. ed. Novo Hamburgo: Feevale, 2013.

RIBEIRO, Ana Elisa Ferreira. Letramento digital e ensino remoto: reflexões sobre práticas. In: **Debates em Educação**, Maceió, v. 12, p.446-460, dez. 2020. ISSN 2175-6600. Disponível em: <https://www.seer.ufal.br/index.php/debateseducacao/article/view/10757>. Acesso em: 10 de jun.2021

SANTOS, Fábio Cardoso dos; MORAES, Fabiano. **Alfabetizar letrando com a literatura infantil**. São Paulo: Cortez, 2013.

SANTOS, Roberto Elísio. **Aplicação da história em quadrinhos**. Rev. Univerciência. Vol.08. nº 22, São Paulo: 2001.

SOARES, Magda. **Língua Escrita, sociedade e cultura**. Revista Brasileira de Educação. Set/Out/Nov/Dez, Nº 0, 1995.

_____. **Letramento: um tema em três gêneros**. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2000.

_____. **Alfabetização e letramento**. São Paulo: Contexto, 2003.

_____. **Letramento e alfabetização: as múltiplas facetas**. Revista Brasileira de Educação, Rio de Janeiro, n. 25, p. 5-17, jan./abr. 2004.

_____. **Alfaletrar: toda criança pode aprender a ler e a escrever**. São Paulo: Contexto, 2020. (p.44;46-47;51)

_____. **Letramento: um tema em três gêneros**. 3 ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2009. 124 p.

SNYDERS, R. **A Ludicidade**. Revista da PUC de Educação Física. São Paulo, n. 1, v. 1, p. 2, 1990.

SNYDERS, Georges. **Estudantes felizes**. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

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

SOUZA, Celina. **Políticas públicas: uma revisão da literatura**. Sociologias, Porto Alegre, ano 8, nº 16, jul/dez. de 2006, p. 20-45.

TARDIF, M. **Saberes docentes e formação profissional**. 11 ed. Petrópolis-RJ: Vozes, 2010.

TARDIF, Maurice. **Saberes Docentes e formação profissional**. 17 ed. Rio de Janeiro: Vozes, 2002.

TARDIF, M.; LESSARD, C. **O trabalho docente: elementos para uma teoria da docência como profissão de interações humanas**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2005.

TARDIF, Maurice. **Saberes Docentes e Formação Profissional**. Petrópolis: Vozes, 2012.

TARDIF, M. et al. (1998). **Formation des maitres et contextes sociaux: perspectives internationales**. Paris: Presses Universitaires de France.
http://www.ergonomia.ufpr.br/Methodologia/RBDE13_05_MAUURICE_TARDIF.pdf. Acesso em 10 agos. 2021.

TARDIF, Maurice. (1999). **La formation des enseignants et des enseignants: aspects comparatifs et prospectifs**. Quebec: Les Presses de l'Université Laval.

VYGOTSKY, L.S. **A formação social da mente**. São Paulo, Martins Fontes, 1984.

VYGOTSKY, L. S. **Psicologia pedagógica**. São Paulo: Martins Fontes, 2001.

VYGOTSKY, L. S. **Pensamento e linguagem** (2a ed). São Paulo: Martins Fontes, 1989.

VIGOTSKY, L. S.; COLE, M. **A formação social da mente: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores**. 6. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1998.

VIEIRA, M. M. F. e ZOUAIN, D. M. **Pesquisa qualitativa em administração: teoria e prática**. Rio de Janeiro: Editora FGV, 2005.

SANTOS JUNIOR, M. F. Da Liberdade da Infância ao Cárcere Escolar. *In: Congresso Científico Latino Americano da FIEOP – Unicamp, 2; e Simpósio Científica Cultural em Educação Física e Esportes – Brasil/Cuba, 2002, Piracicaba. Coletâneas. Piracicaba: Fieop, Unimep, p. 244, 2002.*

REFERÊNCIAS ELETRÔNICAS

REVISTA NOVA ESCOLA. **Veja o que muda entre os PCN e a BNCC de Língua portuguesa**. 2021. Disponível em <https://novaescola.org.br/bncc/conteudo/23/veja-o-que-muda-entre-os-pcns-e-a-bncc-de-lingua-portuguesa>. Acesso em: 18 jan. 2021.

<https://www.edocente.com.br/blog/educacao/como-incentivar-a-leitura-estudantes-fundamental-2/> Acesso em: 01 set.2021.

<https://pedagogiamirim.com/resumo-psicogenese-da-lingua-escrita/> Acesso em 27 out.2021

<http://portal.mec.gov.br/pnld/pnld-pnaic> acesso em 04 out.2021

<http://basenacionalcomum.mec.gov.br/historico>. Acesso em 07 out.2021

<https://brasilpaisdigital.com.br/pesquisa-do-ibge-revela-que-41-milhoes-de-estudantes-da-rede-publica-nao-tem-acesso-a-internet/> acesso em 08 out.de 2021.

Concepções de leitura e formação do leitor nos anos iniciais do ensino fundamental nos documentos oficiais de ensino, v. 22 n. 1 (2020): DOXA - jan./jun. 2020. Disponível em: <https://periodicos.fclar.unesp.br/doxa/article/view/13977>. Acesso em 09 out. 2021.

Os Níveis de Aprendizagem. Pedagogia ao Pé da Letra, 2013. Disponível em: <https://pedagogiaaopedaletra.com/os-niveis-de-aprendizagem/>. Acesso em: 17 de novembro de 2021.

Leitura Deleite: o que Pensam os Professores do Ciclo Básico de Alfabetização - DOI: <https://doi.org/10.17921/2447-8733.2020v21n1p8-13>

Marinete Maria da Guia Campos Barros*a; Erotildes Pereira Leite; Epaminondas de Matos Magalhães. Instituto Federal de Mato Grosso, Programa de Pós-Graduação Stricto Sensu em Ensino. MT, Brasil. Universidade do Estado de Mato Grosso, Programa de Pós-Graduação Stricto Sensu em Estudos Literários. MT, Brasil. *E-mail: marinetecampos@hotmail.com.

APÊNDICE A – CARTA DE ANUÊNCIA

APÊNDICE B – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (TCLE)



CARTA DE ANUÊNCIA

Prezado, _____, diretor da Escola _____ CNPJ: _____; Endereço: _____ S/Nº; Bairro: _____; CEP _____; _____; Telefone: _____.

Eu, _____, estou realizando uma pesquisa que tem como título: **CONTRIBUIÇÕES DA FORMAÇÃO DOCENTE E AS PRÁTICAS PEDAGÓGICAS MEDIADORAS DE LEITURA NOS ANOS INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL**, cujo projeto encontra-se em anexo. Venho através desta, solicitar sua autorização para a produção de dados nesta Escola, pois a mesma atende as expectativas e pré-requisitos para execução da pesquisa. Informo que não haverá custos para a Escola e, na medida do possível, não iremos interferir na operacionalização e/ou nas atividades cotidianas da mesma.

Esclareço que tal autorização é uma pré-condição ética para execução de qualquer estudo envolvendo seres humanos, sob qualquer forma ou dimensão, em consonância com a resolução 196/96 do Conselho Nacional de Saúde.

Agradeço antecipadamente seu apoio e compreensão, certo de sua colaboração para o desenvolvimento da pesquisa científica em nossa região.

- () Autorização Concedida
() Autorização Negada

Diretor da Escola

Pesquisadora

Cuiabá/MT, 15 de junho de 2020.

Título da Pesquisa: CONTRIBUIÇÕES DA FORMAÇÃO DOCENTE E AS PRÁTICAS PEDAGÓGICAS MEDIADORAS DE LEITURA NOS ANOS INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL

Nome do Pesquisador: SIRLENE LEMES DE MORAES SILVA
Orientadora: Dra. Claudia Lucia Landgraf Valerio

Natureza da Pesquisa: O Sr. (a) está sendo convidado (a) como voluntário (a) para participar da investigação científica intitulada “**CONTRIBUIÇÕES DA FORMAÇÃO DOCENTE E AS PRÁTICAS PEDAGÓGICAS MEDIADORAS DE LEITURA NOS ANOS INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL**”, com finalidade de analisar a prática pedagógica propostas por docentes do ensino fundamental para formação de leitores autônomos com intuito de compreender como são trabalhadas as práticas pedagógicas em sala de aula e contribuir no processo de ensino e aprendizagem e a interação entre os professores e alunos da Escola EMEB Profº Ranulpho Paes de Barros

1. Envolvimento na Pesquisa: ao participar deste estudo o Sr (a) permitirá que a (o) pesquisadora (o) professora: SIRLENE LEMES DE MORAES SILVA realize os procedimentos necessários da entrevista aos 2(dois) professores do 4º ano do ensino fundamental da referida escola. Na entrevista utilizará como instrumentos o roteiro de entrevista e o gravador, sendo ainda que o Sr (a) tem a liberdade de recusar a participar, em qualquer fase da pesquisa, sem qualquer prejuízo. Caso aceite e esteja participando, sempre que necessitar poderá pedir mais informações sobre a pesquisa através do telefone (65) 99219-6211 ou pelo e-mail: sula.004@hotmail.com
DOS COMITÊS DE ÉTICA EM PESQUISA (CEP) ATRIBUIÇÕES:

Avaliar protocolos de pesquisa envolvendo seres humanos, **são colegiados interdisciplinares e independentes, de relevância pública, de caráter consultivo, deliberativo e educativo, criados para defender os interesses dos participantes da pesquisa em sua integridade e dignidade e para contribuir no desenvolvimento da pesquisa dentro de padrões éticos: Endereço no rodapé.**

1. Riscos: a participação nesta pesquisa poderá ocasionar risco mínimo, talvez desconforto oportunizando o direito de retirar-se a qualquer momento do processo.

2. Confidencialidade: todas as informações coletadas neste estudo são estritamente confidenciais. Somente o pesquisador terá acesso e conhecimento dos dados.

3. Benefícios: Acreditamos que os docentes que por meio do trabalho de pesquisa serão estimulados a buscar metodologias diversificadas e inovar-se diante dos desafios como educadores e os alunos fazendo novas descobertas em relação à leitura e produção textual através de atividade lúdicas contribuindo para a formação de leitores autônomos. Entretanto, esperamos que esta pesquisa possa contribuir com discussões e ações que agucem maior interesse entre as partes tanto no fazer do educador quanto na aprendizagem dos discentes.

4. Pagamento (Orçamento): o Sr(a) não haverá pagamento e nem recebimento de nenhum pró-labore por participar desta pesquisa. Estando ciente deste esclarecimento, solicitamos o seu consentimento de forma livre para participar desta pesquisa.

CONSENTIMENTO DA PARTICIPAÇÃO DA PESSOA COMO SUJEITO	
Eu,	_____ ,RG/CPF
_____, abaixo assinado, aceito em participar do estudo como sujeito. Fui informado (a) sobre a pesquisa e seus procedimentos e, todos os dados a meu respeito não deverão ser identificados por nome em qualquer uma das vias de publicação ou uso. Ficarei com uma via do presente termo.	
Cuiabá-MT, ____ de _____ de 2020.	
Assinatura:	_____
Pesquisadora:	_____

APÊNDICE C – QUESTIONÁRIO

QUESTIONÁRIO DO PERFIL DAS PROFESSORAS

<p>1. Idade:</p> <p><input type="checkbox"/> Até 24 anos. <input type="checkbox"/> De 25 a 29 anos <input type="checkbox"/> De 30 a 39 anos</p> <p><input type="checkbox"/> De 40 a 49 anos. <input type="checkbox"/> De 40 a 49 anos. <input type="checkbox"/> De 50 a 54 anos <input type="checkbox"/> De 55 ou mais.</p>
<p>2. Qual graduação ou licenciatura você fez: <input type="checkbox"/> Pedagogia <input type="checkbox"/> Letras <input type="checkbox"/> Outro __</p>
<p>3. Indique a modalidade de curso de Pós-Graduação de mais alta titulação que possui:</p> <p><input type="checkbox"/> Especialização <input type="checkbox"/> Mestrado <input type="checkbox"/> Doutorado</p> <p><input type="checkbox"/> Pós Doutorado <input type="checkbox"/> Nunca completei curso de Pós-Graduação</p>
<p>4. Caso possua Pós-Graduação, indique qual foi a área temática da mais alta titulação que possui:</p> <p><input type="checkbox"/> Educação <input type="checkbox"/> Linguagens <input type="checkbox"/> Ensino <input type="checkbox"/> Docência <input type="checkbox"/> Outros: _____</p>
<p>5. Indique quantos anos possui de docência:</p> <p><input type="checkbox"/> De 1 a 4 anos <input type="checkbox"/> De 5 a 10 anos <input type="checkbox"/> De 11 a 15 anos <input type="checkbox"/> De 16 a 20 anos <input type="checkbox"/> De 21 anos ou mais.</p>
<p>6. Você participou nos últimos 3 (três) anos de alguma atividade de Formação Contínua (atualização, treinamento, capacitação) para o ensino de leitura e escrita?</p> <p><input type="checkbox"/> Sim <input type="checkbox"/> Não</p>
<p>7. Caso tenha participado de atividades de formação contínua nos últimos 3 (três) anos, você utiliza/utilizou os conhecimentos adquiridos em suas aulas?</p> <p><input type="checkbox"/> Sim, algumas vezes <input type="checkbox"/> Sim, sempre <input type="checkbox"/> Não</p>
<p>8. Indique qual é sua carga horária semanal de aula nesta escola:</p> <p><input type="checkbox"/> Até 20 horas <input type="checkbox"/> De 20 a 30 horas <input type="checkbox"/> Mais de 30 horas</p>
<p>9. Você leciona em alguma outra escola? Seja para completar carga horária ou renda? Caso sim, indique em quantas escolas:</p> <p><input type="checkbox"/> Mais uma escola <input type="checkbox"/> Mais 2 escolas <input type="checkbox"/> Mais de 3 escolas</p>
<p>10. Indique com qual frequência você faz planejamento das suas aulas de leitura e produção de texto</p> <p><input type="checkbox"/> Semanal <input type="checkbox"/> quinzenal <input type="checkbox"/> mensal <input type="checkbox"/> Nunca <input type="checkbox"/> Outro _____</p>
<p>11. Indique com qual frequência você trabalha a leitura com seus estudantes</p> <p><input type="checkbox"/> Diariamente <input type="checkbox"/> 01 a 02 vezes por semana <input type="checkbox"/> quinzenalmente <input type="checkbox"/> Não trabalho <input type="checkbox"/> Outro</p>
<p>12. Indique com qual frequência você trabalha a produção de texto com seus estudantes:</p> <p><input type="checkbox"/> Diariamente <input type="checkbox"/> 01 a 02 vezes por semana <input type="checkbox"/> quinzenalmente <input type="checkbox"/> Não trabalho</p> <p><input type="checkbox"/> outro</p>
<p>13. Para você qual é a importância da ludicidade nas práticas de leitura e produção de texto?</p> <p><input type="checkbox"/> Imprescindível <input type="checkbox"/> Importante <input type="checkbox"/> Dispensável <input type="checkbox"/> Outros: _____</p>
<p>14. Você costuma trabalhar a leitura e/ou produção de texto em suas aulas de forma lúdica? Caso sim, cite uma atividade que considerou lúdica. Caso não, por quais motivos?</p>
<p>15. Você conhece as metodologias ativas? Trabalha com alguma metodologia ativa em suas aulas? Caso sim, qual? E de que forma ela é trabalhada?</p>
<p>16. Estamos vivendo um período de pandemia (Covid 19), com orientação de distanciamento social e todos tiveram que adequar suas atividades laborais. Na educação não foi diferente. Você acredita que o ensino remoto proposto neste momento pode contribuir para que os professores insiram as tecnologias em suas aulas futuras? Sim _____ Não _____ Em partes _____</p> <p>Comente: _____</p>
<p>17. Você acredita que os estudantes terão um aproveitamento satisfatório com essa</p>

modalidade de ensino? Sim _____ Não _____ Em partes _____ Comente:

Fonte: Elaborado pela pesquisadora (2021)

ANEXO 1 – LÓCUS DA PESQUISA**ANEXO 2 – MATERIAL DE AULA - FEVEREIRO**

PERÍODO DE SONDAAGEM

SEMANA 08/02 a 12/08/2021

TURMA 4º Anos A, B, C – Turno: Matutino

Trabalho com a leitura do Poema: As borboletas
 História em quadrinho em “Magali - O livro de Receitas
 Convite (características e sua estrutura)
 Texto:



Por que é que eu me chamo isso e não me
 chamo aquilo?

Por que é que o jacaré não se chama
 crocodilo?

Eu não gosto do meu nome
 Não fui eu quem escolheu.
 Eu não sei por que se metem
 com um nome que é só meu!

O nenê que vai nascer
 vai chamar como o padrinho, vai chamar
 como o vovô,
 mas ninguém vai perguntar
 o que pensa o coitadinho.

Foi meu pai quem decidiu
 que meu nome fosse aquele.
 Isto só seria justo

Quando eu tiver um filho,
 não vou pôr nome nenhum.
 Quando ele for bem grande,
 ele que procure um!

Por que é que eu me chamo isso e não me
 chamo aquilo?

Por que é que o jacaré não se chama
 crocodilo?

Eu não gosto do meu nome
 Não fui eu quem escolheu.
 Eu não sei por que se metem
 com um nome que é só meu!

O nenê que vai nascer
 vai chamar como o padrinho, vai chamar
 como o vovô,
 mas ninguém vai perguntar
 o que pensa o coitadinho.

Foi meu pai quem decidiu
 que meu nome fosse aquele.
 Isto só seria justo
 se eu escolhesse o nome dele.

Quando eu tiver um filho,
 não vou pôr nome nenhum.
 Quando ele for bem grande,
 ele que procure um!

Pedro Bandeira. Cavalgando o arco-íris. São Paulo:
 Moderna, 1984



Aluno: _____ Nº: _____
 Turma: 4º Ano _____ Turno: _____ Disciplina: Linguagem e Matemática
 Professor (a): _____ **ATIVIDADES DE SONDAGEM 08/02/21 a 12/02/21**

O ALUNO DEVE FAZER SOZINHO!
ENVIE FOTOS PARA CORREÇÃO OU DEIXE NA ESCOLA ATÉ O DIA 15/02!

01- LEIA O TEXTO.



ESTE TIPO DE TEXTO?



Copyright © 1993 Maurício de Sousa Produções Ltda. Todos os direitos reservados. 5585

- (A) ADVINHA.
- (B) CONTO.
- (C) LENDA.
- (D) TIRINHA.

06- LEIA O TEXTO:

Nome da gente

Por que é que eu me chamo isso	que é só meu!
e não me chamo aquilo?	O nenê
Por que é que o jacaré	que vai nascer
não se chama crocodilo?	vai chamar
Eu não gosto	como o padrinho,
do meu nome,	vai chamar
não fui eu	como o vovô,
quem escolheu.	mas ninguém
Eu não sei	vai perguntar
porque se metem	o que pensa
com um nome	o coitadinho.

Fonte: adaptado (Pedro Bandeira. Cavalgando o arco-íris. São Paulo, Moderna, 1984).

09- ESSE TEXTO SERVE:



- (A) CONVIDAR PARA UMA FESTA DE CASAMENTO.
- (B) CONVIDAR PARA UMA FESTA DE ANIVERSÁRIO.
- (C) CONVIDAR PARA UM CHÁ DE BEBÊ.
- (D) CONVIDAR PARA UM ALMOÇO.

SEMANA 15/02/2021 à 19/02/2021

ATIVIDADES PARA EXERCÍCIO DA ESCRITA E DEVE SER PASSADA PARA O CADERNO:

www.gabarinhos.com.br

Nome: _____

LÍNGUA PORTUGUESA



O gatinho Geraldo
 Geraldo é o gatinho
 de Gina.

Geraldo viu o gambá tomando o leite que
 estava em seu pratinho.

Rapidamente Geraldo correu para espantar
 o gambá.

Mas o danado do bichinho, subiu na
 goiabeira, pulou no galinheiro e sumiu.

O gatinho subiu atrás, porém ficou "preso"
 no galho mais alto da goiabeira.

E agora? Quem irá ajudar o gatinho
 Geraldo?

Isabel Cristina de Soares

- Numere os parágrafos do texto.

LEIA O TEXTO E RESPONDA:

○ MONSTRINHO COVID-19 ○

Adiléa M. I. Generoso

EU SOU O COVID-19.
**O MONSTRINHO INVISÍVEL QUE VEM CAU-
 SANDO PÂNICO E POLÊMICA.**

**EU E MINHA FAMÍLIA ESTAMOS VIAJANDO.
 JÁ PASSAMOS POR VÁRIOS PAÍSES. QUERE-
 MOS CONHECER O MUNDO.**

**SÓ QUE AS PESSOAS FICAM MUITO MAL.
 ADORAMOS FICAR NOS LUGARES TUMUL -
 TUADOS, NOS TRANSPORTES E LUGARES
 COLETIVOS.**

**NÓS APROVEITAMOS QUANDO AS PESSOAS
 LEVAM AS MÃOS ATÉ O NARIZ, OLHO E BOCA. ELAS
 LOGO DÃO AQUELE ESPIRRO E ALASTRAMOS FACIL-
 MENTE.**

**AS PESSOAS ESTÃO FICANDO ESPERTAS. ESTÃO
 LAVANDO AS MÃOS COM ÁGUA CORRENTE E SABÃO
 COM MAIS FREQUÊNCIA E USANDO ÁLCOOL GEL 70°.
 ISTO NOS DIFICULTA BASTANTE.**

**ENQUANTO NÃO INVENTAREM UM VENENO PARA
 NOS EXTERMINAR, FICAREMOS POR AQUI, PULANDO
 PRA LÁ E PRA CÁ.**

Vamos estudar as palavras mágicas.

Assista o vídeo e cante a música <https://youtu.be/mn-ki0fuez0> em seguida leia os versinhos e faça o que se pede.

PALAVRINHAS MÁGICAS (TEREZINHA DE JESUS)

ISABEL CRISTINA SILVEIRA SOARES

SEI USAR AS PALAVRINHAS
QUE INDICAM EDUCAÇÃO
SOU CRIANÇA EDUCADA
SOU O FUTURO DA NAÇÃO!

BOA TARDE, BOM DIA
POR FAVOR, MUITO OBRIGADO
COM LICENÇA, ME DESCULPE
NESTA AULA, ESTOU LIGADO!



1 - CIRCULE AS PALAVRINHAS MÁGICAS NA MÚSICA, USANDO CORES DIFERENTES E PINTE OS BALÃOZINHOS DE PENSAMENTOS DA MAGALI UTILIZANDO AS MESMAS CORES, FAZENDO A CORRESPONDÊNCIA.

2- QUE PALAVRINHA MÁGICA VOCÊ DEVE USAR QUANDO PISA NO PÉ DO COLEGUINHA SEM QUERER?



SEMANA 22/02/2021 a 26/02/2021 - Estudos sobre fábulas, interpretação, sinais de pontuação.



Adoro fábulas!



Um pastor cuidava de seu rebanho perto de um povoado. Ele gostava de mentir de vez em quando gritando:

— Socorro! Um lobo vai comer minhas ovelhas. Socorro!

Os vizinhos largavam o trabalho e saíam correndo para ajudar. Encontravam o pastor dando risadas.

Um dia, apareceu um lobo de verdade. O pastor gritou desesperado, mas os vizinhos acharam que era mentira e nem deram atenção. Nesse dia, o lobo acabou com o rebanho do pastorzinho.

Fábula de Esopo (texto adaptado)

LEITURA E INTERPRETAÇÃO

A CIGARRA E A FORMIGA
RUTH ROCHA

A CIGARRA PASSOU TODO O VERÃO CANTANDO, ENQUANTO A FORMIGA JUNTAVA SEUS GRÃOS.

QUANDO CHEGOU O INVERNO A CIGARRA VEIO À CASA DA FORMIGA PARA PEDIR QUE LHE DESSE O QUE COMER.

A FORMIGA ENTÃO PERGUNTOU A ELA:

- E O QUE É QUE VOCÊ FEZ DURANTE TODO O VERÃO?

- DURANTE O VERÃO EU CANTEI – DISSE A CIGARRA.

E A FORMIGA RESPONDEU:

- MUITO BEM, POIS AGORA DANCE!



RESPONDA:

1) O QUE A FORMIGA FEZ NO VERÃO?

2) O QUE A CIGARRA FEZ NO VERÃO?

3) POR QUE A FORMIGA NÃO DEU COMIDA À CIGARRA?

4) O QUE VOCÊ ACHA QUE ACONTECEU À CIGARRA?

5) SE VOCÊ FOSSE A FORMIGA, VOCÊ DARIA COMIDA PARA A CIGARRA? POR QUÊ?

PERÍODO DE SONDAGEM - SEMANA 08/02/2021 a 12/02/2021 –

TURMA 5º Ano E – Turno: Matutino

Trabalho com a leitura dos textos a seguir:

Texto: Tem todo tipo de gente

Na sala de aula da professora Marcela, havia alunos de todo jeito, espertos, preguiçosos, inteligentes e aqueles que respondiam sem pelo menos pensar.

Certo dia, ela perguntou ao Joãozinho:

- Quanto são um mais dois.

-Dois, respondeu ele rapidamente.

-Nossa Joãozinho, essa é a conta mais fácil da matemática e você nem parou para contar!

- Bem que a minha avó dizia, que tem gente que tem cabeça só para juntar caspa.

Texto: Cachorros

Os zoólogos acreditam que o cachorro se originou de uma espécie de lobo que vivia na Ásia. Depois os cães se juntaram aos seres humanos e se espalharam por quase todo o mundo. Essa amizade começou há uns 12 mil anos, no tempo em que as pessoas precisavam caçar para se alimentar. Os cachorros perceberam que, se não atacassem os humanos, podiam ficar perto deles e comer a comida

que sobrava. Já os homens descobriram que os cachorros podiam ajudar a caçar, a cuidar de rebanhos e a tomar conta da casa, além de serem ótimos companheiros. Um colaborava com o outro e a parceria deu certo.

Texto: Caipora

É um mito do Brasil que os índios já conheciam desde a época do descobrimento. Índios e Jesuítas o chamavam de Caiçara, o protetor da caça e das matas. Seus pés voltados para trás servem para despistar os caçadores, deixando-os sempre a seguir rastros falsos. Quem o vê, perde totalmente o rumo, e não sabe mais achar o caminho de volta. É impossível capturá-lo. Para atrair suas vítimas, ele, às vezes, chama as pessoas com gritos que imitam a voz humana. É também chamado de Pai ou Mãe-do-Mato, Curupira e Caipora. Para os Índios Guaranis, ele é o Demônio da Floresta. Às vezes é visto montando um porco do mato.

Texto: O Feitiço do sapo

Todo lugar sempre tem um doido. Piririca da Serra tem Zóio. Ele é um sujeito cheio de ideias, fica horas falando e anda pra cima e pra baixo, numa bicicleta pra lá de doida, que só falta voar. O povo da cidade conta mais de mil casos de Zóio, e acha que tudo acontece, coitado, por causa da sua sincera mania de fazer “boas ações”. Outro dia, Zóio estava passando em frente à casa de Carmela, quando a ouviu cantar uma bela e triste canção. Zóio parou e pensou: que pena, uma moça tão bonita, de voz tão doce, ficar assim triste e sem apetite de tanto esperar um príncipe encantado. Isto não era justo. Achou que poderia ajudar Carmela a realizar seu sonho e tinha certeza de que justamente ele era a pessoa certa para isso. Zóio se pôs a imaginar como iria achar um príncipe para Carmela. Pensou muito para encontrar uma solução e finalmente teve uma grande ideia de jerico: foi até a beira do rio, pegou um sapo verde e colocou-o numa caixa bem na porta da casa dela.

FURNARI, Eva. O feitiço do sapo. São Paulo: Editora Ática, 2006, p. 4 e 5. Fragmento.

Texto: O menor jornal

A jornalista Dolores Nunes é a responsável pelo menor jornal do mundo. No dia 23, o micro jornal Vossa Senhoria, da cidade de Divinópolis (MG), recebeu o certificado do livro dos records, atestando que o seu jornal, com apenas 3,5 centímetros de altura e 2,5 centímetros de largura, é o menor jornal do mundo. O jornal tem 16 páginas mensais, tiragem de 5 mil exemplares e aborda diversos assuntos da atualidade.

<http://nelmundoca9.blogspot.com.br/2010/07/pequenos-textos.html>

Texto: Princesa Nenúfar Elfo-Elfa

Nasceu já bem pálida, de olhos claros e cabelos loiros, quase brancos. Foi se tornando invisível já na infância e viveu o resto da vida num castelo mal-assombrado, com fantasmas amigos da família.

Dizem que é muito bonita, mas é bem difícil de saber se é verdade.

SOUZA, Flávio de. Príncipes e princesas, sapos e lagartos. Histórias modernas de tempos antigos.

Editora FTD, p. 16. Fragmento.

Texto: Feijoada

Nasceu nas senzalas que abrigavam os escravos no Rio de Janeiro no final do século XIX. Quando os nobres matavam um porco, os restos indesejados – pés, orelhas, rabo e tripas – eram dados aos escravos. Eles misturavam tudo isso ao feijão durante o cozimento e colocavam farinha assada por cima antes de comer.

DUARTE, Marcelo. O guia dos curiosos. Companhia das Letras

SEMANA 15/02/2021 a 19/02/2021

Poema: Música “Vamos Construir” de Sandy e Junior com participação especial de Chitãozinho e Xororó

Vamos Construir

Sei que ainda sou criança, tenho muito que aprender
 Mas quero ser criança quando eu crescer
 Nosso mundo é um brinquedo com pecinhas para unir
 Ele será todo seu, se você pensar assim
 Vamos construir uma ponte em nós
 Vamos construir
 Pra ligar seu coração ao meu
 Com o amor que existe em nós
 E você que é gente grande também pode aprender
 Que amar é importante pro meu mundo e para o seu
 Mas eu tenho a esperança de você ser meu amigo
 De voltar a ser criança, pra poder brincar comigo
 Vamos construir uma ponte em nós
 Vamos construir
 Pra ligar seu coração ao meu
 Com o amor que existe em nós
 Tudo o que se sonha
 Com o amor se pode conseguir
 Porque tudo é assim (é assim)

É assim (é assim)
 E a gente vive muito mais feliz
 Vamos construir uma ponte em nós
 Uma ponte em nós (uma ponte em nós)
 Vamos construir pra ligar seu coração ao meu
 Com o amor que existe em nós (há vamos sim)
 Vamos construir (vamos construir)
 Uma ponte em nós (uma ponte em nós)
 Vamos construir pra ligar seu coração ao meu
 Com o amor que existe em nós

Leia o texto e responda:

Cindy aprende boas maneiras

Cindy foi brincar na casa de sua amiga Keiko, mas entrou sem pedir licença. Aí, a amiga lembrou Cindy, gentilmente:

– Aqui é costume pedir licença aos meus pais...

– Com licença! – falou Cindy, desculpando-se.

A mãe de Keiko lhe ofereceu um bolinho de arroz.

Cindy pegou o bolinho e deu uma mordida. Que delícia!

Então a amiga lhe disse baixinho:

– Aqui nós agradecemos quando alguém nos oferece alguma coisa...

– Obrigada! – disse Cindy, envergonhada, para a mãe de Keiko.

Cindy foi ao parque de carro. No caminho ela jogou um papel de bala pela janela. Então, seu avô perguntou:

– Cindy, você joga lixo no chão da casa da vovó?

– Claro que não – respondeu a menina.

– Pois a cidade é como se fosse a nossa casa – disse o avô.

Cindy entendeu e passou a jogar o lixo só nas lixeiras. Fez até campanha para ninguém jogar papéis pela janela do ônibus escolar.

Em um dia de sol, a mãe de Lídia fez uma visita à vovó de Cindy. Lídia ofereceu um presente para Cindy.

– Para você, Cindy! – disse Lídia.

Era um pacote tão enfeitado que ela abriu logo para ver o que tinha dentro. Era uma belíssima boneca!

– Como se diz, Cindy? – perguntou a vovó.

– Obrigada! – falou Cindy, lembrando-se dos conselhos.

À noite, vovó sentou-se e pegou uma revista. Cindy levou os óculos para ela. A avó disse, muito feliz:

– Obrigada, Cindy! Você é uma menina muito educada. Tenho orgulho de você.

SEMANA 22/02/2021 a 26/02/2021

A História do Eu, do Tu e do Ele

Era uma vez o Eu, o Tu e o Ele que moravam na mesma rua, numa pequena cidade.

Cada um deles vivia numa linda casinha, muito confortável, com vista para o mar. Os três tinham uma boa vida pois nada lhes faltava: tinham boa comida, muitos brinquedos e uma caminha muito fofinhos onde todas as noites se aconchegavam e sonhavam lindos sonhos.

Mesmo não tendo nada de mau nas suas vidas, o Eu, o Tu e o Ele sentiam que algo lhes faltava, mas não conseguiam descobrir o quê.

Numa linda manhã de sol, cada um deles saiu da sua casinha para dar um passeio, e coincidiu de se encontrarem, os três, à beira mar. Por um instante, ficaram a olhar uns para os outros espantados, pois nunca se tinham visto antes.

Então os três, curiosos em saber quem era cada um deles, começaram a falar todos ao mesmo tempo, perguntando uns aos outros, quem eram, onde viviam e quais eram as suas brincadeiras favoritas.

Depois de muita conversa, gargalhadas e brincadeiras, o Eu, o Tu e o Ele descobriram finalmente aquilo que lhes faltava... Eles precisavam de amigos! Precisavam de outros com quem pudessem partilhar os seus afetos, as suas conversas e brincadeiras.

A partir daí, o Eu, o Tu e o Ele, passaram a ser nós, um grupo de amigos muito unidos e feliz!

(Autoria: Tania Santos)

Poema

A palavra "**poema**" deriva do verbo grego "*poein*" que significa "fazer, criar, compor". Poema é uma obra literária que pertence ao gênero da poesia, e cuja apresentação é dividido em estrofes e versos. Cada estrofe é constituída por versos (não tendo um número exato), com a finalidade de manifestar sentimento e emoção.

- **Verso** é cada linha do poema.
- **Estrofe** é um conjunto de versos.
- **Rimas** são sons semelhantes no final ou no interior dos versos. E são responsáveis pela melodia nos poemas

Poema: O menino Azul

O menino quer um burrinho
para passear.
Um burrinho manso,
que não corra nem pule,
mas que saiba conversar.
O menino quer um burrinho
que saiba dizer
o nome dos rios,
das montanhas, das flores,
– de tudo o que aparecer.

O menino quer um burrinho
que saiba inventar histórias bonitas
com pessoas e bichos
e com barquinhos no mar.

E os dois sairão pelo mundo
que é como um jardim
apenas mais largo
e talvez mais comprido
e que não tenha fim.

(Quem souber de um burrinho desses,
pode escrever
para a Ruas das Casas,
Número das Portas,
ao Menino Azul que não sabe ler.)

Cecilia Meireles

ANEXO 3 –MATERIAL DE AULA – MARÇO

TURMA 4º Anos A, B, C – Turno: Matutino

SEMANA 01/03/2021 à 05/03/2021 – Produção escrita







Leia e numere as frases de acordo com os desenhos:



- O menino está com frio.
- A menina comprou uma roupa nova.
- Eu bebi suco de laranja.
- O sapo pulou.
- As crianças brincam.
- Ele chutou a bola.
- A menina gosta de nadar.
- Ele leu o jornal.
- A menina encontrou sua amiga.

http://blogueiravovante.blogspot.com.br/

Observe as cenas e escreva uma frase para cada uma:

1 	2 	3
4 	5 	
6 	7 	

1 _____

2 _____

3 _____

4 _____

5 _____

6 _____

7 _____

CRIE SUA PRÓPRIA HISTORINHA, PREENCHENDO OS BALÕES ABAIXO! DEPOIS, É SÓ COLORIR PARA ELA FICAR SEM BONITA!

TURMA DA MÔNICA

1 _____

2 _____

3 _____

4 _____

5 _____

6 _____

7 _____

8 _____

9 _____

10 _____

Leia a tirinha e responda.

Copyright © 2000 Mauricio de Sousa Produções Ltda. Todos os direitos reservados. 6992

Cebolinha soube que Magali estava brincando com Cascão por que:

- Ela contou para ele.
- Ele viu as marcas das mãos sujas do cascão.
- Cebolinha estava vendo escondido.
- Cascão correu e contou para Cebolinha.

Leia a tirinha e responda a questão abaixo.

Copyright © 2002 Mauricio de Sousa Produções Ltda. Todos os direitos reservados. 7405

Podemos perceber lendo na tirinha acima que:

- Magali adora comer borboleta.
- Magali achou a mão do Cebolinha doce.
- Magali só pensa em comida.
- Cebolinha deu um soco na Magali.

SEMANA 08/03/2021 a 12/03/2021

<p>Poema: O gato</p> <p>Com um lindo salto Lesto e seguro O gato passa Do chão ao muro Logo mudando De opinião Passa de novo Do muro ao chão E pega corre Bem de mansinho Atrás de um pobre De um passarinho Súbito, para Como assombrado Depois dispara Pula de lado E quando tudo Se lhe fatiga Toma o seu banho Passando a língua Pela barriga.</p> <p>Vinícius de Moraes</p>	<p>Poema O pinguim</p> <p>Bom dia, pinguim Onde vai assim Com ar apressado? Eu não sou malvado Não fique assustado Com medo de mim. Eu só gostaria De dar um tapinha No seu chapéu-jaca Ou bem de levinho Puxar o rabinho Da sua casaca.</p> <p>Vinícius de Moraes</p>
--	---

SEMANA 15/03/2021 a 19/03/2021

Poema A porta

Eu sou feita de madeira
 Madeira, matéria morta
 Mas não há coisa no mundo
 Mais viva do que uma porta.

Eu abro devagarinho
 Pra passar o menininho
 Eu abro bem com cuidado
 Pra passar o namorado
 Eu abro bem prazenteira
 Pra passar a cozinheira
 Eu abro de supetão
 Pra passar o capitão.

Só não abro pra essa gente
 Que diz (a mim bem me importa...)
 Que se uma pessoa é burra
 É burra como uma porta.

Eu sou muito inteligente!

Eu fecho a frente da casa
 Fecho a frente do quartel
 Fecho tudo nesse mundo
 Só vivo aberta no céu!

Vinícius de Moraes

SEMANA 22/03/2021 à 26/03/2021



O vestido
 Aquele lindo vestido
 Da vitrine parece acenar
 A menina quer ser bailarina
 E aquela vestimenta usar!

Seja rosa, azul ou lilás
 Não importa a cor que será
 Ser bailarina lhe apraz
 Na ponta dos pés quer dançar!

No cabide o vestido está
 Pendurado parece esperar
 Pela menina de sonho vivaz
 Que um dia irá lhe buscar!



(Isabel Cristina S. Soares)

OS AMIGOS INSEPARÁVEIS

ESTES SÃO PEDRO E SOFIA. ELES ESTUDAM NA MESMA ESCOLA DESDE O BERCÁRIO E JÁ ESTÃO NO 3º ANO.

OS DOIS ESTÃO SEMPRE JUNTOS EM SALA DE AULA E NAS AULAS DE EDUCAÇÃO FÍSICA, NO PÁTIO.

HOJE A PROFESSORA DE EDUCAÇÃO FÍSICA, FEZ UMA BRINCADEIRA DE CORRER COM A PERNA AMARRADA À DO AMIGO, E MAIS UMA VEZ, ESTÃO ELES JUNTOS.

SOFIA E PEDRO ESTAVAM QUASE GANHANDO A CORRIDA QUANDO DE REPENTE, A MENINA CAI. MAS PEDRO NEM IMPORTOU EM GANHAR, FOI LOGO ACUDIR A AMIGA COM TODO CARINHO DO MUNDO.

ISABEL CRISTINA S. SOARES

SEMANA 29/03/2021 a 31/03/2021



Poema - Infância
Carlos Drummond de Andrade




Meu pai montava a cavalo, ia para o campo.
Minha mãe ficava sentada cosendo.
Meu irmão pequeno dormia.
Eu sozinho menino entre mangueiras
lia a história de Robinson Crusó,
comprida história que não acaba mais.

No meio-dia branco de luz uma voz que aprendeu
a ninar nos longes da senzala - e nunca se esqueceu
chamava para o café.
Café preto que nem a preta velha
café gostoso
café bom.

Minha mãe ficava sentada cosendo
olhando para mim:
- Psiu... Não acorde o menino.
Para o berço onde pousou um mosquito.
E dava um suspiro... que fundo!


Lá longe meu pai campeava
no mato sem fim da fazenda.

E eu não sabia que minha história
era mais bonita que a de Robinson Crusó.



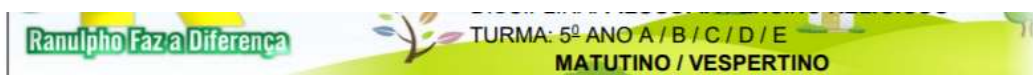






TURMA 5º Ano E – Turno: Vespertino

SEMANA 01/03/ 2021 a 05/03/2021 –



A ratoeira

Um rato olhando pelo buraco da parede, viu o fazendeiro e a mulher abrindo um pacote.

Ao descobrir que era uma ratoeira, ficou aterrorizado. Correu ao pátio advertindo a todos:

- Há uma ratoeira na casa, uma ratoeira na casa!

A galinha disse:

- Desculpe – me, Sr. Rato. Eu entendo que isso seja um grande problema para o senhor, mas não me prejudica em nada, não me incomoda.

O rato foi até o porco e lhe disse:

- Há uma ratoeira na casa!

– Desculpe – me, Sr. Rato, disse o porco. Mas, não há nada que eu possa fazer, a não ser rezar. Fique tranquilo. O senhor será lembrado em minhas preces. O rato dirigiu – se, então, à vaca. Ela, num muxoxo, disse:

– Uma ratoeira? Isso não me põe em perigo... Então, o rato, cabisbaixo, voltou para a casa para encarar a ratoeira. E naquela noite, ouviu – se um barulho!

Meu Deus, era a ratoeira pegando sua vítima! A mulher do fazendeiro correu para ver o que estava lá. No escuro, ela não viu que a ratoeira havia pego a cauda de uma cobra venenosa. E a cobra picou a mulher...

O fazendeiro a levou imediatamente ao hospital. Ela voltou com febre.

E para alimentar alguém com febre, nada melhor que uma canja de galinha. O fazendeiro pegou seu cutelo e foi providenciar o ingrediente principal. Como a doença da mulher continuava, os amigos vieram visitá-la. Para alimentá-los, o fazendeiro matou o porco.

A mulher não melhorou e acabou morrendo. Muita gente foi ao funeral. Para alimentar todo aquele povo, o fazendeiro, então, sacrificou a vaca.

Quando vivemos em comunidade, o problema de um é problema de todos. (Adaptado , Monteiro Lobato)

1) Pesquise, anote: (3 linhas p / cada)

a) Fábula: _____

Texto: Pipoca

- 2 xícaras de milho de pipoca
- 1 colher de manteiga ou óleo
- Sal a gosto

Coloque a manteiga ou óleo numa panela grande e leve ao fogo forte. Junte o milho e mexa sem parar. Quando o milho começar a estourar tampe a panela e abaixe o fogo para não queimar.

OBS.: Se gostar de pipoca doce faça uma calda de açúcar em ponto de fio e jogue as pipocas

que já devem estar prontas. Misture bem, esfrie e sirva.

SEMANA 08/03/2021 a 19/03/2021


	EMEB PROF ^º , RANULPHO PAES DE BARROS
	CUIABÁ, _____ DE _____ DE 2021
	PROFESSOR (A): _____
	ALUNO (A): _____
	DISCIPLINA: PORTUGUÊS
TURMA: 5 ^º ANO A / B / C / D / E	
MATUTINO / VESPERTINO	
08 a 19/03	



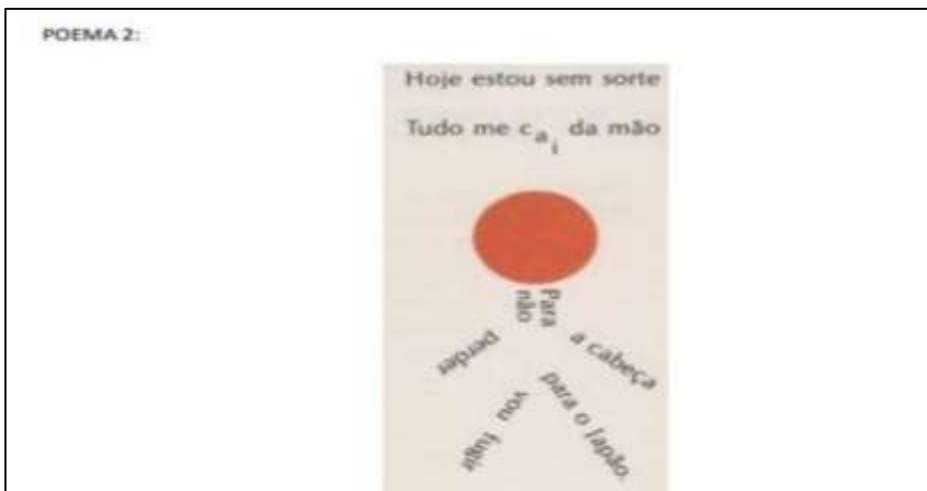
POEMA VISUAL OU POEMA CONCRETO

SÃO PALAVRAS QUE FORMAM IMAGENS E AS IMAGENS PODEM TER UM SIGNIFICADO RELACIONADO COM O TEXTO. É COMO SE O POETA FOSSE UM "ESCULTOR" QUE DÁ FORMA AO POEMA. PODEM SER FORMADOS COM FRASES OU COM UMA SÓ PALAVRA, ACOMPANHADOS DE FIGURAS OU NÃO. ALGUNS NOMES DE POETAS BRASILEIROS FAMOSOS SÃO: HAROLDO DE CAMPOS, DÉCIO PIGNATARI E AUGUSTO DE CAMPOS. ELES ESCREVERAM POEMAS CONCRETOS QUE PODEM SER FACILMENTE ECONTRAMOS NA INTERNET.

POEMA 1:



<p>Um dia comum. Bi bi fom fom. *ESTOU CEGO* Biiii biiii, os carros buzinaem sem parar. O sinal está verde, mas nenhum carro anda. As buzinas locam frenéticas sem parar sem parar. O que está acontecendo? Aos poucos a dade. O que é isso? Virus? É ença sem dominação ESTOU escutava na ESTOU gritava ESTOU CEGO gritava. ESTOU CEGO gritava.</p>	<p>cegueira se espalha pela ci- o mundo se acabando? A do- CEGO! Cada vez mais se ESTOU CEGO! A criança o velho gritava. O mé- A cegueira atacava. E vinha sem avisar</p>
---	---



Observe alguns exemplos abaixo:

Agora é a sua vez! Vamos lá!

Meu Abrigo

Melim

Uh, uh, uh, uh
Uh, uh

Desejo a você
O que há de melhor
A minha companhia
Pra não se sentir só

O Sol, a Lua e o mar
Passagem pra viajar
Pra gente se perder
E se encontrar

Vida boa, brisa e paz
Nossas brincadeiras ao entardecer
Rir à toa é bom demais
O meu melhor lugar sempre é você



Uma viola a tocar
Melodias pra gente dançar
A bênção das estrelas
A nos iluminar

Vida boa, brisa e paz
Trocando olhares ao anoitecer
Rir à toa é bom demais
Olhar pro céu, sorrir e agradecer

Você é a razão da minha felicidade
Não vá dizer que eu não sou sua cara-metade
Meu amor por favor, vem viver comigo
No seu colo é o meu abrigo

Meu abrigo
No seu colo é o meu abrigo
O meu abrigo

Você é a razão da minha felicidade
 Não vá dizer que eu não sou sua cara-metade
 Meu amor, por favor, vem viver comigo
 No seu colo é o meu abrigo

Uh, uh, uh, uh
 Uh, uh

Quero presentear
 Com flores Iemanjá
 Pedir um paraíso
 Pra gente se encostar

Uh, uh, uh, ah
 Ah

Você é a razão da minha felicidade
 Não vá dizer que eu não sou sua cara-metade
 Meu amor por favor, vem viver comigo
 No seu colo é o meu abrigo

Meu abrigo
 No seu colo é o meu abrigo

Compositor: Rodrigo Melim, Gabriela Melim, Diogo Melim

Análise e entendimento da música

1. Leia com atenção a letra da música "Meu Abrigo". Depois responda às questões a seguir.
 i) Você já conhecia essa música? Que sentimento ela mais despertou em você? _____

SEMANA 22/03/2021 a 31/03/2021

Atividade de Português

Era Uma Vez

Sandy & Júnior e Toquinho

Era uma vez
 Um lugarzinho no meio do nada
 Com sabor de chocolate
 E cheiro de terra molhada

Era uma vez
 A riqueza contra a simplicidade
 Uma mostrando pra outra
 Quem dava mais felicidade

Pra gente ser feliz
 Tem que cultivar as nossas amizades
 Os amigos de verdade
 Pra gente ser feliz
 Tem que mergulhar na própria fantasia
 Na nossa liberdade


Uma história de amor
 De aventura e de magia
 Só tem a ver
 Quem já foi criança um dia


Uma história de amor
 De aventura e de magia
 Só tem a ver
 Quem já foi criança um dia



Substantivo

- 1 - Leia o texto e responda com atenção:

 O PATINHO FELIZ
 PEPO É UM PATINHO MUITO FELIZ.
 PASSA O DIA INTEIRO,
 CONTENTE A CANTAROLAR:
 QUÁ—QUÁ, QUÁ—QUÁ.
 BEM CEDINHO,
 VAI AO LAGO NADAR,
 E CUMPRIMENTA A TODOS,
 QUE NO CAMINHO ENCONTRAR.



RETIRE DO TEXTO:

- 1-Um substantivo comum:

 2-Um substantivo próprio:

 3-Um substantivo concreto:

 4-Um substantivo abstrato:

AO CHEGAR NO LAGO,
ENCONTROU UM CARDUME DE PEIXINHOS
E LOGO SE APROXIMOU PARA SAUDAR,
COM O SEU FELIZ:
QUA—QUA.

OS PEIXES ASSUSTADOS,
NADARAM PARA O OUTRO LADO.
MAS PEPO, SEMPRE ANIMADO,
CONTINUOU A NADAR E A CANTAR:
QUA—QUA, QUA—QUA.

Liliano Monteiro

5-Um substantivo simples:

6-Um substantivo primitivo:

7-Um substantivo derivado:

8-Um substantivo coletivo:

