

Processos de Aquisição da Leitura por Crianças: Relatos de Experiências Exitosas **Processes of Acquisition of Reading by childrens: Reports of Successful Experiences**

Rosana Ferreira¹, Alessandro Teodoro Bruzi^{1*}, Cleverton José Farias de Souza², Helena Maria Ferreira¹

RESUMO

A aquisição da leitura representa um marco desenvolvimentista e de inclusão social para todas as crianças. As professoras alfabetizadoras são responsáveis por estimular essa aquisição. Nesse sentido, investigamos o processo de aquisição da leitura por crianças. O objetivo desta pesquisa foi analisar experiências exitosas de três professoras egressas do curso de mestrado profissional em Educação de uma instituição federal de ensino superior que promoveram a aquisição da leitura por crianças. Essa análise se justifica pelas possíveis contribuições que a troca de saberes pode incitar para a formação docente. Nossa pesquisa teve uma abordagem qualitativa por meio de Relatos de Experiências das professoras participantes. Foi solicitado às professoras que descrevessem uma experiência exitosa relacionada ao processo de aquisição da leitura. Os resultados foram examinados à luz de teorias de aprendizagem, letramento e alfabetização. Identificou-se que as práticas, além de eficazes, estão previstas na Base Nacional Comum Curricular (BNCC). Concluiu-se que a aquisição da leitura por crianças depende da alfabetização associada ao letramento.

Palavras-chave: Crianças; Leitura; Alfabetização; Letramento.

ABSTRACT

The acquisition of reading represents a developmental milestone and social inclusion for all children. Literacy teachers are responsible for stimulating this acquisition. In this sense, we investigated the process of reading acquisition by children. The objective of this research was to analyze the successful experiences of three teachers who graduated from the professional master's degree in Education at a federal institution of higher education who promoted the acquisition of reading by children. This analysis is justified by the possible contributions that the exchange of knowledge can incite for teacher training. Our research had a qualitative approach through Experience Reports of the participating teachers. The teachers were asked to describe a successful experience related to the reading acquisition process. The results were examined in the light of theories of learning, literacy and literacy. It was identified that the practices, in addition to being effective, are provided for in the National Common Curriculum Base (BNCC). It is concluded that the acquisition of reading by children depends on literacy associated with literacy.

Keywords: Children; Reading; Literacy.

¹ Universidade Federal de Lavras. ² Universidade Federal do Amazonas

*E-mail: bruzi@ufla.br

INTRODUÇÃO

O letramento é um conceito notadamente complexo, que contempla os usos sociais da linguagem em diferentes situações de interação. Nessa direção, o conceito abarca dimensões linguísticas, semióticas e discursivas das práticas sociais de leitura e de escrita. Soares (2004), ao abordar esse conceito, considera relevante associá-lo ao conceito de alfabetização, que, por sua vez, refere-se ao domínio dos sistemas alfabético e ortográfico, que é necessário para o registro escrito da linguagem. No entanto, o processo de alfabetização deve ir além da decodificação do sistema alfabético/ortográfico, congregando objetivos de ensino relacionados às demandas da sociedade, bem como procedimentos metodológicos pautados em contextos significativos de usos da linguagem. Nessa perspectiva teórica, devem ser consideradas as exigências do contexto histórico que impõem novas habilidades de leitura e de escrita, considerando a diversidade textual e a articulação de diferentes modos de produção de sentidos em um único texto (fala, escrita, imagens, movimentos, cores, sons etc.). Assim, com o avanço dos estudos sobre a circulação de diferentes gêneros textuais, a alfabetização concebida como uma habilidade relacionada ao domínio do sistema linguístico e pautada no ensino a partir da alternância dos métodos ora sintéticos e ora analíticos, ou até mesmo mistos, tem sido ressignificada (SOARES, 2004).

Sob a influência da perspectiva psicogenética ou “construtivismo”, decorrente das pesquisas desenvolvidas por Emília Ferreiro, a partir dos anos 1980, as práticas pedagógicas da alfabetização têm sido redimensionadas. O construtivismo defende a não distinção entre o processo de aprendizagem do sistema de escrita e as práticas concretas de leitura e escrita, condena os métodos utilizados na época (métodos ensino direto e explícito) e evidencia os processos espontâneos de aquisição da escrita pela criança. Em decorrência do avanço das pesquisas acerca dos modos de conceber as práticas de leitura e de escrita, surge o conceito de letramento, que articula o ensino do sistema alfabético/ortográfico aos usos sociais da linguagem, considerando os modos de organização e os modos de funcionamentos dos textos, bem com as condições de produção, de circulação e recepção desses textos.

Nesse contexto, a prática da leitura assume importante dimensão no processo de alfabetização, já que se trata da compreensão do que se lê (SOARES; BATISTA, 2005). Assim, as dimensões cognitivas e sociais são articuladas. De acordo com a perspectiva

cognitivista, o desenvolvimento do processamento autônomo das palavras e unidades de texto (fluência em leitura) facilita a compreensão do texto. Assim, a criança não fica presa à decodificação de cada palavra, o que sobrecarrega a memória e dificulta a compreensão. Para assegurar a qualidade da prática leitora, Ciríaco (2020) aponta quatro características fundamentais para esse processo. A primeira característica é a objetiva, em que se lê com uma finalidade; a segunda é a seletiva, em que se presta atenção no que é mais relevante; a terceira é a antecipatória, os objetivos definem as expectativas diante do texto e permitem o levantamento de hipóteses; e, finalmente, a quarta é sobre a compreensão, que é a base e não a consequência da leitura. Assim, o ato de ler, em uma perspectiva discursiva, abarca a mobilização de estratégias para obter, avaliar e utilizar, adequadamente, as informações.

O ato de ler é conformado por um conjunto de sentidos já produzidos durante leituras anteriores e que constituem os conhecimentos prévios do leitor. O sentido que o leitor constrói durante a leitura não é necessariamente o sentido desejado pelo autor. Desse modo, ler é constituir e não reconstituir um sentido (GOULEMOT, 2001). Assim, o autor ainda informa que a biblioteca interior, que cada leitor traz dentro de si, influencia e interfere no entendimento a cada nova leitura. Além disso, o leitor mobiliza “dados culturais”. Portanto, o processo de produção de sentidos será a combinação de informações linguísticas-semióticas e culturais. Souza e Goulart (2017) afirmam que ler é mais do que uma ação individual, já que é um ato de interação com o autor. A leitura perpassa a decodificação do texto; ela é mediadora e transformadora das relações humanas. A leitura é uma prática criadora, inventiva e produtora de sentidos. Desse modo, as condições de produção e de recepção também interferem no percurso interpretativo.

Segundo Zilberman (1991), para o processo de alfabetização, a professora é a agente, especialmente, designada para a tarefa de promoção de aquisição da leitura. Tal tarefa ocorre em um espaço característico, peculiar, a escola. A partir dos resultados do trabalho docente e por meio das experiências de leitura vivenciadas por parte da criança, a atividade leitora transforma-se em uma habilidade que pode ser controlada e qualificada com o transcurso do tempo (ZILBERMAN, 1991). O acesso a diversidade de suportes textuais (materiais impressos e/ou midiáticos, como livros, revistas, vídeos, páginas de Internet etc.) possibilita que a criança passe a se interessar pelos diferentes gêneros e interagir de modo responsivo ativo (BAKHTIN, 2004). Esses materiais

tornam-se estimuladores para a aprendizagem de diversos conteúdos. Assim, ao considerar a dimensão social dos usos da linguagem, a alfabetização passa a ser desenvolvida conjuntamente com o letramento, uma vez que a criança estará aprendendo não só os modos de organização do sistema linguístico, mas também a refletir sobre os usos sociais da língua (gem).

Solé (1998) afirma que a leitura é um processo de interação entre leitor e o texto. Nesse processo tenta-se satisfazer os objetivos que guiam a leitura. Desse modo, a autora concebe o leitor como um sujeito crítico e reflexivo capaz de se guiar por objetivos que ajudam a compreensão do texto. Sendo assim, a autora propõe que o leitor relacione seu conhecimento de mundo e às informações constitutivas do texto. Portanto, diante da importância da aquisição da leitura pela criança, Solé (1998) aponta que a educação escolar tem duas funções: uma, ser objeto de conhecimento, outra, ser um meio para a realização de aprendizagens. Entendendo a leitura como objeto de conhecimento, a escola deve se preocupar em ensiná-la, ultrapassando o simples domínio do código. A escola deve garantir o ensino-aprendizagem da leitura de modo que ative os conhecimentos prévios, estabeleça os objetivos de leitura; esclareça dúvidas; permita inferências; promova o autoquestionamento e a capacidade de síntese (SOLÉ, 1998).

Ao formar o leitor, que leia e compreenda o que foi lido, a escola tem por obrigação propiciar espaços para o aperfeiçoamento das habilidades leitoras, seja para atender à complexidade dos textos que circulam socialmente, seja para ampliar os saberes culturalmente socializados no contexto em que vive. Portanto, a escola deve ser permeada por estratégias, cuidadosamente escolhidas, que intencionem formar um leitor crítico, reflexivo e emancipado. É nessa perspectiva que esta pesquisa se insere: analisar estratégias de trabalho docente no contexto da alfabetização. Assim, o objetivo desta pesquisa foi analisar experiências exitosas de professoras egressas do curso de mestrado profissional em Educação de uma Universidade Federal de Lavras, sobre o processo de aquisição da leitura por crianças.

A proposta deste artigo assume relevância na medida por três razões basilares: a) elege como objeto de pesquisa uma temática de reconhecida importância no contexto escolar; b) busca uma abordagem que congrega alfabetização, letramento e leitura responsiva ativa; c) valoriza as experiências docentes como estratégia para articulação entre teoria e prática.

PERCURSO METODOLÓGICO

Caracterização da pesquisa

Esta investigação se baseou em um enfoque qualitativo, pois os pesquisadores realizaram análise de uma visão particular do processo de aquisição da leitura, a partir de experiências exitosas vivenciadas por professoras egressas de um programa de Mestrado Profissional em Educação de uma Universidade Federal, localizada no sul de Minas Gerais. Essa análise se justifica pelas possíveis contribuições em que a troca de saberes pode incitar para a formação docente, sem a necessidade eminente de generalização dos resultados para populações mais amplas (SAMPIERI; COLLADO; LÚCIO, 2006).

Das participantes

O estudo foi realizado com a participação exclusiva de três professoras egressas do programa de Pós-Graduação em Educação (Mestrado Profissional) de uma Universidade Federal, localizada no sul de Minas Gerais. Essas professoras foram selecionadas a partir da modalidade de atuação docente – anos iniciais do Ensino Fundamental I e por terem aceito participar da pesquisa. A seleção se baseou na condição de egressas de serem docentes em turmas de alfabetização em escolas de Educação Básica das redes pública e privada de ensino. As professoras selecionadas atuam no magistério há mais de vinte anos e trabalham em escolas do mesmo município onde residem. Além disso, durante o curso de mestrado, todas elas desenvolveram dissertação e elaboraram produto educacional na linha de pesquisa Linguagens, Diversidade Cultural e Inovações Pedagógicas. De certa forma, essa experiência de formação continuada, associada ao tempo de atuação, pode indicar uma referência para a formação docente.

Procedimentos para coleta dos dados

Esta pesquisa foi desenvolvida em 2021, período em que a propagação e contaminação pelo novo corona vírus ainda se figurava como um fenômeno global, instalado em todo planeta (Pandemia da COVID-19). Como forma de ~~cont~~ efetivo à contaminação pelo vírus e propagação da doença, a OMS (Organização Mundial da Saúde) indicou o isolamento social, para evitar aglomerações de pessoas e a intensificação de hábitos saudáveis de higiene, como o uso de máscaras e o lavar bem as mãos (WHO, 2020).

Em função dessas recomendações e a partir de resoluções federais, estaduais e municipais, as atividades letivas da Educação Básica foram suspensas, por tempo indeterminado, praticamente, em todo o território brasileiro. Na impossibilidade das atividades letivas presenciais, foram constituídos caminhos para que os impactos causados pelo isolamento social fossem minimizados. Gestores, professores e autoridades, de forma colegiada, desenvolveram alternativas para garantir o trabalho remoto, por meio do uso de tecnologias de informação e comunicação digitais. Mesmo diante de problemas de inclusão digital no Brasil e sob a desconfiança de muitas pessoas, a Internet se tornou a ferramenta que permitiu milhares de docentes seguirem com o processo educacional durante esse período de grande incerteza (COUTO; COUTO; CRUZ, 2020). Nesse sentido, o desenvolvimento deste trabalho ocorreu por meio de recursos digitais de comunicação, como o *Google Meet*, *WhatsApp* e mensagens via endereços eletrônicos (*e-mail*). Por meio dessas Tecnologias de Informação e Comunicação (TIC), as professoras foram convidadas a relatar sobre suas experiências exitosas no trabalho com a alfabetização de crianças.

A formação do grupo de participantes se deu da seguinte forma: a) inicialmente, a pesquisadora principal entrou em contato com algumas professoras egressas do programa de Mestrado Profissional em Educação; b) nesse contato, ela explicou, brevemente, sobre o objeto da pesquisa e convidou as professoras para participarem; c) as professoras interessadas se manifestaram, por meio de mensagem via *WhatsApp*; d) após receber as manifestações de interesse, a pesquisadora fez contato com as interessadas, também, via *WhatsApp*, no sentido de confirmar a participação; e) após a confirmação, foi explicado, às professoras, exatamente, sobre o objetivo da pesquisa e sobre todos os cuidados éticos que seriam adotados. Além disso, foi pedido às professoras convidadas que enviassem um relato detalhado sobre uma de suas experiências mais exitosas, relativa ao processo de alfabetização. Também, foi solicitada uma breve descrição sobre os seus percursos formativos.

Sabendo da significativa ligação existente entre a história de vida, a subjetividade e a narrativa, os relatos foram solicitados, de forma escrita, em que as professoras apresentaram suas experiências exitosas na alfabetização. Dessa forma, tentou-se garantir maior fidedignidade ao lugar de onde falam as pesquisadas.

Antes do encaminhamento do relato escrito, foi solicitada a todas as participantes a leitura e assinatura do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE). As identidades das professoras participantes têm sido mantidas em sigilo e os dados desta pesquisa estão sendo divulgados sem menção a qualquer à identidade pessoal e institucional.

Análise dos relatos

Tendo como enfoque a pesquisa qualitativa, utilizou-se da análise textual discursiva como ferramenta para produção dos resultados. Para Pedruzzi (2015), essa metodologia possui etapas minuciosas, em que o pesquisador desmonta o texto para, no final, montá-lo conforme a sua interpretação. Para Magalhães (2021), a análise textual discursiva é um ato formativo, que visa compreender e enfatizar determinados fenômenos sociais.

Esse processo minucioso culminou em meta-textos que consistem na produção de descrições interpretativas (MAGALHÃES; BATISTA, 2021). Esses meta-textos foram produzidos partindo dos relatos de experiências exitosas. A produção dos meta-textos precisou de uma revisão constante, pois os dados são flexíveis podendo sofrer alterações no decurso da pesquisa. Nesse processo de análise os relatos foram fragmentados para produzir um novo sentido (GUIMARÃES; DE PAULA, 2020).

Dessa forma, foi gerada uma nova compreensão a partir da escrita, em que a pesquisadora principal interpretou e argumentou, fundamentada nos relatos. Para Magalhães e Batista (2021), os meta-textos foram os resultados do que se aprendeu e concluiu durante o processo de investigação. Para a análise em questão foram selecionados excertos dos relatos, considerando a extensão deste artigo e a articulação com a proposta desta pesquisa.

Cuidados éticos

Esta pesquisa passou por revisão e foi aprovada pelo Comitê de Ética em Pesquisa com Seres Humanos de uma Universidade Federal do sul do estado de Minas Gerais (Parecer Nº 5.139.832).

RESULTADOS E DISCUSSÃO

Esta seção foi composta por três dinâmicas exitosas de ensino realizadas e relatadas por professoras egressas do Programa de Mestrado Profissional em Educação de uma Universidade Federal do sul de Minas Gerais. Nessa seção, as professoras foram denominadas por “X”, “Y” e “Z”. Conforme descrito no percurso metodológico, os relatos foram analisados textual e discursivamente e os resultados foram discutidos à luz do referencial teórico e, por um processo indutivo, a partir de outras referências que foram demandadas.

A professora “X” atua como alfabetizadora no 2º ano do Ensino Fundamental da rede pública do mesmo município onde se encontra a Universidade Federal. Ela trabalha como professora há mais de 20 anos. O seu percurso formativo é composto por uma formação em curso técnico de habilitação para o Magistério, graduação em Filosofia e Pedagogia, especialização em Educação, especialização em Mídias na Educação e mestrado profissional em Educação. Ao analisar o percurso formativo da professora, percebe-se que ela possui notada experiência no ofício docente e que se dedicou, de forma significativa, à formação inicial e continuada. Com relação ao relato, constatou-se que a experiência exitosa escolhida contempla vários dos fundamentos apresentados no referencial teórico deste artigo. Para efeitos de análise foi selecionada a proposta de trabalho com a leitura do livro “O Menino Maluquinho”, de Ziraldo. Inicialmente, a professora dialogou com as crianças sobre o entendimento delas em relação ao título do livro, que serviria de base para o projeto proposto. Segundo a professora “X”, *“O projeto iniciou-se com a leitura do livro de Ziraldo, que foi realizada em partes a cada dia, procurando deixar as crianças na expectativa para o que aconteceria no dia seguinte. Após a leitura, conversamos sobre a história que se orientou pela questão: Por que o nome Menino Maluquinho? A intenção foi que as crianças buscassem dentro da história o que justificaria o título do livro”*. Solé (1998) orienta que o ensino da leitura deve ser efetuado em todas as etapas de sua realização, destacando uma prática de leitura para cada uma dessas etapas: 1) antes: predições iniciais sobre o texto e discussão sobre o objetivo de leitura; 2) durante: levantamento de questões e controle da compreensão e; 3) depois: construção da ideia principal ou resumo textual. Tal dinâmica consta no Eixo de Ensino Fundamental 1 da Base Nacional Comum Curricular - BNCC (BRASIL, 2018) como uma diretriz que provoca a professora a estabelecer expectativas em relação ao

texto que vai ler. Nesse sentido, percebe-se que a proposta da professora, ao pedir para as crianças descobrirem o porquê do nome do livro, estimulou a criação de um interesse maior na leitura a ser trabalhada. Afirma-se, também, que essa atividade é de estudo e mediação, pois, ocorre em ambiente escolar. A atividade propicia uma construção de conhecimento relacionados aos objetivos da escola, ou seja, a implicação da criança no processo de leitura, a mobilização de conhecimentos prévios e a aproximação com o cotidiano social (ASBAHR, 2016).

Considerando que um dos objetivos da alfabetização é que, a partir de seus esforços e descobertas e diante dos desafios postos pelo professor, os alunos prestem atenção aos significantes sonoros das palavras e se deem conta da relação da escrita com a pauta sonora da língua. Desse modo, prestar a atenção à dimensão sonora da língua é fundamental para a aprendizagem da escrita, junto às explorações de sua notação, e pode se constituir em um caminho produtivo para dinamizar a agilidade da decodificação, o que contribui, sobremaneira, para a fluência da leitura e para o processo de compreensão.

Além disso, merece destaque a ludicidade. Para Souza e Salgado (2015), a ludicidade tem um importante papel no desenvolvimento de capacidades cognitivas, como as de percepção e atenção seletiva, que são necessárias no processo de aquisição da linguagem. Essas capacidades, quando bem desenvolvidas, dão suporte para uma qualificação do processo de aprendizagem da leitura. Na proposta, numa perspectiva lúdica, a professora trabalhou com rimas a partir do texto. *“A partir da conversa trabalhamos rimas com o texto: “Eu gosto de escola, eu gosto de estudar, mas o que eu gosto mesmo é...”*. As crianças completariam o texto dizendo o que mais gostava de fazer, o desafio feito era que a palavra final teria que terminar com AR. As crianças começaram com cantar, brincar...; depois de algumas falas, elas perceberam que nem tudo de que elas gostavam terminava com a rima; assim, propus para inventarmos palavras. *Esse foi um momento muito rico e de muita diversão para as crianças. Fui anotando no quadro as palavras que foram inventadas: bonecar (brincar de boneca), esqueitear (andar de skate), bicicletar (andar de bicicleta) e tantas outras. Cada criança escreveu sua palavra e seu significado em ½ folha sulfite, fazendo a ilustração”*. Esse tipo de atividade está previsto em uma das diretrizes da BNCC (BRASIL, 2018) para o ensino fundamental I, qual seja comparar palavras, identificando a semelhança entre os sons de sílabas mediais e finais. Dessa forma, trabalhar as rimas é uma excelente ação para ajudar as crianças a

adquirirem habilidades linguísticas iniciais. Essa ação aumenta a consciência ortográfica e de fonemas, que são os sons essenciais para a composição das palavras. Na perspectiva cognitiva, a memória pode ser suscitada por um processo associativo (SOUZA; SALGADO, 2015). No caso das rimas, as crianças foram estimuladas a evocar a memória para saber quais eram as palavras que terminavam com as mesmas sílabas da palavra proposta pela professora. Aqui, se observa nesse excerto do relato, uma situação em que a alfabetização se apresenta articulada ao letramento.

Continuando a análise sobre as práticas da professora “X”, notou-se que a construção de novas palavras pelas crianças indica um caminhar satisfatório (típico) pelo percurso desenvolvimentista, ou seja, essas crianças já integralizam as características das fases que precedem o “pensamento verbal” (VYGOTSKY, 1973). Elas possuem a “imaginação”, que é uma função cognitiva capaz de construir uma imagem subjetiva da realidade objetiva. Isso possibilitou o estímulo da criatividade, tão importante para o desenvolvimento da criança. Assim, o repertório cultural foi desenvolvido em sala de aula, já que a atividade estimulou a manifestação artística por parte das crianças.

A professora também introduziu o suporte/portador dicionário: *“A partir dessa atividade, introduzi o gênero verbete e o portador Dicionário. Levei para sala os dicionários ilustrados para as crianças explorarem e apresentei para elas como funcionava. Fizemos a atividade de procurar o significado de algumas palavras, explorar algumas palavras com significados diferentes. Lembro-me até hoje de uma criança que disse surpresa e entusiasmada: “Então é assim que procura palavra no dicionário!”*. Também apresentei para as crianças o texto *Dicionário (José Paulo Paes)*, elas se divertiram com o texto que é utilizado em todo contexto escolar. O dicionário propicia aos alunos possibilidades de conhecimento variado, além do estímulo à prática da leitura. Nesse contexto, merece destaque o procedimento adotado para a leitura desse tipo de suporte: uma obra de consulta, que não se lê de forma contínua, e sobre a qual o nosso olhar procura, na ordem alfabética, um verbete, e, no corpo dele, as informações desejadas, assinaladas por sinais gráficos apropriados (RANGEL, 2012). A apresentação de todos esses suportes/gêneros está prevista na seção práticas de linguagem da BNCC (BRASIL, 2018).

Destaca-se a importância do trabalho com os gêneros: *“O projeto desenvolvido possibilitou às crianças terem contato com vários gêneros textuais, produzirem textos e*

houve o envolvimento com entusiasmo de todas elas, portanto, o letramento. Foi possível articular o projeto com a maioria dos conteúdos de diferentes áreas de conhecimento, promovendo, assim, a interdisciplinaridade. Nas produções individuais, a professora foi o escriba das crianças que ainda não sabiam escrever”. Destaca-se, ainda, o papel dessas atividades como estratégias facilitadoras para um trabalho interdisciplinar, em que vários conteúdos são desenvolvidos no processo de ensino-aprendizagem, geralmente, a partir de uma temática transversal. Desse modo, notou-se que a professora desenvolveu conteúdos diversos, abarcando diferentes disciplinas da matriz curricular. Como resultado dessas dinâmicas, as crianças produziram vários tipos de textos como “ Eu e minha história”, que falava de suas próprias características, “Receita da Amizade” e “Biografias”, em que as crianças colaram seus retratos ou desenhos de seus autorretratos. Outra produção importante foi a da montagem dos portfólios com cartões de agradecimento ao Ziraldo.

Asbarh (2016) afirma que o conhecimento aumentará proporcionalmente ao envolvimento cognitivo da criança, de forma voluntária e sistemática, com as informações disponíveis na prática das tarefas escolares. Portanto, quanto mais significativas forem essas tarefas, mais robusto será o produto cognitivo oriundo desse envolvimento. Assim, percebe-se que o projeto desenvolvido pela professora foi significativo para a aquisição da leitura e contemplou as orientações metodológicas propostas pela BNCC (BRASIL, 2018).

A professora “Y” é graduada em Pedagogia e Matemática, especialista em Matemática e Estatística e Mestre em Educação. Essa professora atua no Ensino Fundamental, em uma escola do sistema público de educação básica do mesmo município em que se localiza a Universidade em que ela cursou a pós-graduação. A primeira atividade relatada foi bastante lúdica, com a montagem de um “quebra-cabeça” de sílabas. *“Cada criança recebeu algumas sílabas simples com o objetivo de formar palavras. Quando terminassem poderiam solicitar mais sílabas, de forma que não houvesse limite na busca das descobertas. Após encerrar o quebra-cabeça das sílabas, cada aluno deveria tentar ler as palavras para os colegas. Caso tivesse dificuldade na leitura poderia mostrar as palavras para que algum colega ajudasse”*. Devido ao distanciamento social imposto pelas regras sanitárias, em função da pandemia da COVID-19, a tarefa não pode ser realizada em duplas. Entretanto, mesmo individualmente, ela favoreceu o

entendimento de sons e a formação de palavras. Esse tipo de atividade consta na BNCC, no que diz respeito à tarefa de segmentar as palavras em sílabas e criar novas palavras (BRASIL, 2018). Essa atividade ministrada pela professora “Y” pode ser caracterizada como lúdica. De acordo com Santos e Jesus (2010), a atividade de quebra-cabeça apresentou uma situação-problema que possibilitou o desenvolvimento da lógica e do raciocínio das crianças.

Continuando com a análise das tarefas, notamos que essa professora adotou intervenções com jogos educativos nos tablets. *“um dos aplicativos que proponho é o “Forma palavra”, onde há uma roleta com letras. Basta clicar em iniciar e a roleta gira. Assim que ela para, aparece uma imagem referente às letras mostradas na roleta. E então a criança deve arrastar cada letra para formar as palavras referentes à imagem. As crianças se divertem muito e ao mesmo é uma metodologia prazerosa que contribui no processo de alfabetização”*. Na dinâmica relatada, o aplicativo “Forma Palavras” apresenta uma roleta visual que auxilia na formação de palavras. Percebeu-se que a utilização de tecnologia digital como ferramenta que estimula a aprendizagem foi um recurso muito bem explorado, já que as crianças demonstram interesse ao usar essa tecnologia. A BNCC (BRASIL, 2018) prevê a interação das crianças com as mais diversas tecnologias. Dessa interação surgiram estímulos que resultaram no fortalecimento do pensamento lógico, criativo e crítico. Outro importante apontamento da BNCC (BRASIL, 2018) é sobre o Ensino Fundamental - Anos Iniciais. De acordo com o documento, as situações lúdicas de aprendizagem devem ser valorizadas, além de articuladas com as vivências da educação infantil. Portanto, essa ação da professora contempla as orientações do documento.

Outra atividade explorada pela professora foi a tarefa “Raspadinha das Palavras”: *“Foram distribuídas quatro palavras para cada criança, escritas em fichas. Por cima das palavras possui uma fita adesiva transparente. E por cima da fita há tinta preta de forma que não apareça a palavra. O aluno deverá raspar a tinta com a ponta de uma tesoura, de uso escolar, para descobrir qual é a palavra escondida. Em seguida o aluno deverá ler as palavras. Se não conseguir ler, poderá mostrar à turma para que o auxilie”*. A professora confeccionou várias raspadinhas e distribuiu quatro para cada criança. Então, cada estudante raspou suas raspadinhas, nas quais estavam escritas algumas palavras. A intenção da atividade era o desafio de ler as palavras que surgiram. Quando

alguma criança não conseguia ler, ela era ajudada pelos demais colegas de turma. A atividade contemplou orientações propostas pela BNCC, já que as crianças vivenciaram em seus contextos sociais a compra de raspadinhas. Esse tipo de atividade consta na seção práticas de linguagem, objetos de conhecimento e habilidade no campo da vida cotidiana (BRASIL, 2018). No prisma da ludicidade, a metodologia foi leve e divertida, propiciando maior interesse das crianças em raspar e, posteriormente, ler o que estava escrito nas fichas. Aqui, no recorte do relato analisado que a alfabetização se centra na leitura de palavras, mas há uma preocupação da professora em relacionar o jogo proposto para estudo das palavras ao contexto social, em que as raspadinhas são utilizadas.

A professora “Z” é graduada em Pedagogia, especialista em Psicopedagogia Clínica e Institucional e mestra em Educação. Trabalha como professora alfabetizadora no Ensino Fundamental de uma escola da rede municipal de educação básica do mesmo município onde se localiza a Universidade. O que se destaca, inicialmente, do relato da professora “Z” foi a dificuldade de uma aluna em relação à aquisição da leitura, além dos desafios das atividades letivas não presenciais, adotadas durante a pandemia da COVID-19. Nesse caso, a docente percebeu grande dificuldade da criança (...), que não conseguia interagir durante a ministração das aulas. *No ano passado tive uma aluna [...] que possuía um comportamento diferente dos demais alunos. Devido à pandemia foram oferecidas aulas on-line. Eu percebi que essa aluna tinha uma dificuldade muito grande de ficar parada e não conseguia se concentrar. Quanto à alfabetização, ela não sabia nada. Não sabia o que era letra, não sabia o que era som, não conhecia o alfabeto.* Devido ao fato percebido, a docente procurou a família para se inteirar do contexto em que a criança vivia, para entender a possível causa do problema. O relato da professora apresentava o seguinte: *“O pai era caminhoneiro e ela tinha medo dele ir trabalhar e não conseguir voltar. Era um ponto que deixava a [...] muito insegura. Eu comecei a conversar com a [...]. Todas as vezes que tinha aula eu chamava a [...] para participar. Insisti bastante”.* De acordo com a BNCC (BRASIL, 2018), no Ensino Fundamental-Anos Iniciais as experiências das crianças, suas memórias, seu pertencimento a um grupo e sua interação com as mais diversas tecnologias de informação são fontes que estimulam sua curiosidade e a formulação de perguntas. Desse modo, notou-se o quanto foi eficiente a atitude da professora ao conhecer os demais contextos nos quais a criança estava inserida e ao perceber que as diferenças individuais demandavam estratégias pedagógicas específicas para a estimulação da aquisição da leitura. Uma vez que foi conhecido o contexto familiar

dessa criança, a docente insistiu mais afetivamente na provocação da atenção dessa criança durante as aulas. *“Eu percebi que a partir do momento que eu comecei a introduzir a [...] nessa dinâmica de aprendizagem ela foi se soltando e foi ficando mais segura para aprender as letras, os sons das letras [...]”*. Isso favoreceu o sentimento de pertença da criança com relação ao contexto escolar. Tal sentimento agiu como estímulo para o desenvolvimento da autonomia da criança, facilitando, assim, o processo de aprendizagem.

Continuando a análise, percebeu-se que durante o período em que as aulas aconteciam por videoaula, a professora “Z” utilizou a leitura de pequenos textos como prática de ensino. *“Eu trabalhei com o método fônico. Todos os dias eu trabalhava com a turma fazendo uma “leiturinha” coletiva”*. Nessa prática, a professora desafiou as crianças a reconhecerem palavras e letras contidas no texto, inclusive a criança que apresentava dificuldade na aprendizagem do alfabeto. Isso consta na BNCC como a aquisição de competência para diferenciar as letras do alfabeto de outros sinais gráficos (BRASIL, 2018). A docente utilizou palavras aleatórias para o desenvolvimento da habilidade de leitura, mas as relacionou às letras iniciais e finais dos nomes das crianças, que se configura no uso social da leitura, ou seja, o letramento.

Quando as aulas presenciais foram retomadas, a professora “Z” continuou inserindo textos curtos para leitura e trabalhou mais intensamente com a criança que apresentava necessidades especiais. Concomitantemente, trabalhou a alfabetização com os demais componentes curriculares com todos alunos de sua classe. Desse modo, as crianças conseguiram perceber a ligação entre os sons e a fala, conforme previsto na BNCC que preconiza a necessidade de a criança reconhecer o sistema de escrita alfabética como representação dos sons da fala (BRASIL, 2018). Aqui, se observa que a professora ao explorar a consciência fonológica e a correspondência fonográfica buscou contextualizar as atividades por meio da utilização de textos curtos e significativos para as crianças.

Após análise dos três relatos exitosos, separadamente, apresenta-se, a seguir, uma análise conjunta sobre as práticas das professoras. As professoras “X”, “Y” e “Z” são experientes e possuem tempo de sala de aula de vinte ou mais anos. Todas as três relataram que o Programa de Mestrado Profissional em Educação foi um grande marco em suas trajetórias formativas, pois o curso potencializou a reflexão das práticas de ensino

realizadas no trabalho docente. As professoras salientaram que os saberes adquiridos durante o mestrado possibilitaram uma ressignificação da profissão docente, principalmente, as ajudaram a pensar, mais cientificamente, o processo de alfabetização de crianças. Entretanto, a professora “X” relata que a experiência exitosa relatada poderia ter tido maior excelência caso ela a tivesse desenvolvido posteriormente ao curso de mestrado. Nesse sentido, é possível afirmar que a formação continuada proporciona atualização das práticas e maior compreensão sobre a fundamentação do trabalho docente. Ainda, aponta-se que as professoras apresentam os saberes necessários ao exercício da profissão: conhecimento dos conteúdos, conhecimento pedagógico, conhecimento curricular, conhecimento dos alunos e da forma como eles aprendem, conhecimento dos contextos educativos, conhecimento didático do conteúdo e conhecimento dos objetivos do ensino, das finalidades da educação, dos valores educativos, e de seus fundamentos filosóficos e históricos, tal como preceituam Puentes *et al.* (2006).

Destaca-se que as professoras utilizaram metodologias lúdicas em suas práticas. Isso favoreceu a aprendizagem. As raspadinhas e a contação de histórias proporcionaram momentos de apreciação, por parte das crianças, que culminaram na mudança da competência para a leitura. Além disso, a interação entre as crianças, proporcionada pelas dinâmicas usadas, foi de significativo valor, já que esse tipo de interação é responsável pelo reconhecimento do outro e de si mesmo. Desse modo, o processo de aprendizagem se tornou mais prazeroso e efetivo. Outra importante observação é a de que todas as práticas estão respaldadas pela BNCC (BRASIL, 2018), nas orientações de Língua Portuguesa do 1º ao 5º ano do Ensino Fundamental.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao longo deste estudo, percebeu-se que a habilidade de leitura envolve vários processos e tem como protagonistas docentes e alunos. De forma retrospectiva, observou avanços substanciais nas discussões acerca da alfabetização e do ensino da leitura. Portanto, a formação continuada possibilitou às docentes atualização dos saberes no sentido de inovarem a prática pedagógica para melhor atender às crianças na escola. Com melhor compreensão teórica, a docente pode mediar práticas que tenham maior eficácia na aquisição do conhecimento, de acordo com a fase desenvolvimentista em que se encontra cada criança.

Outra consideração importante diz respeito à criação de práticas situadas, pois, além de uma articulação com o cotidiano social das crianças, a contextualização tem o poder de mobilizar o interesse pela aprendizagem. A mediadora precisa se atentar aos fatores que afetam a aquisição do conhecimento para trabalhar de forma individual com seus alunos.

Por fim, uma última assunção é sobre a aquisição da leitura é sobre a indissociabilidade entre a alfabetização e o letramento. Nesse sentido, a alfabetização deve incidir sobre a entrada da criança no mundo da escrita, explorando os sistemas escrito e ortográfico de modo contextualizado e reflexivo, de modo a ampliar as habilidades relacionadas aos usos sociais da leitura e da escrita, ou seja, o letramento. Alfabetizar na perspectiva do letramento pressupõe a contextualização das práticas de ensino, situadas no contexto social, bem como propiciar aos alunos espaços para o desenvolvimento de habilidades de usos da linguagem necessárias para a vida em sociedade.

A partir da análise das experiências exitosas relatadas pelas professoras participantes desta pesquisa, é possível considerar que falar sobre a prática implica em uma reflexão sobre essa prática. Desse modo, espera-se que as reflexões aqui provocadas possam agregar contribuições para novas discussões acerca de questões relacionadas à alfabetização e ao letramento.

REFERÊNCIAS

ASBAHR, F.S.F. **Idade escolar e atividade de estudo:** educação, ensino e apropriação dos sistemas conceituais”. In.: MARTINS, L.M.; ABRANTES, A.A.; FACCI, M.G.D. (orgs). *Periodização Histórico Cultural do Desenvolvimento: do nascimento à velhice*. São Paulo: Editora Autores Associados, 2016. p.171-192.

BAKHTIN, Mikhail. **Estética da criação verbal**.6. ed. Tradução de Paulo Bezerra. São Paulo: Martins Fontes, 2006 [1979].

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular**. Caderno de Ensino de Língua Portuguesa. 2018. Disponível em: BNCC_EI_EF_110518_versaofinal_site.pdf (mec.gov.br) Acesso em: 27/ 12/2021.

CIRÍACO, F.L. A Leitura e a Escrita no Processo de Alfabetização. **Revista Educação Pública**. 2020.

COUTO, E. S.; ; CRUZ, I. M. (2020). **Porto: educação na pandemia da COVID-19**. Interfaces Científicas-Educação, v. 8, n. 3, p. 200-217.

GUIMARÃES, G.T.D.; de PAULA, M.C. Análise textual discursiva: entre a análise do discurso e a análise de conteúdo. **Revista Pesquisa Qualitativa**. São Paulo (SP), v.8, n.19, p. 677-705, 2020.

GOULEMOT, Jean Marie. Da Leitura como produção de sentidos. In: CHARTIER, Roger. **Práticas de Leitura**. Trad. Cristiane Nascimento. 5. ed. São Paulo: Estação Liberdade, 2011.

MAGALHÃES, JR.C. A de O. BATISTA, M.C. **Metodologia da Pesquisa e Educação em Ciências** --1. ed.--Maringá, PR: Gráfica Editora Massoni, 2021.

PEDRUZZI, A.N. et al. Análise textual discursiva: os movimentos da metodologia de pesquisa. **Atos de pesquisa em Educação**, v. 10, n. 2, p. 584-604, 2015.

PUENTES, Roberto; ARQUINO, Orlando; NETO, Armindo. Profissionalização do professores: conhecimentos, saberes e competências necessárias a docência. **Educar**. N. 34.Curitiba: UFPR. 2009, p. 169-184.

RANGEL, J. N. M.. **Leitura na Escola: espaço para gostar de ler**. 3. ed. Porto Alegre, Editora Mediação, 2012.

SAMPIERI, R. H., COLLADO, C. H., & LUCIO, P. B. (2006). **Metodologia de Pesquisa** (3rd ed.). F. C. Murad (Trad.). São Paulo: McGraw-Hill.

SANTOS, E.A. do C.; JESUS, B. Do C. **O Lúdico no Processo Ensino-Aprendizagem**. Disponível em O LÚDICO NO PROCESSO ENSINO-APRENDIZAGEM (unemat.br) Acesso em : 25/03/2022

SOARES, M.B.; BATISTA, A.A.G. **Alfabetização e Letramento: caderno do professor**.Belo Horizonte/CEALE/FAE/UFMG, 2005.

SOARES, M.B. **Alfabetização e Letramento: Caminhos e Descaminhos. Caderno de Formação**, p. 96-100, UNESP, 2004.

SOLÉ, ISABEL. **Estratégias de Leitura**. Porto Alegre: Artmed, 1988.

SOUZA, A.B.; SALGADO, T.D. Memória, Aprendizagem, Emoções e Inteligência. **Revista Liberato**, v. 16, p. 141-151, 2015.

SOUZA D.; GOULART, I.C.V. **Leitura, escrita e alfabetização: a pluralidade das práticas** / organizadores: Ilsa do Carmo Vieira Goulart, Maria das Dores Soares Maziero, Silvia Aparecida Santos de Carvalho. Campinas, SP: Edições Leitura Crítica, 2017.

VYGOTSKY, L.S. **Lo Sviluppo psichico del bambino**. Roma: Riuniti, 1973.

WORLD HEALTH ORGANIZATION (2020). **Coronavirus disease (COVID-19) situationreport-102**. Disponível em: https://www.who.int/docs/default-source/coronaviruse/situation-reports/20200501-covid-19-sitrep.pdf?sfvrsn=742f4a18_2

ZIBERMAN, R. **A Leitura e o Ensino de Literatura**. 2ª Edição, São Paulo: Contexto, 1991.

ZIRALDO. **Curta o Menino Maluquinho**. Vol. 1 1ª Edição. Editora Globo. RJ: 2007.

Recebido em: 05/08/2022

Aprovado em: 10/09/2022

Publicado em: 18/09/2022