

UNIVERSIDADE DO VALE DO RIO DOS SINOS - UNISINOS
UNIDADE ACADÊMICA DE GRADUAÇÃO
CURSO DE PEDAGOGIA

KÁRIN ANDREA SCHUSTER

PRÁTICAS DE LEITURA NO TERCEIRO ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL

São Leopoldo

2018

KÁRIN ANDREA SCHUSTER

PRÁTICAS DE LEITURA NO TERCEIRO ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL

Trabalho de Conclusão de Curso
apresentado como requisito parcial para
obtenção do título de Licenciado em
Pedagogia, pelo Curso de Pedagogia da
Universidade do Vale do Rio dos Sinos -
UNISINOS

Orientadora: Profa. Dra. Suzana Moreira Pacheco

São Leopoldo

2018

AGRADECIMENTOS

Primeiramente, quero agradecer a Deus, minha fortaleza, por estar sempre comigo, me fortalecendo nos momentos difíceis da vida e me encorajando a prosseguir.

À minha orientadora, Profa. Dra. Suzana Moreira Pacheco. Obrigada pela confiança, credibilidade, incentivo e ensinamentos.

Aos meus mestres e aos colegas de curso e de profissão, assim como, aos meus alunos que muito acrescentaram em minha formação profissional e pessoal.

Aos meus familiares que sempre me apoiaram neste longo e árduo percurso.

Aos meus filhos pela compreensão, apoio e amor incondicional.

Às amigas de todas as horas, Andréa, Taís, Silvana e Carol pela amizade sincera e pelas trocas de ideias, valorosas.

Meu agradecimento especial, à equipe diretiva da escola pesquisada, na qual atuo como professora e aos envolvidos direta ou indiretamente nesse trabalho de pesquisa.

“[...] nossa riqueza em relação ao analfabeto
(ou alfabetizado que não lê)
consiste em que ele está vivendo
e viverá somente uma vida
e nós vivemos muitíssimas.”
(Umberto Eco)

RESUMO

O trabalho visa ressaltar a importância da leitura no cenário escolar, mais especificamente em duas turmas de terceiro ano do ciclo de alfabetização, período no qual os alunos precisam consolidar seus conhecimentos na área da leitura e da escrita. A pesquisa foi realizada em uma escola pertencente à rede municipal de ensino São Leopoldo. A finalidade do estudo foi propiciar reflexões sobre como a leitura acontece no ambiente escolar e os materiais que são disponibilizados. A pesquisa foi realizada a partir de entrevistas às duas professoras, regentes das turmas mencionadas, sobre suas práticas de leituras e observações em sala de aula. O trabalho foi sustentado por estudos teóricos firmados por autores como Guimarães e Corsino (2012), Freire (1995), Kramer (2010), Lerner (2002), Machado (2004), Pacheco (1994), Soares (2003), Solé (1998), Rangel (2007). Baseado nas análises propiciadas pelas entrevistas e observações de sala de aula, percebeu-se que há um movimento constante para que boas práticas sejam vivenciadas na escola. Observou-se que diversas práticas e materiais são disponibilizados, sendo possível perceber que o trabalho de leitura está centrado na figura do professor e de acordo com suas concepções. Neste aspecto, há fragilidades, uma vez que a escola se envolver, tecendo parâmetros para as práticas de leitura. Constatado através da realização desse trabalho, que a leitura exige muito de quem aprende e de quem a ensina. Exige que a tratemos com olhar minucioso e respeitoso, para que não seja tratada como mais uma tarefa escolar a ser cumprida ou reproduzida. Muitas vezes, é descoberta na escola, mas ultrapassa seus muros. Abre e amplia os horizontes, independente das escolhas futuras.

Palavras-chave: Práticas de leitura; Terceiro ano; ciclo de alfabetização.

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 - Direitos de aprendizagem relativos ao eixo da leitura, do 3º ano do ensino fundamental.....	16
Quadro 2 - Quais práticas de leitura que são propostas às turmas de 3º ano?	31
Quadro 3 - Você identifica uma proposta de leitura no programa de formação continuada, do PNAIC?	32
Quadro 4 - Quais referenciais teóricos orientam seu trabalho, no que diz respeito a leitura?	33
Quadro 5 - Que tipo de materiais você utiliza nas práticas de leitura?	35
Quadro 6 - Como avalia o interesse dos alunos pelas propostas de leitura, quais são suas preferências?	37
Quadro 7 - Observações realizadas.....	37

LISTA DE SIGLAS

ANA	Avaliação Nacional de Alfabetização
BNCC	Base Nacional Comum Curricular
INEP	Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira
IPM	Instituto Paulo Montenegro
LDBEN	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
MEC	Ministério da Educação e Cultura
ONG	Organização Não Governamental
PCN'S	Parâmetros Curriculares Nacionais
PISA	Programa Internacional de Avaliação de Alunos
PNAIC	Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa
PPP	Projeto Político Pedagógico
PROFA	Programa de Formação de Professores Alfabetizadores
SAEB	Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica
SEA	Sistema de Escrita Alfabética
UNESCO	Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e Cultura

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO	7
1.2 Objetivos	9
1.2.1 Objetivo geral	9
1.2.2 Objetivos específicos.....	9
1.3 Justificativa.....	9
2 FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA	10
2.1 Para falarmos em alfabetização começemos pela educação.....	10
2.2 Progressão e continuidade das aprendizagens	11
2.3 O ciclo de alfabetização.....	13
2.4 O terceiro ano do ciclo de alfabetização - Consolidando saberes	13
2.5 Os direitos de aprendizagens	14
2.6 Leitura na escola	17
3 CAMINHOS METOLÓGICOS	25
3.1 Etapas percorridas	26
3.2 O ambiente da pesquisa	27
3.3 As famílias	28
3.4 Os alunos da escola.....	28
3.5 O corpo docente da escola.....	29
4 A LEITURA DOS DADOS.....	31
4 CONSIDERAÇÕES FINAIS	41
REFERÊNCIAS.....	43
APÊNDICE A - INSTRUMENTO DA COLETA DE DADOS – ENTREVISTA.....	46
APÊNDICE B - TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO	47

1 INTRODUÇÃO

O tema escolhido visa ressaltar a importância da leitura no cenário escolar, mais especificamente no terceiro ano do ciclo de alfabetização, período no qual os alunos precisam consolidar seus conhecimentos na área da leitura e da escrita. Cabe destacar a relevância do tema, pois a leitura além de ser um objeto de ensino também se torna objeto de aprendizagem, devido a interdisciplinaridade e transdisciplinaridade das aprendizagens que proporciona, especialmente quando esta é exercida visando as práticas sociais e formação de leitores críticos.

Refletir, falar, discutir sobre questões que permeiam a leitura, sempre foi um assunto muito relevante para mim, pois tenho uma lacuna em minha formação enquanto leitora. Tive pouco acesso aos livros na infância. Já na escola não recordo de ações, como leitura da professora, retirada de livros da biblioteca ou ser convidada a ler um livro para compartilhar em sala de aula.

Hoje sou professora na rede municipal de São Leopoldo RS. Leciono há 15 anos em uma escola situada em comunidade da periferia da cidade, atendo alunos que possuem muita dificuldade na escrita e na leitura. Sinto uma grande necessidade em agir em prol da formação desses alunos, desenvolvendo o gosto pela leitura, desde a fase inicial da escolarização. Através dessa pesquisa, sou desafiada a pensar sobre como a leitura é incentivada no ambiente escolar, observando se suas práticas emancipam o leitor e como esse se relaciona com ela.

Existe um investimento do Ministério da Educação por meio de programas de incentivo a alfabetização, dentre eles: PROFA/2001 (Programa de Formação de Professores Alfabetizadores); o PRO-LETRAMENTO/2008; e PNAIC (Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa), em 2012, no qual apoiaremos esse trabalho de pesquisa sobre a leitura. E o MAIS ALFABETIZAÇÃO/ 2018-2019.

O Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC), programa de formação continuada para professores, visa à alfabetização até o 3º ano do Ensino Fundamental, apoiado pelos Estados, Municípios e Instituições, tem como desafio garantir que todas as crianças brasileiras até oito anos de idade estejam alfabetizadas. Este Pacto aponta os direitos de aprendizagem de todas as áreas de conhecimento. Dentre eles, os direitos de aprendizagem de Língua Portuguesa, que prioriza o ensino da leitura e da escrita e aponta alguns conhecimentos sobre leitura

que devem ser consolidados até o final do 3º ano do Ensino Fundamental, tendo sido introduzidos e aprofundados nos anos anteriores.

A Base Nacional Comum Curricular (BNCC, 2017, p. 64) passou por uma reformulação e traz as seguintes considerações sobre leitura, sendo relevante destacar:

A leitura é objeto historicamente reconhecido de aprendizagem em Língua Portuguesa. Se, para os outros componentes curriculares, ela é instrumento, em Língua Portuguesa é tema central. O eixo Leitura compreende a aprendizagem da decodificação de palavras e textos (o domínio do sistema alfabético de escrita), o desenvolvimento de habilidades de compreensão e interpretação de textos verbais e multimodais e, ainda, a identificação de gêneros textuais, que esclarecem a contextualização dos textos na situação comunicativa, o que é essencial para compreendê-los. São também constituintes essenciais desse eixo, por sua relevância para a compreensão e interpretação de textos, o desenvolvimento da fluência e o enriquecimento do vocabulário.

Esta pesquisa parte do princípio de que a leitura e a escrita quando consolidadas e compreendidas na sua função social, ingressam o educando em todas as áreas do conhecimento.

Por vezes, a leitura costuma ser uma ação solitária da escola. Alguns alunos não se motivam a ler fora do espaço escolar, e a escola, por sua vez configura-se como um espaço potencial de trocas de experiências e tem seu papel fundamental na formação de indivíduos atuantes na sociedade. Para tanto, segundo Solé (1998, p. 90),

[...] seria preciso distinguir situações em que “se trabalha” a leitura e situações que simplesmente “se lê”. Na escola, ambas deveriam estar presentes, pois ambas são importantes, além disso, a leitura deve ser avaliada como instrumento de aprendizagem, informação e deleite.

A leitura na escola necessita ser ensinada não apenas enquanto processo de decodificação, mas também como prática social, que insere o sujeito nas vivências sociais e o leva a agir e se posicionar criticamente. Sendo assim em todos os anos de escolarização, as crianças devem ser convidadas a ler, produzir e refletir sobre textos que circulam em diferentes esferas sociais de interlocução.

O presente trabalho será sustentado por estudos teóricos firmados por autores como Guimarães e Corsino (2012), Freire (1995), Kramer (2010), Lerner (2002), Machado (2004), Pacheco (1994), Soares (2003), Solé (1998), Rangel (2007) entre outros, como também, pesquisas bibliográficas, análises de

monografias consultadas no Lume e nos arquivos da UNISINOS; dissertação, artigos, e obras literárias dos autores citados nas referências.

1.2 Objetivos

1.2.1 Objetivo geral

Verificar como a leitura é proposta no ambiente escolar e como os alunos do terceiro ano de uma escola municipal se relacionam com as práticas de leituras propostas.

1.2.2 Objetivos específicos

- Conhecer as práticas de leitura desenvolvidas no terceiro ano do ensino fundamental, da escola investigada.
- Conhecer os materiais de leitura que os alunos têm acesso e como interagem com esses recursos.

1.3 Justificativa

O tema foi delimitado sobre a leitura no cotidiano escolar, considerando a sua relevância dentro e fora do ambiente escolar, além dos motivos pessoais de minha relação com a leitura e por esta ser o foco do meu trabalho enquanto professora de anos iniciais.

Os índices das pesquisas de larga escala apontam para uma triste e preocupante realidade. Grande parte dos alunos que saem do terceiro ano do ensino fundamental não domina a leitura e a escrita.

Neste sentido, os resultados da Avaliação Nacional de Alfabetização (ANA) 2016, divulgados em 25 de outubro de 2017, pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP), revelam que 45,2% dos estudantes avaliados obtiveram níveis satisfatórios em Leitura, com desempenho nos níveis 3 e 4, considerados suficiente. Em 2014, esse percentual era de 43,8%. Mas a maioria dos estudantes ainda permanece nos níveis indesejáveis. Em 2016, 54,7% dos estudantes estão nos níveis 1 e 2. Em 2014, eram 56,1%, sendo praticamente os mesmos de 2014.

2 FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

2.1 Para falarmos em alfabetização comecemos pela educação.

Desde o início da república o analfabetismo assustava, em 1920, 75% da população era analfabeta. Em 2018, fala-se em 11,5 milhões de brasileiros.

A evolução das ideias pedagógicas na primeira república (1889 - 1930) pode ser representada pela conjunção de dois movimentos ideológicos desenvolvidos pelos intelectuais das classes dominantes do país.

Segundo Ghiraldelli (2003, p. 15), “esses movimentos são o entusiasmo pela educação e o otimismo pedagógico”. O entusiasmo surgiu entre 1887 e 1896, sofreu recuo entre 1896 e 1910 e nos anos 10 e 20 alcançou seus melhores dias. O otimismo entre meados dos 20 e alcançou seu apogeu nos anos 30.

Três correntes pedagógicas distintas formaram o cenário das lutas político-pedagógico da 1ª república: a Pedagogia Tradicional, a Pedagogia Nova e a Pedagogia Libertária.

Essas correntes tiveram que enfrentar ou assimilar os preceitos educacionais dos jesuítas, que foram responsáveis pelo ensino no Brasil por mais de duzentos anos. Um século depois da expulsão dos jesuítas, ainda permanecia professores que seguiam suas práticas. Existiam poucas escolas públicas e eram frequentadas pelos filhos das famílias de classe média. Os ricos ensinavam seus filhos em casa, havia poucos colégios particulares nas capitais e funcionavam em regime de internato ou semi- internato. No interior funcionavam precárias escolas rurais onde na maioria trabalhavam professores sem formação.

Em 1911, o governo federal promoveu a lei orgânica Rivadávia Correia, que proporcionava total liberdade dos estabelecimentos escolares, tornando a presença facultativa e desoficializando o ensino.

Em 1915 a reforma “Carlos Maximiliano” reoficializou o ensino, reformou o Colégio Pedro II e regulamentou o acesso às escolas superiores. Por fim, aconteceu a reforma Luiz Alves/Rocha Vaz que estabeleceu uma legislação que permitisse ao governo federal uma ação conjunta com os Estados da federação no sentido do atendimento ao ensino primário.

A estrutura e o funcionamento das escolas em cada região, adquiriu características muito particulares. O ensino passou por muitas reformas. Entre 1942 a 1946 as leis orgânicas, foram chamadas de reforma Capanema.

Em 1962 veio o plano Nacional Educacional seguindo as prescrições da LDBEN (lei 4.024/61). Possuía metas qualitativas e quantitativas que o governo deveria atingir em oito anos. Uma dessas metas qualitativas era além de matricular toda a população em idade escolar primária, até 1970, contar com professores primários diplomados. Nos dias atuais a lei que rege a educação é 9394/96.

2.2 Progressão e continuidade das aprendizagens

A alfabetização passa por mudanças ao longo de nossa história. Até meados de 1980 a cartilha, manual didático, era quase unânime nas salas de aulas brasileiras. Era quase material exclusivo do professor alfabetizador.

Em 1970, o ensino fundamental passa a ter oito anos e o currículo passa a ser obrigatoriamente organizado por séries anuais. Entre 1980 e 1990, a escola pública passa a ser aberta para todos e assim a organização por séries começa a ser relacionada com o fracasso escolar, principalmente na primeira série, como era denominado o atual 2º ano do ensino fundamental. Ressalto que este ano da alfabetização apresentava muita repetência e evasão escolar. Havia a avaliação pela perspectiva classificatória e a culpa da não aprendizagem recaía sobre o aluno. As aprendizagens das crianças eram focadas no método e nas etapas do método escolhido.

De acordo com Albuquerque e Cruz (2012, p. 7):

O ensino da leitura e da escrita com base nos métodos sintéticos e analíticos, hoje considerados métodos tradicionais de alfabetização, era realizado de modo a garantir que todos os alunos, ao mesmo tempo e de forma homogênea, aprendessem as correspondências grafofônicas ensinadas pelo professor. Tais métodos, apesar de diferentes, fundamentavam-se na ideia de língua como código que devia ser transmitido e memorizado.

Em 1980, sugeria-se que o fracasso escolar pudesse estar ligado aos métodos tradicionais de alfabetização e surgem pesquisas nesta área. Nesse período surgiu o Ciclo Básico de Alfabetização que não reprovaria a criança ao final

da antiga primeira série do 1º grau e ampliaria o processo de alfabetização para dois anos (1ª e 2ª série) assegurando a continuidade do processo de ensino da leitura e da escrita, entendendo assim como um processo de construção do conhecimento.

Despontam-se nesse tempo, os estudos sobre a Psicogênese da Língua Escrita sendo utilizados como referencial teórico da Alfabetização. Entendia-se que era necessário deixar de lado os métodos trazidos nas cartilhas e criar-se um ambiente alfabetizador para que a criança se apropriasse do Sistema de Escrita Alfabético através de atividades significativas de escrita e leitura. Volta-se a considerar a aprendizagem em apenas um ano (1ª série).

Em 1997, são elencados os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN's), servindo de base organizadora curricular do ensino, garantindo uma formação básica comum, complementada pela parte diversificada, conforme a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei Federal n. 9.394/96).

Em 2006, o ensino fundamental é ampliado para nove anos (lei 11274/06); em 2007 é instituída a Provinha Brasil (avaliação de larga escala) para avaliar o ensino fundamental de nove anos.

Em 2008, o Conselho Nacional de Educação lança que os três anos iniciais da educação básica devem ser voltados à alfabetização e ao letramento.

No ano de 2012 o Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade certa traz a ideia do ciclo de alfabetização, constituído pelo primeiro, segundo e terceiro ano do ensino fundamental e têm seus cadernos metodológicos que subsidiam a formação do professor considerando concepções, procedimentos, avaliações de aprendizagem no intuito de alfabetizar e letrar todas as crianças no ciclo de alfabetização também denominado bloco pedagógico de alfabetização.

Segundo Albuquerque e Cruz (2012, p. 8)

Resultados de avaliações em larga escala (SAEB, Prova Brasil, PISA) têm revelado o baixo desempenho dos nossos alunos em leitura o que reafirma o fracasso da escola pública em ensinar os estudantes a ler. Os índices de reprovação diminuíram e os alunos seguem em seus estudos, mas muitos concluem o Ensino Fundamental sem saber ler e escrever de maneira proficiente.

Hoje, associa-se essa situação de defasagem na aprendizagem aos ciclos e ao fato da não repetência nos anos iniciais.

Portanto, segundo Soares (2004) apud Albuquerque e Cruz (2012),

o que temos vivenciado em relação as práticas de alfabetização em sistemas organizados em ciclos é uma diluição das metas e dos objetivos a serem atingidos ao longo do ciclo inicial, o que fez crescer o número de crianças que concluíam os anos do ciclo de alfabetização sem terem se apropriado da escrita alfabética.

Cabe ressaltar que é primordial que a criança que ingresse no primeiro ano do ensino fundamental aproprie-se dos direitos de aprendizagens ao longo dos três anos, progredindo em seus conhecimentos.

2.3 O ciclo de alfabetização

O Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa é um acordo formal assumido pelo Governo Federal, estados e municípios junto com suas Secretarias de Educação para firmar o compromisso de alfabetizar crianças de até oito anos de idade, ao final do ciclo de alfabetização.

O ciclo de alfabetização compreende os três primeiros anos da educação básica, ou seja, primeiro ano, segundo ano e terceiro ano do ensino fundamental, consolidando o processo de alfabetização no terceiro ano.

Este Pacto compreende ações como formação continuada de professores para aperfeiçoamento de sua formação; materiais didático-pedagógicos e referenciais curriculares e pedagógicos.

Segundo Albuquerque e Cruz (2012, p. 12), o Projeto de Lei do Plano Nacional de Educação 2011/2020 (BRASIL, 2011), aponta:

a proposta de ciclo da alfabetização baseia-se(i) na ampliação do direito à educação, democratização e ruptura com as práticas de exclusão dentro da escola; (ii) na aprendizagem como processo contínuo em maior tempo por meio do atendimento às diferenças individuais; (iii) no desenvolvimento pleno de todas as crianças; (iv) no reconhecimento da pluralidade e diversidade cultural como integrante do currículo escolar; (v) na ideia de uma escola menos seletiva integradora dos diferentes grupos sociais, por meio da permanência e continuidade.

2.4 O terceiro ano do ciclo de alfabetização - Consolidando saberes

A educação brasileira passa por muitos desafios e garantir que crianças de até oito anos saiam alfabetizadas do ciclo de alfabetização que compreende os três

primeiros anos da educação básica torna-se um grande desafio. Até então as crianças passavam pela escolarização e muitas não saíam alfabetizadas.

O terceiro ano em especial é um momento decisivo porque é onde a criança precisa estar com o seu processo de aprendizagem do Sistema de Escrita Alfabética (SEA)¹ consolidado.

No primeiro, segundo e terceiro ano defende-se a progressão continuada nos anos iniciais da educação básica, sendo que a aprovação para o quarto ano se define pelo resultado obtido, podendo ser aprovado ou reprovado.

Mediante aos objetivos que se espera do estudante, entende-se que esse ao iniciar o terceiro ano já compreenderia o sistema Escrita alfabética e o seu funcionamento, levando-o a consolidação desse processo, possibilitando-o a ler e produzir textos de diferentes gêneros trabalhados, de maneira autônoma.

Caberia ao professor inseri-lo em situações de letramento fazendo-o perceber que o Sistema de Escrita Alfabética (SEA) é um código e como fazer uso desse código, sabendo que há regras de uso que precisam ser compreendidas e dominadas.

Segundo o caderno metodológico (PNAIC, ano 3, unid. 3, 2012):

O principal objetivo nesse ano de escolaridade é levar a criança a consolidar seus conhecimentos das correspondências som-grafia de modo a ler e escrever palavras formadas por diferentes estruturas silábicas, dando continuidade ao trabalho já desenvolvido no segundo ano em relação a esse aspecto”.

2.5 Os direitos de aprendizagens

Os direitos de aprendizagem surgem da necessidade de assegurar às crianças do ciclo de alfabetização seus direitos a plena alfabetização, de modo que possam exercer momentos de escrita e leitura, visando à ampliação de seu repertório cultural.

[...] as Diretrizes Curriculares do Ensino Fundamental de Nove Anos, aprovadas em 2010, colocam a tarefa ao Ministério da Educação em seu art. 49 - “O ministério da Educação, em articulação com os Estados, os Municípios e o Distrito Federal, deverá encaminhar ao CNE, precedida de consulta pública nacional proposta de expectativas dos conhecimentos

¹ Sistema de escrita alfabética é um sistema notacional, no qual as letras representam sons da fala, sendo necessário que o aluno perceba seu funcionamento e suas convenções. Portanto não basta o aluno conhecer os símbolos (alfabeto), necessita compreender sua funcionalidade.

escolares que devem ser atingidos pelos alunos em diferentes estágios do Ensino Fundamental (art.9 § 3º desta Resolução)". (BRASIL, 2012).

Os Direitos de aprendizagem foram alicerçados por muito debate e participações de vários segmentos. Constituiu-se de Grupos de Trabalhos formados por profissionais das Universidades que compõem a Rede Nacional de Formação do Ministério da Educação; por gestores de redes públicas de ensino e por consultores, por área de conhecimentos, contratados pela Organização das Nações Unidas para Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO), sob coordenação do Ministério da Educação e Cultura (MEC). Incluindo encontros técnicos em treze cidades das cinco regiões do Brasil, envolvendo um total de quase quinhentos municípios. Participaram alfabetizadores, técnicos, especialistas das diferentes áreas e coordenadores das secretarias municipais e estaduais. Aproximadamente dois mil e oitocentos leitores críticos das várias versões da elaboração dos Direitos de Aprendizagem.

O PNAIC aponta os direitos de aprendizagem de todas as áreas de conhecimento que devem ser oportunizados ao aluno. Dentre eles, os direitos de aprendizagem de Língua Portuguesa, que prioriza o ensino da leitura e da escrita e aponta alguns conhecimentos e capacidades específicos sobre leitura que devem ser consolidados até o final do 3º ano do Ensino Fundamental, tendo sido introduzidos e aprofundados nos anos anteriores.

O eixo da leitura, contido no caderno do PNAIC (ano 3, unid. 1, 2012) tem dentre outras finalidades, proporcionar às crianças a capacidade de ler para: aprender a fazer algo, aprender assuntos de seu interesse, informar-se sobre algum tema e ter prazer na leitura. Para o planejamento dessas atividades concebemos a leitura como uma relação dialética entre interlocutores, que pressupõe a interação entre texto e leitor.

Consta no caderno I, ano 3, do PNAIC (2012), os seguintes direitos de aprendizagem relativos ao eixo da leitura, do 3º ano do ensino fundamental:

Quadro 1 - Direitos de aprendizagem relativos ao eixo da leitura, do 3º ano do ensino fundamental

Leitura	Ano 1	Ano 2	Ano 3
Ler textos não-verbais, em diferentes suportes.	I/A	A/C	A/C
Ler textos (poemas, canções, tirinhas, textos de tradição oral, dentre outros), com autonomia.	I/A	A/C	C
Compreender textos lidos por outras pessoas, de diferentes gêneros e com diferentes propósitos.	I/A	A/C	A/C
Antecipar sentidos e ativar conhecimentos prévios relativos aos textos a serem lidos pelo professor ou pelas crianças.	I/A	A/C	A/C
Reconhecer finalidades de textos lidos pelo professor ou pelas crianças.	I/A	A/C	A/C
Ler em voz alta, com fluência, em diferentes situações.	I	A	C
Localizar informações explícitas em textos de diferentes gêneros, temáticas, lidos pelo professor ou outro leitor experiente.	I/A	A/C	C
Localizar informações explícitas em textos de diferentes gêneros, temáticas, lidos com autonomia.	I	A/C	A/C
Realizar inferências em textos de diferentes gêneros e temáticas, lidos pelo professor ou outro leitor experiente.	I/A	A/C	A/C
Realizar inferências em textos de diferentes gêneros e temáticas, lidos com autonomia.	I	I/A	A/C
Estabelecer relações lógicas entre partes de textos de diferentes gêneros e temáticas, lidos pelo professor ou outro leitor experiente.	I/A	A/C	A/C
Estabelecer relações lógicas entre partes de textos de diferentes gêneros e temáticas, lidos com autonomia.	I	A	A/C
Apreender assuntos/temas tratados em textos de diferentes gêneros, lidos pelo professor ou outro leitor experiente.	I/A	A/C	C
Apreender assuntos/temas tratados em textos de diferentes gêneros, lidos com autonomia.	I	A	A/C
Interpretar frases e expressões em textos de diferentes gêneros e temáticas, lidos pelo professor ou outro leitor experiente.	I/A	A/C	A/C
Interpretar frases e expressões em textos de diferentes gêneros e temáticas, lidos com autonomia.	I/A	A/C	A/C
Estabelecer relação de intertextualidade entre textos.	I	I/A	C
Relacionar textos verbais e não-verbais, construindo sentidos.	I/A	A/C	A/C
Saber procurar no dicionário os significados das palavras e a aceção mais adequada ao contexto de uso.		I	A

I - Introduzir; A - Aprofundar; C - Consolidar.

Fonte: PNAIC (unidade 1, ano 3, 2012).

Considerando os Direitos de Aprendizagem, do eixo da leitura, destaco os seguintes conhecimentos/capacidades, que entendo serem relevantes para o

terceiro ano do ensino fundamental: leitura de textos de forma autônoma; leitura em voz alta com fluência, localização de informações explícitas em textos; apreender assuntos em diferentes textos lidos pelo professor e/ou outros e estabelecer relação de intertextualidade entre textos. Posteriormente essas capacidades/ habilidades serão refletidas e analisadas no contexto da turma pesquisada.

2.6 Leitura na escola

A escola é responsável pela leitura em todos os anos escolares, resgatando sempre seu valor cultural e social. Cabe destacar que a família também tem seu papel importante no que diz respeito à formação do gosto pela leitura, apresentando e envolvendo as crianças em práticas de leitura, sendo esta incentivada desde cedo. Os pais que leem para os filhos estão contribuindo para mais tarde esse se tornar um leitor. Paralelamente, ou mesmo por vezes, exclusivamente, quando a família não desempenha esse papel, a escola tem a função de incentivar e tornar mais evidente esse encontro com os livros e a literatura.

Como afirma Zilberman (1999, p. 45),

[...] crianças que desde os primeiros anos de vida se habituem a manusear livros infantis e ouvem histórias contadas pelos pais, avós ou babás e mais tarde leem aventuras cujos protagonistas são crianças de sua mesma faixa etária, provavelmente desenvolverão com mais rapidez o ofício da leitura.

De acordo com Aguiar (1985) apud Guerra et al (2013, p. 13):

[...] a experiência infantil de contato com os livros deveria anteceder à idade escolar, pois “[...] a criança deve descobrir o prazer da leitura muito antes de aprender a ler. Tais informações remetem à importância do ambiente familiar na formação do hábito de leitura”.

É através de diversas experiências com a leitura que o aluno experimentará muitos papéis podendo tornar-se protagonista de suas próprias histórias.

Segundo Burlamaque, Martins e Araújo (2011, p. 77) “práticas leitoras não são somente aquelas em que o aluno decifra os códigos escritos, são também aquelas as quais envolvem as imagens, fazem com que o leitor as perceba, assimile, processe hipóteses e adquira conhecimentos sobre ela”.

Contudo a tarefa de inserir e ou dar continuidade aos momentos de leitura cabem a escola e ao professor recaindo sobre eles muitas expectativas.

Mas será que a escola contribui para tornar esse contato qualificado a ponto do aluno perceber e usufruir de sua condição de leitor?

De acordo com Pinto (2010, p. 10):

Apesar de todos os problemas funcionais e estruturais, é na escola que a grande maioria das crianças desenvolve sua leitura. Muitas têm no ambiente escolar, o primeiro contato com a literatura. Assim fica claro que a escola, por ser estruturada com vistas à alfabetização e por ter caráter formativo, constitui-se como um ambiente privilegiado para a formação do leitor.

Nosso objetivo não é encontrar respostas prontas e fechadas, ou fazer juízo de valor, mas buscar reflexões sobre este assunto tão importante no cenário escolar.

Ao refletirmos sobre leitura logo nos remetemos à literatura e aos livros. Esta não deve ser a única e exclusiva fonte de leitura para nossos alunos, mas sabemos que precisa ser sempre proposta e avaliada no ambiente escolar e no fazer pedagógico do professor. O livro não é um elemento neutro, ele sofre muitas influências até chegar às mãos do leitor. Há muitos fatores que atravessam esse caminho.

Segundo Corsino (2012, p. 53) “pesquisas revelam que a expansão do mercado editorial brasileiro não significa, necessariamente um aumento nos números de leitores, pois o livro é um produto caro e de difícil distribuição”. Se pensarmos no número de bibliotecas e na qualidade de seu acervo, podemos inferir que o livro não é tão popular.

A qualidade dos livros é algo que os pais e professores devem estar atentos, o que não é tarefa fácil nem simples. Os livros infantis são escritos por adultos e do lugar de onde esse adulto fala, por isso, é possível que o autor imprime suas concepções e intensões ao texto, juntamente com sua visão de linguagem e de literatura infantil. Nem todos os escritores que se dedicam a escrever para crianças produzem obras de qualidade. Neste sentido Machado (2004, p. 70) afirma:

Para um autor, expressar-se de forma a atingir uma criança implica deixar aberto e livre um espaço para que a criança também possa se manifestar e responder, se expressando livremente ao receber esse texto, e por sua vez criando também um novo texto, por meio de sua leitura e imaginação.

Esse questionamento também está ligado ao objetivo que se tem com esse livro podendo ser visto apenas como um brinquedo, pois crianças pequenas precisam manuseá-los.

Conforme Corsino (2012, p. 54), avaliar um livro qualitativamente passa pelas seguintes indagações:

Que voz se dirige à criança? Como se dirige? Que assuntos e tema são abordados, como são e com quais objetivos? Como o texto está estruturado? Como o texto, ilustração e projeto gráfico se complementam e ampliam as possibilidades de leitura? Que diferenças podem ser feitas entre livro infantil e livro de literatura infantil? Que livros e histórias podem nutrir a criança pela vida afora? Quais os que se reduzem a meros produtos de consumo imediato?

De acordo, ainda, com a Corsino (2012, p. 55), a relação com os livros nos espaços educativos, até mesmo creches e pré-escolas- tem se restringido, quase que exclusivamente, à aprendizagem e ao trabalho.

A escola, muitas vezes, não dá tratamento diferenciado aos livros através de suas práticas, sejam eles didáticos, informativos ou literários.

O livro até chegar à criança sofre muita interferência do adulto, inclusive daquele que irá lê-lo, quando a criança ainda não o faz. Então como fazer a criança gostar de ler, se tudo passa por alguém que traduz e que neste ato, simplifica ou transforma as histórias, os textos, em intenções e práticas pedagógicas?

A leitura é transdisciplinar, atravessa todas as áreas de conhecimento e os muros escolares, historicamente, segundo Galvão e Soares (2004), no período da colonização brasileira, as práticas de alfabetização se relacionavam à catequização dos índios, ao ensino da leitura, visando a inserção dos primeiros habitantes de nossa terra nos rituais da igreja Católica. A alfabetização consistia apenas no ensino da leitura, realizado principalmente, através da oralização de textos presentes nesses materiais e de sua memorização por parte dos alunos.

Nos dias atuais as práticas de escrita e leitura vêm se tornando cada vez mais numerosas e complexas e exigem alunos “alfabetizados e letrados”, pois o codificar e decodificar não são suficientes. Portanto pensar a leitura também para além dos muros da escola se faz necessário.

A escola tem suas práticas enraizadas resistentes ao tempo, mas questões relevantes como o “letramento” têm sido consideradas no ambiente escolar.

Ler e escrever são condição básica de inserção social, e, de acordo com Soares (2003, p. 7) “[...] no Brasil, os conceitos de alfabetização e letramento se mesclam, se superpõem, frequentemente se confundem”. A autora ainda define que:

Letramento é o resultado da ação de ensinar e aprender as práticas sociais de leitura e de escrita. É o estado ou a condição que adquire um grupo social, ou um indivíduo, como consequência de ter se apropriado da escrita e de suas práticas sociais. Apropriar-se da escrita é torná-la própria, ou seja, assumi-la como propriedade. Um indivíduo alfabetizado, não é necessariamente um indivíduo letrado, pois ser letrado implica em usar socialmente a leitura e a escritura e responder às demandas sociais de leitura e de escrita. (SOARES, 1998, p. 57).

As práticas de letramento inserem os leitores e os escribas no mundo letrado onde se busca dar sentido ao uso da leitura e da escrita, dando suporte ao sujeito de inseri-las no contexto das práticas sociais.

A autora contribui com a seguinte reflexão:

Letramento envolve leitura. Ler é um conjunto de habilidades, de comportamentos e conhecimentos. Escrever, também é um conjunto de habilidades e de comportamentos, de conhecimentos que compõem o processo de produção do conhecimento. Nessa perspectiva, há diferentes tipos e níveis de letramento, dependendo das necessidades, das demandas, do indivíduo, do seu meio, do contexto social e cultural. (SOARES, 1998, p. 72).

Práticas de letramento ocorrem de diversas maneiras e depende do universo cultural que o indivíduo está inserido. As práticas, as fases e os conteúdos do letramento variam de pessoa para pessoa, inclusive da criança para o adulto. O letramento não é um processo linear e passa por constantes mudanças devido a sua complexidade, continuidade e variações. Segundo Soares (2003) ele é um processo distinto da alfabetização, embora simultâneo e indissociável desta.

Corsino (2012, p. 45) também pontua que existem “vários tipos de letramento e também níveis, já que cada tipo pode variar em complexidade. Assim, o termo letramento passou a significar a apropriação de diferentes tipos de textos e participação em práticas de leitura e de escrita”.

A leitura necessita ser estimulada desde os anos iniciais e para isso é fundamental diferentes tipos de textos que correspondam ao uso social da escrita e leitura em diferentes e variadas situações cotidianas.

Conforme Silveira (2010, p. 18):

Nos anos iniciais do ensino fundamental, o aluno deve começar a construir sua autonomia enquanto leitor. Portanto, é importante que se propicie ao educando momentos de leitura feita pelo professor e também momentos em que o aluno fará sua leitura, individualmente, na escola ou em casa. Para a formação de leitores é importante que se estimule o aluno a expor suas opiniões, trocar livros, pesquisar sobre o autor preferido, tema de que goste, etc.

A leitura permite que o sujeito apreenda conhecimentos, saberes e informações que lhe darão bases para enfrentar o mundo. Portanto, torna-se necessário repensar práticas que acontecem no interior da escola, propiciar leituras obrigatórias somente, distanciam o gosto pela leitura. É necessário tornar o ato de ler prazeroso, relacionando o contato com as palavras às situações de seu cotidiano, deixando a passividade da leitura escolarizada.

Segundo Lerner (2002, p. 28) “o desafio é formar pessoas desejosas de embrenhar-se em outros mundos possíveis que a literatura nos oferece, dispostas a identificar-se com o semelhante ou a solidarizar-se com o diferente e capazes de apreciar a qualidade literária”.

A escola por vezes, não proporciona esse modo de leitura, sobressaem às leituras em voz alta, as leituras indicadas pelo professor, compreensões apenas da letra do texto, atividades mecânicas e sem sentido que se transformam em obrigatoriedade. Atividades como essas não formam leitores competentes e autônomos.

A autora ainda afirma (2002, p. 78):

Em síntese, uma teoria de aprendizagem que não se ocupa do sentido que a leitura possa ter para as crianças e concebe a aquisição do conhecimento como um processo cumulativo e graduado, um parcelamento do conteúdo em elementos supostamente simples, uma distribuição do tempo escolar que atribui um período determinado à aprendizagem de cada parcela e um conjunto de regras que concedem ao professor certos direitos e deveres que somente ele pode exercer – enquanto o aluno exerce outros complementares – são os fatores que se articulam para tornar impossível a leitura na escola. (LERNER, 2002, p. 78).

As práticas de leitura precisam estar inseridas no contexto da escola e não apenas na sala de aula de um determinado professor. Os projetos de pesquisas atuam como ótimas práticas de tornar a leitura um objeto de ensino e de aprendizagem, conferindo-lhe sentido. A figura do professor leitor é fundamental para que o aluno possa se posicionar como futuro leitor competente.

A leitura, juntamente com a escrita, tem um papel de destaque dentro da escola, embora pareça que a escola não dê conta de ensinar e apresente falhas nessas competências. O fato de envolver os estudantes e suas famílias em ações e eventos voltados para o universo da escrita e da leitura, principalmente nos anos iniciais, provavelmente contribuiria para mudar a realidade dentro e fora do ambiente escolar, pois atualmente pesquisas nos apontam, os analfabetos funcionais.

Segundo o Instituto Paulo Montenegro (IPM)² e pela ONG Ação Educativa³ Existem 27% de pessoas consideradas analfabetos funcionais. São indivíduos que apesar de conhecerem as letras e os números, realizam tarefas simples de ler e escrita e realizam certas operações matemáticas. E apenas 8% estão no nível proficiente. Contudo, pensar a leitura crítica que insira o sujeito em práticas sociais e que o torne um agente transformador de sua realidade torna-se um grande desafio.

Conforme Silva e Freire apud Rangel (2005, p. 28) “a escola é o espaço responsável pelo adentramento do sujeito em vivências tais que, necessariamente, viabilizam um projeto de compreensão do mundo”.

Para os autores citados, a escola precisa ver a leitura como algo que vai além da decifração e que considera a bagagem do leitor, seu contexto e suas experiências.

Freire (1982) entende que a democratização da educação passa por um aprendizado da leitura e escrita que abre caminhos para o homem ser agente de si mesmo e os considera como processos de emancipação.

O autor ainda aponta:

Ler é uma operação inteligente, difícil, exigente, mais gratificante [...]. Ler é procurar ou buscar criar a compreensão do lido... ler é enganjar-se numa experiência criativa em torno da compreensão. Da compreensão e da comunicação. E a experiência da compreensão será tão mais profunda quanto sejam nela capazes de associar, jamais dicotomizar, os conceitos emergentes na experiência escolar aos que resultam do mundo da cotidianidade. (FREIRE, 1995, p. 29-30).

A compreensão é muito mais efetiva quando conseguimos aproximar os conhecimentos adquiridos na escola com os vividos no cotidiano. Mas geralmente a leitura escolarizada fica muito atrelada a resolução de tarefas e não ao sentido que a

² O Instituto Paulo Montenegro é uma organização sem fins lucrativos, criada em 2000 para desenvolver e disseminar práticas educacionais inovadoras que contribuam para a melhoria da qualidade da educação.

³ Ação Educativa é uma associação civil sem fins lucrativos que articula pesquisas, ações e estratégias voltadas para as áreas de Educação, Cultura e da juventude.

leitura mobiliza no sujeito, pois segundo Rangel (2005, p. 29), “na medida em que a leitura possui esta dimensão dinâmica e dialógica, ativa os conhecimentos anteriores do sujeito, construídos na interação social e instaura um processo de produção de sentidos que extrapola a leitura do texto [...]”.

Conforme Pacheco (1994, p. 6) a leitura faz-se presente diariamente nas salas de aula das séries iniciais; no entanto ela quase sempre acontece sob a administração da professora que geralmente, delimita o tempo, as ofertas de títulos (quando se trata de textos literários) bem como a função- o objetivo da leitura.

Nas séries iniciais ocorre desta forma, e porque não afirmar ao longo do período escolar, salvo algumas exceções?

Desta forma, a leitura na escola ganha uma finalidade que se resume a notas, provas, testes, trabalhos, fichas de leitura, sínteses tornando os textos literários mais longe de leitores, tornando-se uma obrigação enfadonha. Seguir essa conduta afasta o aluno da possibilidade de desenvolver o gosto pela leitura.

De acordo com Kramer (2010, p. 145) “práticas culturais de leitura e práticas onde a escolha está presente são fundamentais”, conforme a autora não se trata de apenas de condenar a obrigatoriedade, mas que tarefas que não apresentam um sentido social, que cumprem apenas norma e/ou exigência curricular engendram o afastamento da leitura.

Concordo com Pacheco (1994, p. 72) quando ela afirma que a escola não está preparada para conviver com leituras diversas à da palavra escrita, pois esta, pelo peso da tradição, ainda representa um grande desafio para a professora e a instituição em geral. A autora ainda ressalta:

Entretanto, no que se refere à formação de leitoras (es) ou ainda, ao ensino da leitura no âmbito escolar- a escola é a instituição à qual se atribui formalmente esta função- as modalidades que diferem da leitura integral não parecem ser bem vistas. Quando aceitas, geralmente o são como etapa do processo, hierarquicamente inferior, menos qualificada. Parece predominar a ideia de que é preciso aprender a ler textos de uma maneira mais tradicional, no sentido da linearidade da sequência. (PACHECO, 1994, p. 7).

Embora com muitas demandas para avançar em suas ações, referentes à leitura, a escola reconhece sua importância nesse aspecto e necessita rever sua participação, apropriando-se de forma qualitativa e quantitativa das políticas públicas.

No próximo capítulo, abordo sobre os caminhos metodológicos definidos para seguir com as análises e reflexões, a partir de excertos das falas das entrevistadas e das observações das turmas de terceiro ano, bem como a caracterização dos envolvidos na pesquisa.

3 CAMINHOS METOLÓGICOS

Realizamos uma pesquisa de caráter qualitativo, Ludke (1986, p. 12), afirma que “a pesquisa é o resultado da curiosidade, é a atividade que resultará em conhecimentos, que podem ser confirmados ou não, através dos estudos realizados do tema”. Organizada a partir de uma revisão bibliográfica e de trabalho de campo, visamos: a) identificar e analisar as práticas de leitura que acontecem no cotidiano escolar de duas turmas de terceiro ano do ensino fundamental de uma escola municipal de São Leopoldo/RS e se essas práticas despertam o gosto pela leitura nos alunos e b) quais os materiais de leitura que os alunos têm acesso no ambiente escolar.

Os recursos utilizados foram entrevistas, com questões semi-estruturadas às professoras de uma turma de 3º ano e juntamente com as entrevistas foram realizadas observações de alunos da turma.

Tanto quanto a entrevista, a observação ocupa um lugar privilegiado nas novas abordagens de pesquisa educacional. Usada como o principal método de investigação ou associada a outras técnicas de coleta, a observação possibilita um contato estreito do pesquisador com o fenômeno pesquisado, o que apresenta uma série de vantagens. Em primeiro lugar, a experiência direta é sem dúvida o melhor teste de verificação da ocorrência de um determinado fenômeno. (LÜDCKE; ANDRÉ, 1986, p. 26).

Consideramos que através destes recursos, podemos entender e coletar os dados que evidenciam a proposta e por meio deles, saber como os sujeitos pesquisados interagem com a leitura em seu ambiente escolar.

Segundo Minayo (2007, p. 21):

A pesquisa qualitativa responde a questões muito particulares [...]. Ou seja, ela trabalha com o universo dos significados, dos motivos, das aspirações, das crenças, dos valores e das atitudes. Esse conjunto de fenômenos humanos é entendido aqui como parte da realidade social, pois o ser humano se distingue não só por agir, mas por pensar sobre o que faz e por interpretar as suas ações dentro e a partir da realidade vivida e partilhada com seus semelhantes.

3.1 Etapas percorridas

Os sujeitos colaboradores da pesquisa de campo são duas professoras que trabalham há vinte anos nesta Escola, sempre atuando em turmas de anos iniciais, possuindo experiência com turmas de alfabetização anteriores ao Ciclo de alfabetização. Pois após 2012 as turmas de 1º, 2º e 3º ano passaram a formar um bloco pedagógico, firmado pelo Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa. (PNAIC). Formadas em Pedagogia com especialização em Psicopedagogia, participaram da formação continuada proposta pelo Governo Federal.

De acordo com Marconi e Lakatos (1999, p. 94), “a entrevista é o encontro ente duas pessoas, a fim de que uma delas obtenha informações a respeito de um determinado assunto”.

O primeiro passo para levantar os dados necessários, com o objetivo de compreender como a leitura foi trabalhada em sala de aula, conhecendo como as professoras de duas turmas de 3º ano organizam suas práticas de leitura, foi estabelecer cinco perguntas direcionadas à elas:

Quais práticas de leitura que são propostas às turmas de 3º ano?

Você identifica uma proposta de leitura no programa de formação continuada, do PNAIC?

Quais referenciais teóricos orientam seu trabalho, no que diz respeito a leitura?

Que tipo de materiais você utiliza nas práticas de leitura?

Como avalia o interesse dos alunos pelas propostas de leitura, quais são suas preferências?

Fonte: Questões elaboradas pela pesquisadora.

Ao partir para as análises dos dados, as professoras foram nomeadas por “professora A e B”. As análises foram sustentadas pelo embasamento dos autores como Guimarães e Corsino (2012), Freire (1995), Kramer (2010), Lerner (2002), Machado (2004), Pacheco (1994), Soares (2003), Solé (1998), Rangel (2007) entre outros.

O segundo passo foi realizar observações de atividades de leituras realizadas nas turmas de 3º ano, em dias intercalados, com a intencionalidade de conhecer as

relações dos alunos com as práticas de leitura, vivenciadas nas turmas de 3º anos, propostas pelas professoras entrevistadas e conhecer os materiais de leitura e suas interações.

Foram realizadas duas observações em cada turma de 3º ano, em dias especificados pelas professoras, distribuídas em dois períodos de 50 min., nas respectivas salas de aula. Ocorreram de forma tranquila e aceitável, tanto por parte das professoras como dos alunos. Cabe ressaltar que essas foram assistemáticas (observador não participante) e ocorreram no ambiente real das salas de aula.

Segundo Marconi e Lakatos (1999, p. 90), a metodologia de observação “[...] utiliza-se os sentidos na obtenção de determinados aspectos da realidade. Consiste de ver, ouvir e examinar fatos ou fenômenos”.

3.2 O ambiente da pesquisa

A escola investigada, pertence a rede municipal de ensino de São Leopoldo, localiza-se em zona urbana, está situada no Bairro Rio dos Sinos, na Vila Progresso, da qual a grande maioria dos alunos da Escola é oriunda.

Sou professora nessa escola já há 15 anos e percebo o quanto é difícil e desafiador desenvolver o trabalho, garantindo a cidadania através da educação e da cultura.

Ao ler os dados do Projeto Político Pedagógico (PPP) da escola, encontramos referência sobre dificuldades de aprendizagens, faltas excessivas e falta de incentivo e apoio das famílias, assim como questionamentos sobre a estrutura familiar dos alunos. Ainda que também me sinta identificada com essas posições, porque faço parte desse coletivo hoje questiono o olhar da escola sobre os alunos e suas famílias. Os problemas são facilmente associados à carências e faltas dos alunos e das famílias, entretanto as questões de ensino e de acompanhamento pedagógico da escola não são colocados em questão.

O espaço físico da Escola é composto por dois prédios (A e B – dois pavimentos cada um), uma cancha coberta, um campinho de futebol, pracinha, pátio bem amplo, salas de aula, biblioteca escolar, laboratório de Informática.

A biblioteca escolar tem sido um espaço bem atuante na contribuição do fomento a leitura. As crianças das turmas observadas demonstram muito envolvimento com as práticas desenvolvidas nesse ambiente. Participam de práticas

como retiradas de livros para empréstimos, contações e leituras de histórias, visitação de contadores de histórias, cartunistas, entre outras atividades como a *feira do livro* que contemplou diversas linguagens culturais e sociais, objetivando também atrair aos familiares dos alunos.

3.3 As famílias

De acordo com a pesquisa socioantropológica, realizada pela coordenação da escola, em 2017, constatou-se que 57% das famílias são compostas por mãe, pais e filhos; 34% são formadas por mães e filhos; 3% por pais e filhos e 6% formadas pelos alunos e outros responsáveis como avós, tios ou famílias adotivas.

O estado civil dos pais é de 73% casados ou vivendo juntos, 24% separados e 3% em outras situações.

O grau de instrução dos pais é de 69% formados no ensino fundamental incompleto; 12% no ensino fundamental completo; 9% médio incompleto e 6% entre médio completo, 1% superior e 3% não declarado.

A renda familiar de 6% provém da renda informal sem valores fixos, 59% é composta de um salário mínimo, 25% dois salários mínimos, 9% três salários mínimos, 1% quatro salários ou mais.

Quanto ao bairro no qual as famílias residem, 57% declarou o bairro Rio dos Sinos; 30% a Vila Progresso; 13% bairros vizinhos, como: Chácara dos Leões, Brás, Campina e outros. Quanto a questão da moradia, 85% responderam que possuem casa própria, 12% alugada, 3% moram com outros familiares.

Em relação ao número de filhos variam de 1(13%),2 (29%); 3 (21%) a 4 ou mais (37%). Com referência aos filhos que frequentam a escola, 42% das famílias declararam ter um filho matriculado, 34% dois filhos matriculados; 13% três filhos e 11% quatro filhos ou mais.

3.4 Os alunos da escola

Conforme o PPP da escola, os alunos que frequentam a Escola são crianças, jovens e adolescentes, inseridos numa comunidade com muitas dificuldades socioeconômicas e culturais, refletindo uma desigualdade social.

A Escola funciona nos três turnos manhã, tarde e noite, atendendo turmas de Educação Infantil (crianças de 5 anos), do 1º ao 9º ano do Ensino Fundamental e na Educação do Jovens e Adultos (Etapas I, II, III, IV e V). Atende em torno de 750 alunos.

As turmas atendidas são bastante heterogêneas e não apresentam distorção idade/série na Educação Infantil e no Bloco Pedagógico, visto que há a progressão continuada. Nas demais turmas percebe-se que esta distorção existe decorrente tanto das dificuldades de aprendizagem, quanto da infrequência.

Nos anos iniciais a heterogeneidade se apresenta principalmente quanto ao nível e avanços na aprendizagem, em função de não ter havido retenção no ano/série anterior. Por esta razão nem todos os alunos passaram para o ano de escolaridade seguinte, com domínio dos objetivos mínimos da ano anterior, gerando grandes diferenças e dificuldades em avançar no processo ensino-aprendizagem. Os alunos em sua grande maioria demonstram interesse e vontade de aprender. Mas, esse interesse parece diminuir nos anos finais.

Percebe-se, de um modo geral, que existe um bom relacionamento entre os alunos e a comunidade escolar. Ao mesmo tempo há alguns conflitos, principalmente entre os alunos no convívio diário.

Nota-se através de certos comportamentos e atitudes, que os alunos acabam sendo influenciados pela mídia. A sexualidade e a erotização na infância são percebidas através das brincadeiras, danças e nas relações interpessoais, sendo cada vez mais precoce.

A maioria dos alunos demonstra gostar da escola, dos professores e funcionários. Tanto que muitos retornam para visitar a Escola, após sua transferência para outros estabelecimentos de ensino e relatam o quanto era bom estudar na Escola.

3.5 O corpo docente da escola

Conforme levantamento do Conselho Escolar da instituição, 90% do corpo docente apresenta graduação, 5% com a graduação em andamento. Em torno de sessenta por cento do número de professores apresenta especialização concluída e 30% buscando esta formação. A maioria realiza cursos de extensão e formação continuada.

De um modo geral, o número de professores e funcionários parece ser suficiente. Mas, com relação aos casos de inclusões ainda não há todos os recursos que a legislação pertinente aponta, a fim de garantir uma maior eficiência no trabalho pedagógico, com garantia de uma aprendizagem com qualidade.

Em minha observação diária de professora dos anos iniciais dessa escola, percebo que os professores são comprometidos, buscando aprimoramento, por meio de cursos de formação continuada, costumam trocar ideias sobre as práticas pedagógicas e socializar seus conhecimentos.

A escola possui quatro turmas de terceiro ano, duas no turno da manhã e duas à tarde. A pesquisa ocupou-se apenas de duas delas, pois as professoras atuam respectivamente nessas turmas nos dois turnos.

Segundo as professoras entrevistadas, as turmas são compostas por uma média de 23 alunos, os quais formam um grupo heterogêneo com diferentes níveis de escrita. Há uma média de 5 alunos que não leem, 3 decodificam e não compreendem o que leem, 7 leem com compreensão e em torno de 8 alunos que leem fluentemente. Alunos com maiores dificuldades na leitura encontram-se no nível de escrita silábico e oscilam em suas hipóteses.

A faixa etária dos alunos é de oito a dez anos, sendo que a maioria já era aluno da escola desde a Educação Infantil, com algumas exceções. É consenso das professoras que as turmas do 3º ano possuem bom ritmo de trabalho, são participativos, ativos e tornam-se mais agitados após o recreio. Há alunos que não acompanham o ritmo de aprendizagem da maioria, inclusive apresentando defasagem em relação aos conhecimentos previstos no 3º ano, no processo de alfabetização. Alguns não concluem as atividades. Os alunos que necessitam, frequentam o Espaço de Aprendizagem (local onde através do encaminhamento da professora regente, outra professora desenvolve o trabalho pedagógico, focado nas dificuldades a serem sanadas por cada aluno). Observo algumas atitudes conflituosas (de comportamento) entre colegas, o que interfere no ambiente propício a troca de conhecimento e experiência.

No capítulo a seguir, abordo os dados coletados e as reflexões que surgem através da interpretação dos mesmos.

4 A LEITURA DOS DADOS

Os dados foram coletados, por meio das estratégias de entrevistas e observações com o intuito de buscar elementos para refletir sobre as propostas de leitura no ambiente escolar e sobre como os alunos se relacionam com essas práticas.

Para analisar as contribuições das professoras de terceiro ano da escola pesquisada, as questões das entrevistas foram divididas em cinco blocos. Sendo elas:

Quadro 2 - Quais práticas de leitura que são propostas às turmas de 3º ano?

Professora A	<i>“Leitura silenciosa, individual, em grupos, deleite, utilizando vários gêneros textuais”.</i>
Professora B	<i>“Práticas de leitura de textos literários diversos. Leitura em voz alta, compartilhada, silenciosa...”</i>

Fonte: elaborado pela autora com base nas respostas do questionário.

Na questão respondida pelas professoras A e B observa-se que as professoras optam por diferentes estratégias ao realizar a leitura em sala de aula. Portanto, identifiquei nessas práticas a intenção de desenvolver elementos que venham ao encontro dos direitos de aprendizagens, compartilhados na formação do PNAIC.

De acordo com os Direitos de aprendizagem, do eixo leitura identifiquei os seguintes conhecimentos/capacidades relevantes para o terceiro ano do ensino fundamental referenciados pelas professoras A e B: leitura de textos de forma autônoma; leitura silenciosa e em voz alta, com fluência.

Segundo Rangel (2007, p. 20), “a leitura silenciosa favorece o reconhecimento da apreensão rápida da palavra, da adivinhação do material periférico, o que não acontece quando aluno lê o texto, já na primeira leitura em voz alta”.

Tão importante quanto adotar diferentes estratégias de leitura, é a mediação do professor, contribuindo com questionamentos que levem o aluno a expor e

dialogar com seus conhecimentos prévios de leitura, atribuindo inferências ao texto lido.

O trabalho pedagógico através de gêneros textuais, outro destaque da professora A, pode vir a enriquecer os momentos de leitura.

De acordo com Drey e Silveira (2008, p. 109):

[...] os professores poderiam atuar como “mediadores” entre o aluno e as características de cada gênero, oportunizando que estes percebam as diferenças e peculiaridades dos diversos gêneros de textos existentes. Nessa perspectiva, os gêneros passam a ser considerados instrumentos “simbólicos (semióticos)”, através dos quais a comunicação e a aprendizagem é possível, pois é utilizada para agir “linguisticamente”.

Quadro 3 - Você identifica uma proposta de leitura no programa de formação continuada, do PNAIC?

Professora A	<i>“Sim, Leitura deleite e utilização de variados gêneros de leitura...”</i>
Professora B	<i>“Sim. Através dos textos literários ficcionais, não verbais como: histórias em quadrinhos, leitura deleite sem finalidade avaliativa, entre outras”.</i>

Fonte: elaborado pela autora com base nas respostas do questionário.

Nesta segunda questão, as professoras entrevistadas enfatizam que a formação do PNAIC está ligada ao trabalho de leitura com diferentes gêneros textuais. Sendo que a professora B especificou alguns gêneros, com os quais realiza seu trabalho.

Ampliar e diversificar os materiais e as diferentes formas de desenvolver a leitura contribui para o desenvolvimento da capacidade leitora. Trabalhar com diferentes gêneros textuais insere o leitor na compreensão das diferentes funções sociais de um texto.

A leitura de histórias em quadrinhos, referida pela professora B, demanda que o aluno, com ajuda do professor conheça os elementos que a compõem. Mas cabe ressaltar que esse gênero textual circula no ambiente dos alunos e exerce um fascínio em adultos e crianças. Já foram vistas como uma leitura fácil e não tinha lugar dentro da escola, mas isso mudou, devido a atração que exerce sobre o leitor.

Portanto explorar essa leitura em sala de aula, enriquece muito os momentos das práticas de leitura e a maioria dos alunos aprecia muito.

Ramos e Feba (2011, p. 216), afirmam que:

A leitura de história em quadrinhos exige tanto a interação entre as duas linguagens (verbal e visual) como também a apreensão de cada quadro em particular, e ainda, o conjunto de quadrinhos para, de fato haver entendimento. Essa leitura pressupõe que o estudante associe elementos do vocabulário, da visualidade, da espacialidade, entre outros.

Atualmente, promover a leitura no espaço escolar transcende ao objetivo da decodificação ou da apreciação. Considera-se que o aluno precisa, através dela, inserir-se em práticas sociais, sendo capaz de interagir de forma autônoma e eficaz.

Por vezes, a leitura costuma ser uma ação solitária da escola. Ela por sua vez configura-se como espaço potencial de trocas de experiências. As professoras A e B valorizam a leitura deleite, prática bastante incentivada pelo PNAIC, a qual parece estar interiorizada pelas professoras.

Sendo assim, em todos os anos de escolarização, as crianças devem ser levadas a ler, produzir e refletir sobre textos que circulam em diferentes esferas sociais de interlocução.

Nos anos iniciais do ensino fundamental, o aluno deve começar a construir sua autonomia enquanto leitor. Portanto, é importante que se propicie ao educando momentos de leitura feita pelo professor e também momentos em que o aluno fará sua leitura, individualmente, na escola ou em casa. Para a formação de leitores é importante que se estimule o aluno a expor suas opiniões, trocar livros, pesquisar sobre o autor preferido, tema de que goste, etc. (SILVEIRA, 2010, p. 18).

Quadro 4 - Quais referenciais teóricos orientam seu trabalho, no que diz respeito a leitura?

Professora A	<i>“As práticas de leitura não devem ser trabalhadas de forma autoritária, mas buscando-se o desejo pela leitura, de maneira significativa para os alunos.”</i>
Professora B	<i>“Trabalho a leitura com meus alunos com o objetivo de desenvolver o hábito da leitura, inserindo-os na atmosfera literária; para desenvolver a imaginação;</i>

	<i>ampliar o vocabulário, envolver linguagens diferenciadas”.</i>
--	---

Fonte: elaborado pela autora com base nas respostas do questionário.

Verifica-se que as entrevistadas não citaram referenciais teóricos que regem seus trabalhos com a leitura. Por outro lado, citam objetivos e modos de desenvolver o trabalho com a leitura, com os quais se identificam.

Ao longo do processo da análise dos dados, percebi uma necessidade de compreender de que forma se dá o planejamento das aulas de leitura. Em um segundo momento, retomei essa questão com ambas as professoras. Por meio das falas delas, conclui-se que não há um planejamento de objetivos específicos referentes a capacidades e competências específicas de leitura. Geralmente, esta se torna um meio de alcançar objetivos ligados a oralidade e escrita.

Percebi através de reflexão das falas, que não há planejamento de objetivos específicos referentes a leitura. Geralmente ela se torna um meio de alcançar objetivos ligados a área de Linguagens, como a oralidade e a escrita. De acordo com Pacheco (1994, p. 131):

a escola trata a leitura e quer investigar a compreensão da mesma - muitas vezes controlá-la - na sua exterioridade, desconsiderando toda a relação de envolvimento entre texto e o(a) leitor(a). Quer prever tudo o que julga importante para o êxito da leitura eficiente. Decide as escolhas, o que deve ser lido, e numa atitude considerada "até avançada", encaminha uma forma de roteiro que norteia a direção que o(a) leitor(a) deve seguir, valorizando, estando atento para o que é "legítimo" para o jogo escolar.

Para tanto, segundo Solé (1998, p. 90):

[...] seria preciso distinguir situações em que "se trabalha" a leitura e situações que simplesmente "se lê". Na escola, ambas deveriam estar presentes, pois ambas são importantes, além disso, a leitura deve ser avaliada como instrumento de aprendizagem, informação e deleite.

A leitura na escola necessita ser ensinada não apenas enquanto processo de decodificação, mas também como prática social, que insere o sujeito nas vivências sociais e o leva a agir e se posicionar criticamente.

Segundo Lerner (2002, p. 28) "o desafio é formar pessoas desejosas de embrenhar-se em outros mundos possíveis que a literatura nos oferece [...]."

Percebe-se no relato das professoras a necessidade de desenvolver momentos de leitura onde a obrigatoriedade não se faz presente. Nesse aspecto a leitura de deleite torna-se favorável, sendo muito enfatizada nas práticas difundidas na formação do PNAIC.

Entende-se por leitura deleite, como sendo a prática de ler por prazer, sem atividades pedagógicas posteriores, planejadas pelo professor.

Mas será que os professores investem na leitura deleite de forma a não torná-la uma leitura dirigida?

Será que o aluno percebe que a leitura deleite vem para divertir, distrair, ampliar seu repertório literário?

É considerável que a leitura de deleite deve vir intercalada à outras práticas de leitura, pois quando se objetiva formar alunos leitores e aptos a realizar leituras eficientes, torna-se necessário também promover atividades que explorem atividades de pré-leituras, inferências, hipóteses, biografias, resumos, entre outras. E as professoras demonstram preocupar-se com práticas que despertem em seus alunos o prazer e o sentido de leituras significativas.

Quadro 5 - Que tipo de materiais você utiliza nas práticas de leitura?

Professora A	<i>“Utilizo jornais, revistas, livros, gibis, textos informativos e outros”.</i>
Professora B	<i>“Utilizo livros e textos literários, fichas de leitura, histórias em quadrinhos, vários gêneros textuais”.</i>

Fonte: elaborado pela autora com base nas respostas do questionário.

Os livros literários exercem um papel muito importante quando se pensa em desenvolver um trabalho de leitura. Contudo, não devem ser fonte única e exclusiva e as professoras A e B demonstram esse entendimento.

O Pnaic distribui nas escolas acervos de livros literários de muita qualidade. São obras de gêneros e temáticas variadas. Além de fazer uso desses materiais, as professoras A e B, utilizam outros suportes de leitura, de acordo com seus relatos.

Segundo Coelho apud Souza e Feba (2011, p. 76)

A escola é hoje, o espaço privilegiado, em que deverão ser lançadas as bases para a formação do indivíduo. E, nesse espaço privilegiamos os estudos literários, pois, de maneira mais abrangente do que quaisquer

outros, eles estimulam o exercício da mente; a percepção do real em suas múltiplas significações; a consciência do eu em relação ao outro; a leitura de mundo em seus vários níveis e, principalmente, dinamizam o estudo e o conhecimento da língua, da expressão verbal significativa e consciente-condição para a plena realidade do ser.

A leitura necessita ser estimulada desde os anos iniciais e para isso é fundamental diferentes tipos de textos e suportes que correspondam ao uso social da escrita e da leitura em diferentes e variadas situações cotidianas.

É papel do professor ser um mediador construindo a ponte entre o texto e o leitor. Nessa mediação é possível provocar sentidos, estabelecer relações, não deixando o aluno cair na passividade.

Reitero que torna-se necessário promover atividades que explorem atividades de pré leituras, inferências, hipóteses, biografias, resumos, entre outras e essas precisam ser avaliadas. Embora eu não tenha feito perguntas sobre como as professoras avaliam o desempenho de leitura dos alunos, ao analisar os dados percebo que essa pode ser uma lacuna no trabalho pedagógico. Espontaneamente as professoras entrevistadas não comentaram como avaliam as atividades de leitura.

Como podemos avaliar esses momentos de leitura?

[...] o professor precisa estabelecer objetivos de leitura para verificar o que o aluno já aprendeu e como aprendeu. É importante que a criança tenha clareza do porquê está lendo determinado texto. Por exemplo, ela pode ler para localizar alguma informação específica em uma lista telefônica; ela pode ler uma história para deleite e para descobrir a beleza da composição textual; ler um texto instrucional para executar uma ação; dentre outras situações. (CADERNO AVALIAÇÃO NO CICLO DE ALFABETIZAÇÃO: REFLEXÕES E SUGESTÕES, 2012).

Defendo a avaliação do processo de leitura de forma que seja um recurso para aprimorar as técnicas de leitura, a capacidade de compreensão e interpretação, as intertextualidades e não como prática excludente e onde o aluno possa sentir-se incapaz ou desmotivado. Para que isso ocorra de forma eficaz, o planejamento das estratégias e dos instrumentos avaliativos é imprescindível.

Segundo Hoffmann (1992, p. 67):

O conhecimento produzido pelo educando num dado momento de sua experiência de vida, é um conhecimento em processo de superação, A criança, o jovem, aprimoram sua forma de pensar o mundo à medida que sedeparem nom novas situações, novos desafios e formulem e reformulem suas hipóteses.

Quadro 6 - Como avalia o interesse dos alunos pelas propostas de leitura, quais são suas preferências?

Professora A	<i>“Apesar de apresentarem dificuldades na leitura oral, os alunos demonstram muito prazer ao realizar leitura deleite e em leituras significativas conforme o assunto que está sendo trabalhado”.</i>
Professora B	<i>“Avaliar o interesse dos alunos têm grande importância e procuro sempre pensar no que chama atenção deles, sempre com a finalidade de aperfeiçoar o processo de aprendizagem”.</i>

Fonte: elaborado pela autora com base nas respostas do questionário.

Através das respostas das entrevistadas não foi possível identificar as preferências dos alunos em relação as leituras. Apenas reiteraram a importância do ato de ler.

As professoras ressaltam que atender aos gostos dos alunos, leva-os a qualificarem seu processo de aprendizagem. Sendo que para isso se torna necessário identificar as preferências dos alunos e qual seria o percurso para conhecê-los e também propiciar que estes se reconheçam?

De acordo com (Lerner 2002, p. 69), “cometer a ousadia de confrontá-los com textos que não estão dirigidos especialmente a eles” pode vir a retirá-los de uma zona de conforto, propiciando novas aprendizagens, o que torna-se muito propício a desenvolver competências leitoras.

Identificando as preferências de leitura, seria possível refletir sobre diferentes possibilidades de interação e apropriação, contribuindo de forma qualitativa.

Quadro 7 - Observações realizadas

Observação I- turma A duração:1h 10min. A turma observada é composta por 23 alunos, sendo 12 meninos e 11 meninas.
--

Há diferentes níveis de leitura na sala. Dez crianças estão despertando para a leitura para além da decodificação grafema x fonema. Cinco que não decodificam e oito alunos que leem com fluidez, boa dicção e entonação.

Nesse dia a professora estendeu um tapete e disponibilizou livros do acervo II da caixa de livros do PNAIC⁴, destinada aos 3º anos.

Cada aluno podia buscar o livro que lhe agradava e realizar sua leitura. Quando a turma se dispersava a professora retomava o objetivo da atividade que era a leitura. Após o período de manuseio dos livros, os alunos podiam vir à frente e compartilhar com seus colegas a leitura do livro que mais gostou.

Poucos alunos sentiam-se à vontade para falar sobre suas escolhas e sentiam-se mais encorajados quando podiam ler a parte que acharam interessante na leitura.

A professora fazia uso de livros de imagem para despertar a atenção daqueles que ainda não leem. Ela comentou que esta atividade ocorre desta forma uma vez na semana e que nos demais dias, costuma disponibilizar livros do seu acervo pessoal.

Observação II- turma B duração:1h10min.

A turma observada é composta por 21 alunos, sendo 13 meninos e oito meninas. Dois leem de forma silabada, quinze estão evoluindo em seu nível de leitura e já leem com fluidez e quatro são leitores autônomos com excelente dicção e entonação.

A professora da turma organiza sua aula de leitura semanal utilizando o livro retirado na biblioteca escolar.

De acordo com uma planilha que ela segue, chama aleatoriamente os alunos e cada um, na sua vez, apresenta o livro que leu após a retirada na biblioteca. Os alunos também podem fazer uma apresentação criativa, mas a maioria opta por ler e demonstrar o livro para os demais colegas e professora.

Depois votam na história preferida e desenham algo sobre ela para expor no mural “nossas leituras”.

Segundo relatos da professora nos demais dias, as leituras seguem o andamento das aulas conforme as atividades desenvolvidas. Mesmo àqueles alunos

⁴ Distribuição em caixas, de acervo de livros literários, pelo PNAIC, destinados para trabalhar a leitura em cada ano do ciclo de alfabetização.

com maiores dificuldades demonstram envolvimento e prazer na realização da atividade.

Observação III turma A duração 1h10min.

A turma de 23 alunos estava disposta em filas, nas suas respectivas mesas, formando duplas.

A professora iniciou a atividade com a leitura do Jornal do dia (Vale dos Sinos), onde foi publicada uma matéria sobre a escola.

Em um primeiro momento a professora fez uma discussão sobre o suporte “jornal”.

Após entrou na manchete: “comunidade carente, professores engajados”. Levantou-se um questionamento sobre como era o dia a dia na escola, aspectos positivos e negativos...

Depois foram convidados a ouvir a leitura sobre a matéria. Houve uma discussão e várias falas foram ouvidas e compartilhadas.

Para encerrar a atividade cada aluno representou em um desenho, o que gostariam de ver publicado no jornal sobre sua escola e se possível criassem uma manchete. A seguir, os trabalhos foram colados em folhas de jornal (velho), simulando “notícias que eles gostariam de ler”

Observação IV turma B duração 1h10min.

A professora apresenta uma obra literária e enfatiza a autora na contação de histórias “bom dia, todas as cores” da Ruth Rocha.

Faz toda a exploração visual da obra ex.: capa; autora, ilustradora, título e levanta outros questionamentos e apontamentos que surgem.

A partir dessa dinâmica propõe uma breve pesquisa bibliográfica da autora e suas principais obras, no laboratório de informática.

Ao retorno dessa atividade as crianças relatam seus registros. A professora utiliza obras que constam no acervo da biblioteca escolar para leituras posteriores.

A culminância dessa atividade se dará no dia 20/10, quando um aluno dessa turma fará a contação da história “Bom dia, todas as cores”, na *feira do livro* da escola.

Através das observações foi possível perceber que as professoras planejaram as ações explorando diferentes gêneros textuais e diferentes suportes de texto. Embora não tenham explicitado formas de planejamento das práticas de leitura, durante as entrevistas, no dia da observação a atividade seguiu um planejamento. Não evidenciei de forma clara, os objetivos propostos com cada leitura a ser explorada.

Em muitas situações propiciaram aos alunos a interação com suas leituras, e momentos de troca de experiências. Ao final das atividades, havia um produto final, resultado das apreensões de elaboradas, após a realização das leituras.

Os alunos demonstraram muito envolvimento e participação nas atividades propostas. Na observação I ficou evidente a satisfação pelo manuseio de diversos livros e pela organização da sala. Estavam descontraídos e por vezes dispersavam-se. Aqueles que não liam ou o faziam sem autonomia foram inseridos nas atividades, adaptando-as e oportunizando momentos de leitura compartilhada.

Segundo Souza e Leal (2012, p.11) “[...] crianças recém-alfabetizadas leem com muita dificuldade e ficam cansadas mais rapidamente do que as que já têm maior tempo/experiência leitora. Textos longos em situações de leitura autônoma podem desencorajar as crianças”.

As observações foram importantes para perceber a interação com os materiais de leitura e com as práticas desenvolvidas. Penso que cada aula observada poderia ser estendida e explorada de diferentes maneiras, ora explorando mais os gêneros e suas peculiaridades, ora discutindo o que se pretendia com as atividades, no sentido de permitir ao aluno também se colocar diante da leitura como processo de aprendizagem.

No próximo capítulo, apresento as considerações finais da pesquisa.

4 CONSIDERAÇÕES FINAIS

O tema desse presente trabalho nos leva a refletir sobre as práticas de leituras vivenciadas no ambiente escolar, especialmente em turmas de terceiro ano.

A escolha do tema se deu por acreditarmos que a leitura perpassa todas as áreas do conhecimento e como não relacioná-la ao crescimento das pessoas que se relacionam com ela?

Após as análises dos dados, ficou evidente que não basta afirmarmos que a leitura insere o educando nas práticas sociais, é necessário enquanto professores, darmos oportunidades para que nossos alunos tenham contato diversificado com diferentes gêneros textuais, portadores de textos e ações que envolvam o ato de ler.

Baseado nas análises propiciadas pelas entrevistas e observações de sala de aula, da escola investigada, percebeu-se que há um movimento constante para que boas práticas sejam vivenciadas na escola. Observamos que diversas práticas e materiais são disponibilizados, sendo possível perceber que o trabalho está centrado na figura do professor da turma e isso aponta fragilidades, no momento que o trabalho partisse da escola como um todo, ficaria muito mais rico, devido a troca de experiências, visando a heterogeneidade das práticas.

Constatou-se através dos referenciais teóricos que sustentaram a pesquisa, que a leitura na escola está muito enfatizada nas tarefas que visam compreensão e interpretação, a fluência e a entonação, para que essa reflita na escrita e na oralidade. Mas ao partir para a pesquisa de campo, percebemos que as professoras entrevistadas reconhecem a leitura para além dessa perspectiva.

Os resultados da pesquisa apontam que o planejamento, a continuidade, a sistematização das atividades de leitura, assim como a seleção dos materiais são fundamentais e enriquecem as práticas.

Observamos que há referenciais de leitura e cursos de formação continuada (PRO-LETRAMENTO/2008; PNAIC - Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa), disponibilizados pelas políticas de governo que podem ser melhor explorados e apropriados, por parte dessa Escola, na intenção de organizar um planejamento eficaz, com objetivos claros em relação à leitura.

A pesquisa nos faz refletir, que existem professores engajados com as questões que levam o aluno a se tornar um leitor competente e autônomo. Embora não mencionem, seus referenciais teóricos estão pautados na formação do PNAIC.

Considera-se o quanto esse processo possa ser dinâmico e recompensador quando a escola se une para pensar coletivamente ações que levem a leitura até aos alunos. Quando acreditasse que a leitura não pode ser responsabilidade do professor da área das linguagens, se faz necessário elencar meios para que essa envolva a todos da comunidade escolar. O trabalho não pode ficar centrado na figura de um professor ou de determinado ano e/ou ciclo de alfabetização. Pensar em desenvolver as competências leitoras dos alunos, de forma sistemática e gradual poderia ser algo muito relevante quando se trata de estruturar os objetivos a serem alcançados em todos os anos de escolaridade.

Ressalto a importância de fomentar atividades com a leitura, nas quais a diversidade de materiais, as propostas de trabalhos com diferentes gêneros textuais, através de diferentes recursos e metodologias, estejam presentes e colaborem para o crescimento dos níveis de aprendizagens dos alunos, evitando-se práticas isoladas que as fragilizam e as fragmentam.

Conforme Baldi (2009, p. 10):

Ou seja, não são trabalhos isolados com um ou outro texto, ou mesmo com projetos que englobam vários textos e temáticas interessantes (o que, aliás, existe em várias escolas), que irão reverter posturas e desenvolver capacidades essenciais, mas, sim, trabalhos sistematizados e constantes, que se sustentem no tempo de escolaridade dos alunos, ampliando seu repertório e permitindo que se aprofundem e avancem.

Ao longo de minha escolaridade, gostaria de ter tido mais experiências de contar com professores e colegas que estimulassem as práticas de leitura, despertando os vários sentidos que essas nos proporcionam. Portanto, sigo a minha trajetória profissional, qualificando e socializando os conhecimentos aqui sistematizados. Espero que esse estudo possa provocar em colegas de profissão, muitos questionamentos e reflexões, contribuindo com referenciais teóricos que nos auxiliem a repensar nossas práticas, oportunizando novos olhares e percepções. Desejo que esses momentos de estudo me levem a inovar as práticas de sala de aula, bem como auxiliem outros profissionais que assim como eu, se interessam pela alfabetização, especialmente pela leitura.

REFERÊNCIAS

AÇÃO EDUCATIVA. Disponível em: <<https://www.acaoeducativa.org.br>>. Acesso em: 7 ago. 2018.

ALBUQUERQUE, Eliana B. C.; CRUZ, Magna do C. S. Progressão e continuidade das aprendizagens: possibilidades de construção de conhecimentos por todas as crianças no ciclo de alfabetização. In: **PACTO NACIONAL PELA ALFABETIZAÇÃO NA IDADE CERTA**. Reflexões sobre a prática do professor no ciclo de alfabetização. Unidade 8, ano 2. Brasília: MEC, SEB, 2012.

BALDI, Elisabeth. **Leitura nas séries iniciais**: uma proposta para formação de leitores de literatura. Porto Alegre: Projeto, 2009.

BRASIL. **Base Nacional Curricular Comum**. Brasília: MEC, 2016.

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. **Plano Nacional de Educação PNE/2011-2020**. Brasília: MEC/SEF, 2011.

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. **Elementos conceituais e metodológicos para a definição dos Direitos de Aprendizagem e desenvolvimento do Ciclo de Alfabetização (1º 2º e 3º anos do Ensino Fundamental)**. Brasília: MEC/SEF/DICEI/COEF, 2012.

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. **Avaliação no ciclo de alfabetização**: reflexões e sugestões. Brasília: MEC/SEF/DICEI/COEF, 2012.

COSTA, Marta Morais. **Literatura, leitura e aprendizagem**. Curitiba: IESDE Brasil S/A, 2009.

FREIRE, Paulo. **Professora sim, tia não**. São Paulo: Olho d'Água, 1995.

GIRALDELLI Jr., Paulo. **História da educação**. São Paulo: Cortez, 2003.

GUERRA, Eloísa Dalmás et al. **Interesses e hábitos de leitura dos alunos da Escola Municipal de Ensino Fundamental Professor Emílio Meyer**. Porto Alegre: UFRGS, 2013.

GUIMARÃES, Daniela; CORSINO, Patrícia. **Prática educativa da língua portuguesa na Educação Infantil**. Curitiba: IESDE, 2012.

HOFFMANN, Jussara Maria Lerch. **Avaliação**: mito e desafio - uma perspectiva construtivista. 4. ed. Porto Alegre: Mediação, 1992.

INSTITUTO PAULO MONTENEGRO AÇÃO SOCIAL DO IBOPE. Disponível em: <<https://www.ipm.org.br>>. Acesso em: 7 ago. 2018.

KRAMER, Sonia. Ler, escrever e contar: os professores e suas experiências com livros (a escola produz não leitores?). In: **Alfabetização, leitura e escrita: formação de professores em curso**. São Paulo: Ática, 2010.

LERNER, Delia. **Ler e escrever na escola**. O real, o possível e o necessário. Porto Alegre: Artmed, 2002.

LÜDCKE, Menga; ANDRÉ, Marli E. D. A. **Pesquisa em Educação: abordagens qualitativas**. São Paulo: EPU, 1986.

MACHADO, Ana Maria. **Ilhas no tempo algumas leituras**. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2004.

MINAYO, M. C. S. **O desafio do conhecimento**. 10. ed. São Paulo: HUCITEC, 2007.

PACHECO, Suzana Moreira. **Grupo de leitura: aspectos sócio culturais das interações entre crianças leitoras e textos**. Porto Alegre: UFRGS, 1994.

PACTO NACIONAL PELA ALFABETIZAÇÃO NA IDADE CERTA. **A organização do Planejamento e da rotina no ciclo de alfabetização na perspectiva do letramento**. Ano 2. Brasília: MEC, SEB, 2012.

PINTO, Marinez de Andrade. **Leitura nas séries iniciais: Literatura Infantil**. Porto Alegre: UFRGS, 2010.

PROJETO POLÍTICO PEDAGÓGICO. Escola Maria Edila da S. Schmidt. São Leopoldo. 2014-2015.

SILVEIRA, Daiane Soares. **A importância da Hora do Conto para o letramento e a formação leitora**. São Leopoldo: UNISINOS, 2010.

SOARES, Magda. **Letramento: um tema em três gêneros**. Belo Horizonte: Autêntica, 1998.

SOARES, Magda. **Letramento e Alfabetização: as muitas facetas**. Trabalho apresentado na 26ª Reunião Anual da Associação Nacional de Pós-graduação e Pesquisa em Educação. UFMG, Poços de Caldas, 7 out. 2003.

SOARES, Magda. Letramento e Alfabetização: um contraponto a muitas facetas. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, n. 25, p. 5-17, jan./abr. 2004.

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

SOUZA, Renata Junqueira de; FEBA, Berta Lúcia Tagliari. **Leitura literária na escola**. Reflexões e propostas na perspectiva do letramento. Campinas: Mercado da Letras, 2011.

SOUZA, Ivane P. de; LEAL, Telma Ferraz. Os diferentes textos a serviço da perspectiva do alfabetizar letrando. Unidade 5. Ano 1. In: BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. Brasília: MEC/SEF/DICEI/COEF, 2012.

RANGEL, Jurema Nogueira Mendes. **Leitura na escola espaço para gostar de ler:** Porto Alegre: Mediação, 2007.

ZILBERMAN, Regina. **Sociedade e democracia da leitura.** Estado de Leitura: Campinas. São Paulo: Mercado de Letras, 1999.

YAMAMOTO, Karina. **No Brasil, apenas 8% têm plenas condições de compreender e se expressar...** Portal UOL Educação. 29 fev. 2016. Disponível em: <<https://educacao.uol.com.br/noticias/2016/02/29/no-brasil-apenas-8-escapam-do-analfabetismo-funcional.htm>>. Acesso em: 5 maio 2018.

APÊNDICE A - INSTRUMENTO DA COLETA DE DADOS - ENTREVISTA

Universidade do Vale do Rio dos Sinos – UNISINOS

Curso – Licenciatura em Pedagogia

Trabalho de conclusão de curso – TCC II

Orientador – Suzana Moreira Pacheco

Acadêmica – Kárin Andrea Schuster

Nome: **Idade:** **Formação:** **tempo de
atuação:**

Tempo que leciona em turmas de 3ºano:

- 1) Quais as práticas de leitura que são propostas às turmas de 3º ano?

- 2) Você identifica uma proposta de leitura no programa de formação continuada do PNAIC?

- 3) Quais referenciais teóricos orientam seu trabalho, no que diz respeito à leitura?

- 4) Que tipo de materiais você utiliza nas práticas de leitura?

- 5) Como você avalia o interesse dos alunos pelas propostas de leitura, quais são suas preferências?

APÊNDICE B - TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

A pesquisa intitulada, “**PRÁTICAS DE LEITURA NO TERCEIRO ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL**” está sendo desenvolvida pela orientanda Kárin Andrea Schuster, aluna do curso de licenciatura em Pedagogia, da Universidade do Vale do Rio dos Sinos-UNISINOS, sob orientação da Profa. Dra. Suzana Moreira Pacheco.

O objetivo deste estudo é verificar como a leitura é incentivada no ambiente escolar e como os alunos do 3º ano de uma escola municipal se relacionam com as práticas de leitura propostas.

A coleta de dados desta pesquisa será feita a partir de entrevista feita com a professora de terceiro ano e com um grupo de alunos com questões semi-estruturadas à professora de uma turma de 3º ano, visando conhecer as práticas inseridas no contexto cotidiano da escola pesquisada. Juntamente com a entrevista serão realizadas observações de alunos da turma, objetivando conhecer suas relações com a leitura e materiais disponíveis na escola.

O material após a pesquisa será arquivado com a autora das entrevistas e não serão anexados aos trabalhos que serão entregues na Universidade.

A identidade dos entrevistados não será divulgada em nenhum momento durante o trabalho. Serão usados apenas para fins de investigação. Os (as) participantes podem desistir do estudo a qualquer momento sem prejuízo algum; os(as) participante sempre poderão obter informações a respeito da pesquisa, bem como seu andamento e resultados.

Sinta-se a vontade para esclarecer quaisquer dúvidas antes de decidir sobre sua participação ou mesmo durante a realização da pesquisa, por meio do telefone: 999868292:

Nome: _____

Data de nascimento: _____

Documento de identidade _____

Endereço: _____

Assinatura _____

Assinatura da pesquisadora

Assinatura da Profa. Dra.