



UEPB

**UNIVERSIDADE ESTADUAL DA PARAÍBA
PRÓ-REITORIA DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA
MESTRADO PROFISSIONAL EM FORMAÇÃO DE PROFESSORES**

LUCILA ALBINO BARBOSA DE MOURA

**COMPREENSÃO DE LEITURA E O TRABALHO DO COORDENADOR
PEDAGÓGICO NO 1ª ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL EM UMA ESCOLA
MUNICIPAL EM CAMPINA GRANDE-PB**

**CAMPINA GRANDE-PB
2023**

LUCILA ALBINO BARBOSA DE MOURA

**COMPREENSÃO DE LEITURA E O TRABALHO DO COORDENADOR
PEDAGÓGICO NO 1ª ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL EM UMA ESCOLA
MUNICIPAL EM CAMPINA GRANDE-PB**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Formação de Professores da Universidade Estadual da Paraíba, Campus I, como parte das exigências para obtenção do grau de mestre em Formação de Professores.

Linha de Pesquisa: Linguagens, Culturas e Formação Docente

Orientadora: Prof.^a Dr.^a Fabíola Mônica da Silva Gonçalves

CAMPINA GRANDE-PB
2023

É expressamente proibido a comercialização deste documento, tanto na forma impressa como eletrônica. Sua reprodução total ou parcial é permitida exclusivamente para fins acadêmicos e científicos, desde que na reprodução figure a identificação do autor, título, instituição e ano do trabalho.

M924c Moura, Lucila Albino Barbosa de.
Compreensão de leitura e o trabalho do coordenador pedagógico no 1^a ano do ensino fundamental em uma escola municipal em Campina Grande-PB [manuscrito] / Lucila Albino Barbosa de Moura. - 2023.
131 p. : il. colorido.

Digitado.
Dissertação (Mestrado Profissional em Formação de Professores) - Universidade Estadual da Paraíba, Centro de Educação, 2023.
"Orientação : Profa. Dra. Fabíola Mônica da Silva Gonçalves, UFRN - Universidade Federal do Rio Grande do Norte."
1. Leitura. 2. Estratégias de leitura. 3. Formação do leitor.
4. Formação de professor. I. Título

21. ed. CDD 372.6

LUCILA ALBINO BARBOSA DE MOURA

**COMPREENSÃO DE LEITURA E O TRABALHO DO COORDENADOR
PEDAGÓGICO NO 1ª ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL EM UMA ESCOLA
MUNICIPAL EM CAMPINA GRANDE-PB**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Formação de Professores da Universidade Estadual da Paraíba, Campus I, como parte das exigências para obtenção do grau de mestre em Formação de Professores.

Linha de Pesquisa: Linguagens, Culturas e Formação Docente

Aprovada em: 15/08/2023.

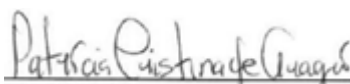
BANCA EXAMINADORA



Prof.^a Dr.^a Fabíola Mônica da Silva Gonçalves
(Orientadora)
Universidade Estadual da Paraíba (UEPB)



Prof.^a Dr.^a Silvia Maria Costa Barbosa
(Examinadora Externa)
Universidade Estadual do Rio Grande do Norte (UERN)



Prof.^a Dr.^a Patrícia Cristina de Aragão
(Examinadora Interna)
Universidade Estadual da Paraíba (UEPB)

Dedico este trabalho aos meus maiores incentivadores, a luz dos meus dias, meu amor maior, meus pais, Edinho e Lucidalva, motivadores e apoiadores constantes do melhor de mim. Aos meus filhos, pela paciência, pelo amor e a compreensão de tantas ausências.

AGRADECIMENTOS

À medida que coloco um ponto final nesta dissertação, minhas emoções transbordam como as palavras que preencheram estas páginas. Este não é apenas o fim de um projeto acadêmico, mas o desfecho de uma jornada de autodescoberta e aprendizado profundo.

Agradeço, em primeiro lugar, aos meus pais, Edinho e Lucidalva, por sua orientação perspicaz e paciência incansável. Suas palavras de encorajamento e críticas construtivas foram como luzes que iluminaram meu caminho, mesmo nas partes mais obscuras desta jornada. Vocês são minha inspiração constante e meu maior apoio. Quero que saibam que meu amor por vocês é indescritível.

À luz mais brilhante da minha vida, meus queridos filhos, Marcus Vinícius e Maurício, vocês foram a força motriz por trás de cada passo que dei nesta jornada. Suas risadas, seus abraços e sua curiosidade incansável me lembraram diariamente por que cada sacrifício vale a pena. Enquanto me empenhava nesta dissertação, muitas vezes me peguei pensando em como as lições que aprendi aqui também se aplicam à nossa vida juntos. Vocês me ensinaram sobre resiliência, paciência e alegria incondicional.

Agradeço à minha estrutura basilar enquanto pessoa, que não está mais nesse plano, voinha Zulmira, uma parteira leiga, que, para sustentar uma família de seis filhos, também era uma notória professora. Mulher de valores e sabedoria notáveis.

Como sobrinha-neta da melhor professora da região de Fagundes/PB, “Dona Antônia de Tobias” – conhecia-se a pessoa pela referência aos seus pais –, a professora respeitada, que conduzia seus alunos usando um estilo paradoxal que mesclava altivez e doçura; rigidez e empatia. Dona de uma reconhecida caligrafia, cobrava de nós cadernos bem organizados e uma leitura com entonação teatral, Tiinha, minha gratidão.

Minha gratidão ao meu irmão, Luciano Albino, a alma irmã da minha, que está comigo em qualquer circunstância da vida, como minha fonte de inspiração. O agradecimento se estende ao irmão que a vida me proporcionou escolher no meu caminhar, Lemuel Guerra, que compartilhou ideias e discussões enriquecedoras, com dedicação, amor e zelo.

Minhas amigas-irmãs, Eliana Cristina (Lili)- ainda bem que nós temos nós- e Roberta Texeira (Beta)- presença constante e de fé, além de todos os amigos que me incentivaram. Juntos, formamos uma comunidade que moldou o meu pensamento e expandiu os horizontes do meu conhecimento.

Aos familiares, que suportaram minha ausência em momentos importantes, ofereço minha mais profunda gratidão. Seus sorrisos, abraços e palavras de incentivo foram a força motriz que me impulsionou nos momentos de dúvida e cansaço.

Aos meus tios, Leide Maria(Dei), Lenilda(Neum), Maia José(Idinha), Laudcélia(Déa) e titio Linaldo, é com profunda gratidão e alegria que expresso meus sinceros agradecimentos a vocês nesta dissertação. Sua presença constante em minha vida tem sido uma fonte inesgotável de inspiração, motivação e sabedoria. Ao longo dos anos, observei atentamente a maneira como vocês enfrentaram desafios com coragem e determinação, sempre mantendo uma atitude positiva diante das adversidades. Suas histórias de superação e sucesso têm sido um farol orientador em meu próprio caminho acadêmico e pessoal. Saibam que cada página deste trabalho carrega um pedaço do amor, respeito e gratidão que sinto por vocês.

A todas as minhas “mães de coração”, com imensa gratidão e emoção, dedico este momento para expressar meus mais sinceros agradecimentos a vocês - Toinha, Estela e Marina. Vocês têm desempenhado um papel tão fundamental e significativo em minha vida, moldando-me de maneira que as palavras mal podem capturar. Vocês não apenas me acolheram em seus corações generosos, mas também me proporcionaram exemplos vivos do que significa amar, cuidar e apoiar. Cada um de vocês deixou uma marca indelével em minha jornada, e esta dissertação é apenas uma pequena maneira de reconhecer o papel profundo e significativo que cada uma de vocês desempenhou em minha vida.

Ao meu querido Sérgio Ricardo ou simplesmente *bae!* Nesta jornada acadêmica, você foi meu parceiro não apenas nas horas de lazer, mas também nas horas de esforço e dedicação intensa. Cada vez que me senti sobrecarregada ou duvidei das minhas capacidades, você estava lá para me lembrar do meu potencial e da importância do que estava realizando. Seu apoio não apenas me deu forças para superar os obstáculos, mas também adicionou uma dimensão especial a esta dissertação. Cada parágrafo que escrevi carrega traços nossos, da nossa compreensão mútua e do nosso compromisso em enfrentar os desafios juntos.

À minha orientadora Prof.^a Dr.^a Fabíola Mônica da Silva Gonçalves, sua orientação e conhecimento foram fundamentais para moldar este trabalho. Suas sugestões e insights me ajudaram a desenvolver minhas habilidades de pesquisa e escrita, e sou grata por sua orientação ao longo deste percurso.

À banca examinadora, Prof.^a Dr.^a Silvia Maria Costa Barbosa e Prof.^a Dr.^a Patrícia Cristina de Aragão, expresso minha gratidão pelo tempo e pela atenção dedicados à avaliação desta dissertação. Suas críticas construtivas e análises aprofundadas enriqueceram este trabalho e proporcionaram uma visão mais abrangente. Cada comentário e sugestão

contribuíram para aprimorar a qualidade desta dissertação, e estou honrada por ter sido avaliada por acadêmicos tão qualificados e experientes.

Aos professores do Programa de Pós-Graduação PPGFP, estendo meu reconhecimento pelo ambiente propício ao aprendizado e à pesquisa que proporcionaram. A estrutura curricular, os recursos disponíveis e a comunidade acadêmica envolvente desempenharam um papel fundamental na minha formação e no desenvolvimento desta dissertação. Sou grata pela oportunidade de fazer parte deste programa e por ter sido desafiada a expandir meus horizontes acadêmicos.

Gostaria de expressar meus sinceros agradecimentos à Escola Municipal Manoel Francisco da Motta e à sua competente gestão por todo o apoio e orientação proporcionados durante a realização desta dissertação.

Primeiramente, quero agradecer à gestão da escola, Dioneide Matias e Lidiane Gonçalves, por proporcionar um ambiente acadêmico estimulante, onde tive a oportunidade de explorar ideias e aprofundar meu conhecimento. Agradeço pela infraestrutura e recursos que me foram disponibilizados, os quais foram essenciais para a condução das pesquisas e a obtenção de dados relevantes para esta dissertação.

Agradeço também aos professores que me guiaram ao longo deste processo, fornecendo insights valiosos e compartilhando seu conhecimento especializado. Suas orientações foram fundamentais para o desenvolvimento da minha pesquisa e para a construção dos argumentos apresentados neste trabalho.

Não posso deixar de agradecer a todos os funcionários da escola, desde os administrativos até os de apoio, que desempenharam um papel fundamental para que minha jornada acadêmica transcorresse de forma tranquila e produtiva.

Neste ponto de chegada, reconheço que esta dissertação não é um produto dos meus esforços, é, sobretudo, um reflexo da graça de Deus. A gratidão a Deus está presente ao final destes reconhecimentos por ser *conditio sine qua non* de gratidão pela vida de cada um dos que citei, cujo encontro de almas foi permitido pela Sua Infinita Bondade.

Neste momento de conclusão, olho para trás e vejo claramente a Sua mão guiando cada passo desta jornada. As palavras parecem insuficientes para expressar minha profunda gratidão por Sua presença constante e por todas as bênçãos que permearam este percurso. Desde o momento em que comecei a trilhar este caminho acadêmico, senti Sua orientação e apoio em cada decisão que tomei. Nos momentos de incerteza, o Senhor me deu coragem; nas horas de desafio, me deu força. Cada obstáculo superado foi um testemunho da Sua graça e do Seu amor incondicional. Gratidão, meu Deus!

Cada parágrafo desta dissertação foi moldado não apenas por letras e palavras, mas também pelas experiências que vivi ao longo deste período. Agradeço aos desafios, às noites insones e até mesmo às frustrações, pois foram eles que me fizeram crescer e amadurecer como estudante e indivíduo.

E, por fim, dedico este trabalho à minha própria jornada. Cada página representa um passo em direção ao meu crescimento pessoal e à minha busca incessante pelo conhecimento. Que esta dissertação seja mais do que um conjunto de palavras impressas; que ela seja um testemunho do meu compromisso com a excelência e o desejo contínuo de explorar novos horizontes.

Que a busca pelo conhecimento nunca termine e que, assim como esta dissertação, possamos continuar a escrever nossas histórias com paixão, dedicação e criatividade. Que a emoção que preenche este momento permaneça conosco, nos lembrando da importância de cada etapa em nossa jornada.

Obrigado a todos que fizeram parte desta viagem inesquecível!

Sou feita de retalhos. Pedacinhos coloridos de cada vida que passa pela minha e que vou costurando na alma. Nem sempre bonitos, nem sempre felizes, mas me acrescentam e me fazem ser quem eu sou.

Em cada encontro, em cada contato, vou ficando maior. Em cada retalho, uma vida, uma lição, um carinho, uma saudade... Que me tornam mais pessoa, mais humana, mais completa.

E penso que é assim mesmo que a vida se faz: de pedaços de outras gentes que vão se tornando parte da gente também. E a melhor parte é que nunca estaremos prontos, finalizado. Haverá sempre um retalho novo para adicionar à alma.

Portanto, obrigada a cada um de vocês, que fazem parte da minha vida e que me permitem engrandecer minha história com os retalhos deixados em mim. Que eu também possa deixar pedacinhos de mim pelos caminhos e que eles possam ser parte das suas histórias.

E que assim, de retalho em retalho, possamos nos tornar, um dia, um imenso bordado de ‘nós’”.

(Cris Pizzimenti)

RESUMO

A presente pesquisa tem como foco a relação entre o acesso universal à escolarização e, por conseguinte, aos direitos de aprendizagem dos estudantes, articulando, neste contexto educacional, o trabalho da coordenação pedagógica na unidade escolar. Para tal, a pesquisa ocorreu na Escola Municipal Manoel Francisco da Motta, em Campina Grande, Paraíba. Como aporte teórico, utilizamos os autores Street (2014), Rojo (2012), Bakhtin (1989), Tardif (2002), Lessard (2008) Vigotski (1998) e Minayo (2001), por suas contribuições relevantes para compreender os desafios enfrentados no contexto escolar brasileiro. As principais questões que nortearam a pesquisa são: (1) como o coordenador pedagógico pode garantir os direitos de aprendizagem dos estudantes nos anos iniciais do Ensino Fundamental?; e (2) em que medida as concepções pedagógicas e as metodologias de ensino contribuem para tornar os direitos de aprendizagem não apenas acessíveis, mas também desejáveis e significativos para os estudantes? O objetivo geral da pesquisa é contribuir para a reflexão sobre a relação entre formação dos professores, o acompanhamento do coordenador pedagógico e a garantia de direitos de aprendizagem dos aprendentes do ensino básico. Os objetivos específicos são: (1) discutir as concepções dos direitos de aprendizagem em leitura da língua portuguesa nos primeiros anos do Ensino Fundamental, à luz das estratégias de leitura de Solé; (2) compreender os contextos em que são garantidos os direitos de aprendizagem e as estratégias de leitura; (3) analisar o papel do coordenador pedagógico no acompanhamento docente para garantir o acesso dos alunos aos direitos de aprendizagem em leitura; (4) elaborar um módulo educacional interventivo, como Proposta de Acompanhamento Pedagógico de Estratégias de Leitura (PARALER) em Língua Portuguesa, referente ao 1º ano do Ensino Fundamental. A metodologia da pesquisa é uma intervenção pedagógica (DAMINANI *et al.*, 2013), baseada nas contribuições de Vigotski e Bakhtin, que enfatizam a importância do contexto sociocultural na educação. Os dados foram analisados utilizando a análise temática de Minayo (2001), que incluiu a consulta a documentos oficiais, a elaboração de um módulo didático interventivo e a intervenção participativa da pesquisadora com os professores da escola selecionada. Os resultados mostram a eficácia do trabalho com estratégias de leitura propostas por Solé na melhoria da compreensão leitora dos alunos e na promoção de um ambiente escolar mais inclusivo e enriquecedor. Como produto, elaboramos um módulo educacional interventivo, como Proposta de Acompanhamento Pedagógico de Estratégias de Leitura (PARALER) em Língua Portuguesa, referente ao 1º ano do Ensino Fundamental. Espera-se

que essas pesquisas contribuam para o aprimoramento da qualidade da educação e para a formação de leitores competentes, críticos e reflexivos.

Palavras-chave: Direitos de aprendizagem; Estratégias de leitura; Formação do leitor; Formação de professores.

ABSTRACT

The present research focuses on the relationship between universal access to education and, consequently, students' learning rights, articulating, in this educational context, the work of pedagogical coordination in the school unit. To do so, the research took place at the Manoel Francisco da Motta Municipal School in Campina Grande, Paraíba, where pedagogical coordination works on developing strategies to ensure students' qualified access to learning rights in Portuguese language reading in the early years of basic education. As theoretical support, we used the works of authors Street (2014), Rojo (2012), Bakhtin (1989), Tardif (2002), Lessard (2008), Vygotsky (1998), and Minayo (2001) due to their significant contributions in understanding the challenges faced in the Brazilian school context. The main questions guiding the research are: (1) how can the pedagogical coordinator ensure students' learning rights in the early years of elementary school? and (2) to what extent do pedagogical concepts and teaching methodologies contribute to making learning rights not only accessible but also desirable and meaningful for students? The general objective of the research is to contribute to the reflection on the relationship between teacher training, the pedagogical coordinator's support, and the assurance of learning rights for basic education learners. The specific objectives are: (1) to discuss the concepts of learning rights in Portuguese language reading in the early years of elementary school, using Solé's reading strategies; (2) to understand the contexts in which learning rights and reading strategies are guaranteed; (3) to analyze the role of the pedagogical coordinator in teacher support to ensure students' access to learning rights in reading; (4) to develop an intervention educational module, such as the Proposal for Pedagogical Support for Reading Strategies (PARALER) in Portuguese Language, for the 1st year of elementary school. The research methodology is a pedagogical intervention (DAMINANI et al., 2013), based on the contributions of Vygotsky and Bakhtin, emphasizing the importance of the sociocultural context in education. Data were analyzed using Minayo's thematic analysis (2001), which included the consultation of official documents, the development of an intervention didactic module, and the participatory intervention of the researcher with the school's teachers. The results demonstrate the effectiveness of working with reading strategies proposed by Solé in improving students' reading comprehension and promoting a more inclusive and enriching school environment. As a product, we have developed an intervention educational module, as a Proposal for Pedagogical Support for Reading Strategies (PARALER) in Portuguese Language, for the 1st

year of elementary school. It is expected that this research will contribute to improving the quality of education and the formation of competent, critical, and reflective readers.

Keywords: Learning rights; Reading strategies; Reader formation; Teacher training.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 –	Escola Municipal Manoel Francisco da Motta–C. Grande-PB.....	59
Figura 2 –	Agendamento para visitas programadas em sala de aula	76
Figura 3 –	Conhecendo a turma: Primeiro contato.....	78
Figura 4 –	Momento de escuta de memórias leitoras das professoras.....	78
Figura 5 –	Dinâmica do espelho: “Eu sou importante mesmo?”.....	85
Figura 6 –	Confecção do bonequinho com autorretrato.....	87
Figura 7 –	Confecção do bonequinho com autorretrato.....	87
Figura 8 –	Roda de leitura e apresentação do livro “Tudo bem ser diferente”, de Todd Parr.....	88
Figura 9 –	Roda de leitura e apresentação do livro “Tudo bem ser diferente”, de Todd Parr.....	90
Figura 10 –	Roda de leitura e apresentação do livro “Tudo bem ser diferente”, de Todd Parr.....	91
Figura 11 –	Releitura do livro “Tudo bem ser diferente”, de Todd Parr- Atividade com lixa e giz de cera.....	95
Figura 12 –	Releitura do livro “Tudo bem ser diferente”, de Todd Parr- Atividade com lixa e giz de cera.....	95
Figura 13 –	Releitura do livro “Tudo bem ser diferente”, de Todd Parr- Produzindo um livro.....	96
Figura 14 –	Releitura do livro “Tudo bem ser diferente”, de Todd Parr- “Meu livro”.....	97
Figura 15 –	Janelas abertas à leitura: exposição de atividades realizadas com a implementação do PARALER, com a obra “Tudo bem ser diferente”, de Todd Parr	98

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 - Sequência de Estratégias de Leitura.....	57
Quadro 2 - Avaliação diagnóstica de leitura por níveis cromáticos.....	83

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO	16
2 ALGUNS DOCUMENTOS OFICIAIS DA POLÍTICA EDUCACIONAL BRASILEIRA E PERSPECTIVA TEÓRICA DA PESQUISA	23
2.1 As concepções do direito de aprendizagem nos anos iniciais do Ensino Fundamental e a formação de professores no PNE e na BNCC	23
2.2 Os direitos de aprendizagem na BNCC	28
2.3 Confluências entre Vigotski e Bakhtin numa perspectiva teórico-metodológica	36
3 A BNCC, O ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA E A PEDAGOGIA DA LEITURA NOS ANOS INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL.....	40
3.1 Competências específicas referentes ao componente curricular Língua Portuguesa para o Ensino Fundamental	46
4 PERCURSO METODOLÓGICO DA PESQUISA E A PROPOSTA DE INTERVENÇÃO PEDAGÓGICA PARTICIPATIVA	56
4.1 Ler não é um dom: é algo que se ensina e se aprende	56
4.2 Natureza da pesquisa.....	56
4.3 A intervenção pedagógica como pesquisa	57
4.4 Campo da pesquisa	59
4.5 Participantes.....	60
4.6 Dados da escola campo da pesquisa interventiva	61
4.7 Construção dos dados.....	61
4.8 O produto educacional elaborado	62
4.9 A perspectiva de análise dos dados	64
5 O PRODUTO EDUCACIONAL DA PESQUISA	66
5.1 O PARALER como proposta de acompanhamento pedagógico de estratégias de leitura.....	69
6 ANÁLISE DE DADOS: DESATANDO NÓS, TECENDO LAÇOS.....	75
7 CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	103
REFERÊNCIAS.....	112
APÊNDICE A	116
APÊNDICE B.....	117

1 INTRODUÇÃO

Para compreender o presente e vislumbrar o futuro, faço um percurso no passado para justificar o amor pela leitura e pelos estudos. Revisitando meu passado, tive a chance de melhor compreender, em atitudes dos docentes, o valor da empatia e da ação humanizadora do trabalho pedagógico.

Sobre empatia, Bakhtin (1993, p. 33) nos diz que:

A pura empatia, isto é, o ato de coincidir com um outro e perder o próprio lugar único no ser único, pressupõe o reconhecimento de que a minha própria unicidade e a unicidade do meu lugar constituem um momento não essencial que não tem influência no caráter da essência do mundo. Mas esse reconhecimento da unicidade própria, única, como não essencial para a concepção do Ser, tem a inevitável consequência de que se perde também a unicidade do Ser, e, como resultado, nós chegamos à concepção do Ser apenas como Ser possível, e não essencial, real, único, inescapavelmente Ser real.

Cada vez mais ciente do que queria ser profissionalmente, ingressei no magistério aos 14 anos. Concluí aos 16 e já comecei a lecionar, mantendo-me com os pés fincados no chão da escola até hoje.

Fiz graduação em Letras, em Pedagogia e pós-graduação em Supervisão e Orientação Escolar. Hoje, no mestrado em Formação de Professores, justifico a intencionalidade da pesquisa, cujos resultados ora apresentados emergem, em primeiro lugar, a partir da minha trajetória profissional, construída ao longo de 29 anos, durante os quais tenho continuamente construído compreensões acerca da função social da escola, do papel do docente, da contribuição do apoio pedagógico e, sobretudo, do constante aperfeiçoamento do que oferecemos como oportunidades de escolarização para todos os alunos, sempre com os pés no chão da escola e a mente flamejando.

A escrita feita até aqui das minhas memórias, em primeira pessoa do singular, reflete minha história e a minhas escolhas. A partir daqui, usarei a primeira pessoa do plural por entender a polifonia que desponta no trajeto da presente pesquisa.

A centralidade da escola nos processos de socialização e nas trajetórias individuais faz com que pensar a educação seja sempre uma tarefa complexa, considerando as diversas possibilidades de questionamentos sobre sua prática social, responsável pela formação do indivíduo e pelo desenvolvimento de suas potencialidades físicas, cognitivas e afetivas.

De acordo com Tardif e Lessard (2008), “a experiência dos professores é marcada pelos dilemas inerentes ao trabalho interativo. Não se trata, portanto, de uma experiência unificada e unificante, mas bastante paradoxal e portadora de ambiguidades”.

A função social da escola é, basicamente, formar cidadãos conhecedores dos seus direitos e cumpridores dos seus deveres, compreendendo a realidade econômica, social, política e cultural em que estão inseridos.

Para garantir o direito à cidadania, a Constituição estabelece o direito à educação nos seguintes termos:

Art. 205. A educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho. (BRASIL, 2017).

Apesar do estabelecimento formal na Constituição brasileira, o acesso aos direitos de aprendizagem ainda apresenta problemas no país. Um dos motivos disso é que a qualidade de educação oferecida pelo Estado no Brasil tem sido objeto de intensas lutas ao longo da nossa história, como é possível inferir da linha histórica de documentos oficiais sobre a educação, a exemplo da Base Nacional Comum Curricular (BNCC).

Levando em consideração os pontos convergentes e divergentes entre a BNCC e o princípio da Teoria Histórico-Cultural proposta por Vigotski (1988), segundo a qual a criança é definida como um ser social, cuja aprendizagem é resultante da atividade e das condições particulares individuais, podemos pensar que cada aluno é um agente ativo no processo de aprendizagem. Embora a BNCC reconheça a criança em suas múltiplas etapas de aprendizagem, não esclarece o que fazer para que essa criança aprenda e se desenvolva de forma integral. Esse é apenas um exemplo de como a teoria e a prática da escolarização infantil se processam em termos de agonística, de conflitos.

Acerca dos direitos de aprendizagem para o eixo de leitura nos anos iniciais do Ensino Fundamental, podemos ler:

O Eixo Leitura compreende as práticas de linguagem que decorrem da interação ativa do leitor/ouvinte/espectador com os textos escritos, orais e multissemióticos e de sua interpretação, sendo exemplos as leituras para: fruição estética de textos e obras literárias; pesquisa e embasamento de trabalhos escolares e acadêmicos; realização de procedimentos; conhecimento, discussão e debate sobre temas sociais relevantes; sustentar a reivindicação de algo no contexto de atuação da vida pública; ter mais conhecimento que permita o desenvolvimento de projetos pessoais, dentre

outras possibilidades. Leitura no contexto da BNCC é tomada em um sentido mais amplo, dizendo respeito não somente ao texto escrito, mas também a imagens estáticas (foto, pintura, desenho, esquema, gráfico, diagrama) ou em movimento (filmes, vídeos, etc.) e ao som (música), que acompanha e cossignifica em muitos gêneros digitais. O tratamento das práticas leitoras compreende dimensões inter-relacionadas às práticas de uso e reflexão. (BRASIL, 2017, p. 71).

Os contextos escolares, em vários níveis, têm sido submetidos sistematicamente a estudos focados nos problemas que marcam a vida social brasileira em geral e, especificamente, o cotidiano escolar das instituições públicas de ensino básico, apontando complexas dificuldades, oriundas de tensões estruturais e conjunturais, abrangendo fatores de cunho pessoal, familiar, emocional, pedagógico, dentre outros (BAKHTIN, 1993; ROJO, 2012; SOLÉ, 1998; STREET, 2014; TARDIF; LESSARD, 2008; VIGOTSKI, 1989).

Devido ao fato de as políticas educacionais brasileiras terem suas raízes nas elites políticas e econômicas do país, a universalização do acesso ao Ensino Fundamental só aconteceu nos anos de 1990, quando o país começou a se preocupar com a qualidade do ensino nas escolas públicas. Essa universalização tardia correspondeu à procrastinação no processo de implementação da garantia dos direitos de aprendizagem para todos, a qual perdurou durante todo o século XX (BARROS, 2019).

A supracitada universalização dos direitos à aprendizagem foi marcada pelo aumento de vagas em escolas públicas de Ensino Fundamental, garantidas pela Constituição de 1988, através da descentralização de responsabilidades e recursos, que se efetivou em 1996 com a aprovação do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério – FUNDEF, cujo aprimoramento se deu após dez anos de existência, quando se transformou, em 2006, no FUNDEB (o EF de Ensino Fundamental foi substituído pelo EB da educação básica). Essa substituição garantiu a inclusão de recursos para vários segmentos da educação básica, como Educação Infantil – creches e pré-escolas – e Ensino Médio.

Mesmo com o FUNDEB, o contexto social e pedagógico das escolas públicas de ensino básico no Brasil é ainda caracterizado por grandes dificuldades tanto estruturais quanto conjunturais. Grande parte das crianças atendidas pelas instituições escolares públicas traz consigo um histórico de vulnerabilidades sociais de vários tipos, o que exige, por parte da escola, um contínuo empenho e criatividade no sentido de atingir eficiência e eficácia no processo escolar, garantindo na prática a qualidade do acesso dos indivíduos aos direitos de aprendizagem constitucionalmente previstos.

Os esforços de gestores, professores, orientadores pedagógicos, estudantes e suas famílias para garantir, na prática, o acesso universal de qualidade aos direitos de aprendizagem formalmente estabelecidos na lei máxima do nosso país enfrentam uma realidade em que a escola funciona como um espaço de reprodução das desigualdades sociais, como observado por Bourdieu (1989) em relação à situação da França, mas que também se observa no Brasil. Sobre esse funcionamento violento do espaço escolar que precisamos enfrentar, se quisermos de modo efetivo e eficiente garantir os direitos de aprendizagem no sentido amplificado, Bourdieu (1989, p. 50) afirma:

Segundo a minha experiência, em atitudes socialmente constituídas, e também em temores sociais, em fantasmas sociais - de forma que é muitas vezes difícil enunciar publicamente um juízo crítico que, por meio das práticas douradas, atinja de facto as atitudes mais profundas, tão estreitamente ligadas à origem social, ao sexo e também ao grau de consagração escolar anterior: penso, por exemplo, na humildade excessiva (...) que é quase tão nefasta como a arrogância (a postura equilibrada implica, em meu entender, uma combinação, muito improvável, de alguma ambição, que leve a ver em grande parte, e de uma grande modéstia, indispensável para se penetrar no pormenor do objecto.

Para atingir “as atitudes mais profundas estreitamente ligadas à origem social, ao sexo e ao grau de consagração escolar anterior”, como dito pelo autor acima, de modo a produzir um espaço de trabalho para profissionais da educação e de formação para os estudantes atendidos, de modo a garantir para estes, efetivamente, o acesso qualificado aos direitos de aprendizagem, é fundamental a atitude firme do Estado, que se traduza na melhoria continuada da educação pública, bem como o trabalho da coordenação pedagógica.

A presente pesquisa tem como objeto a interface entre a garantia do acesso universal aos direitos de aprendizagem e o trabalho dos coordenadores pedagógicos. Como objeto empírico, escolhemos a Escola Municipal Manoel Francisco da Motta, em Campina Grande, na Paraíba, espaço que servirá de *locus* em que observaremos mais especificamente as maneiras pelas quais os referidos profissionais atuam, formulando dinâmicas de organização do trabalho docente, mais especificamente focalizando o provimento do acesso qualificado dos estudantes atendidos aos direitos de aprendizagem de leitura em Língua Portuguesa nos primeiros anos da educação básica.

A motivação para a realização deste trabalho surgiu a partir das experiências da pesquisadora no atendimento das demandas de professores e estudantes da referida escola, traduzido em modos de organização do trabalho pedagógico que têm apresentado resultados

interessantes ao longo do tempo, o que justifica uma reflexão aprofundada e a partilha aqui proposta.

A experiência que serve de objeto de reflexão e de partilha aqui apresentada tem se baseado, entre outras fontes, no que Tardif e Lessard (2008) definem como o trabalho “com o outro”, nos seguintes termos:

A organização do trabalho docente não é apenas um dispositivo espacial, mas também temporal e social, visto que ela rege o tempo de trabalho bem como as formas de colaboração no seio da coletividade de trabalho dos estabelecimentos. (...) O essencial da tarefa docente gira em torno do trabalho em classe e dos alunos, e todas as outras atividades e elementos que compõem a tarefa são periféricos em relação a esse nó central do trabalho interativo. (TARDIF; LESSARD, 2008, p. 277).

A partir das considerações iniciais acerca da problematização do tema de pesquisa em destaque, têm-se como questionamentos:

(1) Como os direitos de aprendizagens podem ser garantidos por meio da intervenção do coordenador pedagógico, realizada no percurso de escolarização de estudantes dos anos iniciais do Ensino Fundamental?

(2) Até que ponto as concepções pedagógicas acerca da aprendizagem e as metodologias de ensino contribuem para o processo de garantia dos direitos à aprendizagem, tornando-os não somente acessíveis, mas também desejáveis, porque significativos, pelos sujeitos sociais?

Essas questões se relacionam com nossa intenção de contribuir para a reflexão sobre a relação entre formação dos professores, o acompanhamento do coordenador pedagógico e a garantia de direitos de aprendizagem dos aprendentes do ensino básico, a partir do investimento em termos de teoria e prática, tendo por objetivos específicos:

(1) Discutir as concepções dos direitos de aprendizagem concernentes à aquisição de competências de leitura, referidas à Língua Portuguesa, nos primeiros anos do Ensino Fundamental, especificamente do 1º ano, à luz das estratégias de leitura de Solé (1998);

(2) Compreender os contextos e em que medida são garantidos aos indivíduos os direitos de aprendizagem para aquisição das habilidades e das estratégias de leitura;

(3) Analisar o papel do coordenador pedagógico no acompanhamento docente para garantir o acesso dos sujeitos sociais atendidos pela escola aos direitos de aprendizagem em leitura dos alunos dos anos iniciais do Ensino Fundamental.

A metodologia da pesquisa de intervenção pedagógica aqui proposta tem uma ligação teórico-epistemológica com as contribuições de Vigotski (1997, 1999), no que se refere a pensar o espaço da educação como desdobramentos da dupla estimulação – a das situações-problemas colocadas aos indivíduos envolvidos nos processos educativos e a resultante da mobilização de recursos socioculturais para o enfrentamento de desafios e problemas; e também com as contribuições de Bakhtin (1993a, 1993b), segundo o qual, para o adequado entendimento e intervenção no ensino-aprendizagem, é imprescindível sua articulação com o universo sócio-histórico envolvente.

A pesquisa que apresentamos neste texto teve um caráter qualitativo, incluindo três procedimentos básicos: primeiro, a consulta a documentos oficiais em que os direitos de aprendizagem são descritos e prescritos pelo Ministério da Educação (MEC), sendo neles apresentados seus pressupostos e orientações referidas ao seu *modus operandi*; segundo, a elaboração de um produto, Proposta de Acompanhamento Pedagógico de Estratégias de Leitura (PARALER) em Língua Portuguesa, referente 1º ano do Ensino Fundamental; terceiro, a intervenção participativa da pesquisadora com professores da escola selecionada, a respeito da implementação da referida proposta.

No que se refere à perspectiva teórica, combinamos as contribuições das teorias dos direitos de aprendizagem, a teoria das habilidades em leitura, especificamente as referidas ao acompanhamento do coordenador pedagógico, produzidas no campo da pedagogia, da filosofia e da sociologia da educação.

A estruturação desta dissertação inclui a presente introdução e cinco capítulos, seguidos das considerações finais e da lista de referências.

No primeiro capítulo, trazemos as concepções de direitos de aprendizagem como apresentadas no Plano Nacional de Educação (PNE) e na BNCC, bem como as estratégias de leitura, focalizando sua interface com a formação de professores. No segundo capítulo, focalizamos aspectos do ensino da Língua Portuguesa e as práticas pedagógicas de leitura nos anos iniciais do Ensino Fundamental, como aparecem na BNCC. No terceiro capítulo, apresentamos os procedimentos metodológicos adotados na pesquisa, cujos resultados apresentamos neste texto. No quarto capítulo, apresentamos uma Proposta de Acompanhamento Pedagógico das Estratégias da Leitura (PARALER) em Língua Portuguesa, referente ao 1º ano do Ensino Fundamental. E no quinto capítulo, analisamos os dados coletados, no que refere às avaliações dos participantes da ação interventiva sobre a implementação da Proposta de Acompanhamento Pedagógico das Estratégias da Leitura

(PARALER) em Língua Portuguesa, referente ao 1º ano do Ensino Fundamental na escola selecionada como objeto empírico desta pesquisa.

2 ALGUNS DOCUMENTOS OFICIAIS DA POLÍTICA EDUCACIONAL BRASILEIRA E PERSPECTIVA TEÓRICA DA PESQUISA

Nesta parte, discutimos aspectos dos documentos curriculares governamentais brasileiros que regulamentam o ensino, focalizando sobretudo o tema dos direitos de aprendizagem. Tais documentos servirão de corpus empírico desta pesquisa, juntamente com as entrevistas que serão realizadas com professores da escola em que fizemos o trabalho de campo.

2.1 As concepções do direito de aprendizagem nos anos iniciais do Ensino Fundamental e a formação de professores no PNE e na BNCC

O Ministério da Educação (MEC), através da Secretaria de Educação Básica (SEB), da Diretoria de Currículos e Educação Integral (DICEI) e da Coordenação do Ensino Fundamental (COEF), em 2012, produziu, com uma rede de especialistas sob sua coordenação, juntamente com atores da comunidade escolar, o documento *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*, referido a crianças de 6 a 8 anos. No referido documento, a aprendizagem é definida como um direito universal humano.

A produção desse documento está respaldada no artigo 210 da Constituição Federal de 1988, que determina como dever do Estado fixar “conteúdos mínimos para o Ensino Fundamental, de maneira a assegurar a formação básica comum e respeito aos valores culturais e artísticos, nacionais e regionais” (BRASIL, 1988); bem como no artigo 9º, inciso IV, da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, o qual incumbe a União a função de estabelecer, em colaboração com os Estados, o Distrito Federal e os Municípios, competências e diretrizes para a Educação Infantil, o Ensino Fundamental e o Ensino Médio, as quais norteiam os currículos e seus conteúdos mínimos, de modo a assegurar a formação básica comum.

Tal documento faz parte essencial de uma política de governo que lançou o Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC), em novembro de 2012, cujas ações sistemáticas são de formação de professores alfabetizadores, com a disponibilização de materiais pedagógicos pelo MEC, bem como de um amplo sistema de avaliações para registro e análise de resultados que influem no atendimento dos alunos no percurso da aprendizagem.

Os documentos fundamentais que norteiam a educação básica no Brasil são a Constituição da República Federativa do Brasil, o Estatuto da Criança e do Adolescente, a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional (LDB), as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Básica (Lei nº 9.394/96), e o Plano Nacional de Educação (PNE) – Lei nº 13.005/2014.

Vejamos como aparece na Constituição Federal (CF) a definição de educação como um “direito de todos e dever do Estado”:

CAPÍTULO III DA EDUCAÇÃO, DA CULTURA E DO DESPORTO

Seção I DA EDUCAÇÃO

Art. 205. A educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho.

Art. 206. O ensino será ministrado com base nos seguintes princípios:

- I - igualdade de condições para o acesso e permanência na escola;
- II - liberdade de aprender, ensinar, pesquisar e divulgar o pensamento, a arte e o saber;
- III - pluralismo de ideias e de concepções pedagógicas, e coexistência de instituições públicas e privadas de ensino;
- IV - gratuidade do ensino público em estabelecimentos oficiais. (BRASIL, 1996).

As Diretrizes Curriculares Nacionais (DCNs) são normas obrigatórias, estruturais e basilares discutidas, concebidas e fixadas pelo Conselho Nacional de Educação (CNE) para o detalhamento de conteúdos e competências para a educação básica, que orientam o planejamento curricular das escolas e dos sistemas de ensino.

Todos os documentos acima citados como fontes reguladoras da educação no Brasil têm como pressupostos teorias e ensinamentos formais, definições doutrinárias de políticas para a educação infantil, o Ensino Fundamental e o Ensino Médio, visando planejar e orientar tais políticas por meio de cooperação didático-pedagógica, tecnológica, técnica e financeira.

Destaca-se, em todos os documentos supracitados, o compromisso com a garantia da igualdade de condições para o acesso e a permanência na educação básica, em consonância com o pleno exercício da cidadania e a qualificação para o trabalho, seguindo o que se estabelece na CF, nos seguintes termos:

TÍTULO I - Da Educação.

Art. 1º A educação abrange os processos formativos que se desenvolvem na vida familiar, na convivência humana, no trabalho, nas instituições de ensino

e pesquisa, nos movimentos sociais e organizações da sociedade civil e nas manifestações culturais.

§1º Esta Lei disciplina a educação escolar, que se desenvolve, predominantemente, por meio do ensino, em instituições próprias.

§2º A educação escolar deverá vincular-se ao mundo do trabalho e à prática social. (BRASIL, 1996).

No período de 1995 a 1998, o MEC elaborou e divulgou os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN), que tiveram uma importância significativa no contexto da história da educação brasileira.

Em 2014, a Lei nº 13.005 instituiu o Plano Nacional de Educação (PNE), documento em que se estabelecem vinte metas para melhorar a qualidade da educação básica, sendo que quatro delas se referem à Base Nacional Comum Curricular - BNCC (BRASIL, 2014), documento que começou a ser preparado em 2015 e que, depois de quatro versões, foi publicado em 2017.

Esse movimento de elaboração de novas e mais precisas orientações curriculares continua, dado que vão se modificando ao longo do tempo as políticas educacionais, a exemplo da ampliação do Ensino Fundamental para nove anos e a institucionalização do Ciclo de Alfabetização, as quais propõem a criação de novos espaços para socialização e interlocução de estudos, experiências e práticas curriculares para o fortalecimento das identidades nacionais, da qualidade da educação e dos processos educativos e formativos, observando e respeitando as especificidades locais e regionais nos aspectos socioculturais, étnicos, políticos e econômicos.

A implementação do Ciclo de Alfabetização se insere nos esforços previstos para operacionalizar a meta do PNE de alfabetizar todas as crianças do país, no máximo, até os seus 8 anos de idade, sendo nela sugerido que se definam estratégias que promovam o êxito do propósito de assegurar a alfabetização, o letramento e os conhecimentos matemáticos abordados nos anos iniciais desse nível de ensino.

Para garantir efetivamente os direitos de aprendizagem às crianças brasileiras, é preciso assumir uma forma crescentemente diversa, plural e interligada de conceber a educação, a escola, a formação dos docentes e as realidades em que se inserem as crianças que se pretende atender.

A meta 5 do PNE está relacionada à meta 15 do mesmo plano, na qual se prevê a implementação, através de um regime de colaboração entre a União, os Estados, o Distrito Federal e os Municípios, da política de formação dos profissionais da educação de que tratam os incisos I, II e III do *caput* do art. 61 da Lei nº 9.394/96, no qual se estabelece que seja

assegurada, a todos os professores e as professoras da educação básica, uma formação específica de nível superior, obtida em curso de licenciatura na área de conhecimento em que atuam.

Para além dos desafios da apropriação e consolidação da leitura e da escrita nos anos iniciais do Ensino Fundamental, estão as expectativas dos programas e documentos oficiais para incentivar o desenvolvimento dessas habilidades linguísticas e sociais.

Nesse contexto, fazemos uma reflexão sobre a qualidade do ensino brasileiro, que vem tendo baixos níveis de desempenho em avaliações de larga escala, o que se relaciona com as deficiências em termos de recursos financeiros e de expansão da educação básica, assim como com os problemas relativos à qualificação dos professores, entre outros.

A cada nove anos, é realizado um estudo internacional sobre educação no mundo, o *Programme for International Student Assessment* (Programa Internacional de Avaliação de Estudantes) - PISA, o qual mensura até que ponto os jovens de 15 anos adquiriram conhecimentos e habilidades essenciais para a vida social e econômica providas pelas suas trajetórias de escolarização.

Nas últimas avaliações feitas pelo PISA, que é desenvolvido e coordenado pela Organização para Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE) e que, no Brasil, é aplicado e coordenado pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP), o Brasil teve desempenhos considerados baixos (STOLF; SKERKE, s.d.).

No PISA de 2000, o Brasil atingiu o escore de 396,03, numa escala de 300 a 600. Este resultado coloca o Brasil no nível de proficiência em leitura 1, bem longe dos primeiros colocados, a exemplo da Finlândia, com 546,47 pontos (STOLF; SKERKE, s.d., p. 8).

Já em 2009, nessa avaliação, o Brasil atingiu 412 pontos em leitura. Esse resultado colocou o Brasil na 53ª colocação, entre os 65 países participantes. Embora melhor do que o resultado obtido na edição anterior da avaliação, nossa situação deixa muito a desejar. Para a melhoria observada em 2009, contribuiu o aumento do índice de frequência à pré-escola (PISA, 2009, p. 43), provavelmente relacionado com a implementação do programa Bolsa Família, iniciado pelo governo brasileiro em 2003, o qual apresenta como condicionante para a inclusão de famílias e recebimento do benefício a comprovação da frequência escolar dos filhos.

Segundo a edição de 2018 do PISA, os estudantes brasileiros com 15 anos não possuem o nível básico para o exercício pleno da cidadania, revelando uma baixa proficiência em matemática (68,1%), em ciências (55%) e em leitura (50%) (INEP, 2019).

Os resultados supracitados sugerem que façamos uma reflexão sobre a relação entre a meta 5 do PNE, que trata da alfabetização até os 8 anos, e a meta 15, referida à formação de professores.

A meta 5 do PNE é assim enunciada: “Alfabetizar todas as crianças, no máximo, até o final do 3º (terceiro) ano do Ensino Fundamental”. Como estratégias para seu cumprimento, o referido documento sugere as seguintes:

- (1) estruturar os processos pedagógicos de alfabetização nos anos iniciais do ensino fundamental, articulando-os com as estratégias desenvolvidas na pré-escola, com qualificação e valorização dos(as) professores(as) alfabetizadores(as) e com apoio pedagógico específico, a fim de garantir a alfabetização plena de todas as crianças;
- (2) instituir instrumentos de avaliação nacional periódicos e específicos para aferir a alfabetização das crianças, aplicados a cada ano, bem como estimular os sistemas de ensino e as escolas a criarem os respectivos instrumentos de avaliação e monitoramento, implementando medidas pedagógicas para alfabetizar todos os alunos e alunas até o final do terceiro ano do ensino fundamental;
- (3) selecionar, certificar e divulgar tecnologias educacionais para a alfabetização de crianças, assegurada a diversidade de métodos e propostas pedagógicas, bem como o acompanhamento dos resultados nos sistemas de ensino em que forem aplicadas, devendo ser disponibilizadas, preferencialmente, como recursos educacionais abertos;
- (4) fomentar o desenvolvimento de tecnologias educacionais e de práticas pedagógicas inovadoras que assegurem a alfabetização e favoreçam a melhoria do fluxo escolar e a aprendizagem dos(as) alunos(as), consideradas as diversas abordagens metodológicas e sua efetividade;
- (5) apoiar a alfabetização de crianças do campo, indígenas, quilombolas e de populações itinerantes, com a produção de materiais didáticos específicos; e desenvolver instrumentos de acompanhamento que considerem o uso da língua materna pelas comunidades indígenas e a identidade cultural das comunidades quilombolas;
- (6) promover e estimular a formação inicial e continuada de professores(as) para a alfabetização de crianças, com o conhecimento de novas tecnologias educacionais e práticas pedagógicas inovadoras, estimulando a articulação entre programas de pós-graduação *stricto sensu* e ações de formação continuada de professores(as) para a alfabetização;
- (7) apoiar a alfabetização das pessoas com deficiência, considerando as suas especificidades, inclusive a alfabetização bilíngue de pessoas surdas, sem estabelecimento de terminalidade temporal. (BRASIL, 2020, p. 65).

Como vemos no trecho do PNE acima citado, para a consecução dessa meta, são previstas ações estruturantes e um investimento significativo na formação/qualificação de professores, associados a medidas constantes de avaliação e redefinição das práticas escolares,

bem como a preocupação com a constante ampliação do escopo do universo de sujeitos sociais a serem atendidos, o que permitirá o cumprimento da meta a contento.

O tema da qualificação dos professores, que nos interessa destacar no presente trabalho, também aparece na meta 15 do PNE, nos seguintes termos:

Garantir, em regime de colaboração entre a União, os Estados, o Distrito Federal e os Municípios, no prazo de 1 ano de vigência deste PNE, a definição de uma política nacional de formação dos profissionais da educação de que tratam os incisos I, II e III do *caput* do art. 61 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, assegurando que todos os professores e as professoras da educação básica possuam formação específica de nível superior, obtida em curso de licenciatura na área de conhecimento em que atuam.¹

Em vista do enfrentamento dos baixos resultados do Brasil nas três últimas edições do PISA, seria necessária, para a consecução da meta 5, uma articulação com a meta 15, o que implica a realização de um investimento continuado por parte do sistema nacional de ensino na formação inicial e continuada de professores, em especial dos que atuam nos anos iniciais do Ensino Fundamental.

2.2 Os direitos de aprendizagem na BNCC

Entre os grandes desafios da educação pública no Brasil, o mais estratégico é o ofício da docência, especificamente em suas atribuições de ensinar e garantir a plena alfabetização de nossas crianças. Nesse contexto, o país iniciou com a BNCC os esforços para atingir um patamar histórico de viabilização do acesso ao ensino público e à escolarização, estabelecendo as bases para os currículos a serem adotados nacionalmente, o financiamento, a legislação, os sistemas avaliativos e o acesso às tecnologias de informações e comunicações no âmbito das escolas.

De acordo com a BNCC, é no contexto escolar que os valores e as atitudes dos aprendentes são formados, através do convívio no ambiente da escola, das relações interpessoais nele cultivadas, da empatia nele estimulada, da realização de trabalhos individuais e coletivos, elementos através dos quais aprendemos a lidar com as diferenças, a cuidar de si e do outro, a desenvolver as disposições para o diálogo respeitoso e para a cidadania, fatores relacionados com o acesso aos direitos de aprendizagem.

¹ Disponível em: <https://www.observatoriodopne.org.br/meta/formacao-de-professores>. Acesso em: 16 fev. 2022.

Sendo a escola um espaço de construção de saberes, um dinâmico circuito de relações interpessoais, de intencionalidades e responsabilidades, a BNCC estabelece competências gerais e habilidades para garantir os direitos de aprendizagem de todos nos documentos intitulados *Elementos Conceituais e Metodológicos para Definição dos Direitos e Objetivos de Aprendizagem e Desenvolvimento do Ciclo da Alfabetização*, apresentados ao Conselho Nacional de Educação (CNE) para o debate e a execução da tarefa de alfabetização das crianças brasileiras em idade escolar, atendendo às necessidades sociais, políticas, culturais e econômicas do país.

O movimento curricular no Ensino Fundamental, concernente aos direitos e objetivos de aprendizagem e desenvolvimento por área de conhecimentos, organizados a partir de eixos estruturantes, traz em sua essência a concepção de que a criança tem seu tempo de aprender, de descobrir, de construir hipóteses, de ser vislumbrado como ser único e ativo.

A BNCC tem como objetivo central funcionar como um guia estratégico para a redução das desigualdades do ensino brasileiro. Ela traz para si o papel de definir as linhas gerais de aprendizagem que os alunos deverão seguir, ano a ano, no ensino básico. Ela se constitui como parâmetro obrigatório para o desenvolvimento integral dos cidadãos, e as escolas, resguardada sua autonomia, poderão ensinar mais do que se pede na BNCC, mas não poderão ensinar menos.

O documento supracitado tem suas bases na Constituição Federal (CF/88), na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN/96) e no Plano Nacional de Educação (PNE/2014), estabelecendo parâmetros que se referem à esfera da educação nos vários níveis.

Quando o texto da CF/88 fixou saberes mínimos nacionais e saberes específicos na esfera local e na regional, a LDBEN/96 corroborou a necessidade de uma base comum nacional equilibrada, elaborada a partir da consideração das variações étnicas, geográficas e culturais do Brasil. O PNE, aprovado em 2014, reiterou a citada necessidade, definindo metas para serem alcançadas após a implantação da BNCC.

Tal documento faz referência ao convênio federativo delineador da República brasileira, às sérias desigualdades sociais existentes e à intensa diversidade do país, argumentando que a demanda por equidade na educação requer currículos diversificados e apropriados a cada sistema, rede e instituição escolar.

Em 2015, foi apresentada a primeira versão da BNCC, elaborada por especialistas de diversas entidades da educação, salientando que sem a presença de professores, tendo como objetivo oferecer uma referência nacional para garantir a todas as crianças, jovens e adultos, o

acesso a saberes e ao desenvolvimento de competências específicas de cada etapa da educação básica.

Contudo, diferentemente do que se propaga sobre um processo de democratização de que todos serão iguais e a educação será para todos, o que é inverídico, a BNCC é um documento que impõe às escolas o que se deve ensinar, o que se deve aprender, o que se ensinar. Nessa perspectiva, o Governo brasileiro divulga, com fortes apelos midiáticos, que houve debates, dentro das unidades escolares, com ampla participação de pais, alunos e professores, entretanto, essa reforma foi verticalizada, com pouca participação e discussão das comunidades escolares.

De acordo com Freitas (2016), a BNCC assume a característica de fornecer os padrões de conteúdo a serem aplicados em todo o país, fixando padrões. Com isso, 60% daquilo que deve ser tratado pelas escolas ficariam definidos por essa base, restando 40% destinados a tratar especificidades locais.

Para o MEC, a BNCC deve ser traduzida em itens de avaliação, reposicionando todo o sistema de avaliação brasileiro de larga escala, a exemplo do ENEM, Prova Brasil, Avaliação da Alfabetização, SAEB, dentre outras. Todas essas provas são realinhadas automaticamente para os objetivos em questão, fixados na BNCC. Além disso, deve orientar a formação de professores e orientar as produções de material didático.

Um ponto destacado na BNCC é o reconhecimento da necessidade de que sejam reconhecidas a acentuada diversidade cultural e as profundas desigualdades sociais entre as regiões do país, o que exige currículos diferenciados e adequados a cada município, estado e ao Distrito Federal.

Não obstante, a padronização do currículo gera apreensão, visto que, ao ajustar a BNCC nos processos de avaliação, tudo aquilo que é diverso não vai constar nas avaliações, pois estas serão baseadas nos 60% que serão comuns ao país, que, em suma, totalizaram 100% do que é imposto, prejudicando a diversidade local.

O discurso da BNCC consiste num documento de base para elaboração dos currículos, delineando-se como um esforço para a reunião de aprendizagens essenciais a serem ofertadas a todos. A elaboração dos currículos-bases, portanto, é vista como o fornecimento de um parâmetro nacional que precisa ser objeto de contextualização. A BNCC foi pensada como algo que precisa ser adequado à realidade de cada um dos entes federados, considerando cada etapa da educação básica e as modalidades de ensino: educação especial, indígena, quilombola, profissional, jovens e adultos e do campo, seguindo o estabelecido na Constituição Federal de 1988, especificamente no art. 210, o qual estabelece que: “Serão

fixados conteúdos mínimos para o Ensino Fundamental, de maneira a assegurar formação básica comum e respeito aos valores culturais e artísticos, nacionais e regionais” (BRASIL, 1988).

Embora o contexto da BNCC seja de fortalecimento do ensino com um currículo unificado, essas propostas de reformas não desenvolvem uma reflexão para o acesso de conhecimentos mais relevantes, sem, de fato, contribuírem para a formação de comunidades escolares inclusivas, mais equitativas e participativas, com cidadãos protagonistas na sociedade.

No que tange às políticas públicas em geral e também às educacionais, seguindo Capella (2018), pensamos que podem ser levados em consideração, no processo de sua produção e execução, quatro momentos: (1) a formação da agenda; (2) a construção da política pública; (3) a implementação; e (4) a avaliação das políticas públicas.

Na concepção de Kingdom (2014), a definição da agenda das políticas públicas passa pela combinação de três etapas decisórias: *Problem, Policy e Politics* (problema, políticas e política). Esse autor destaca que, para a escolha de propostas políticas, de forma semelhante a um “processo biológico de seleção natural” (KINGDOM, 2014, p. 116), as ideias de maior força (maior consenso) sobrevivem no contato destrutivo com outras propostas com menor força (menor consenso), absorvendo-as nesse processo.

A análise de políticas públicas, de acordo com Bardach (2012), é uma atividade social e política, sendo mais uma arte do que uma ciência, no sentido de que demanda tanto intuição quanto método. O autor desenvolveu uma estratégia de avaliação em oito passos (BARDACH, 2012, p. 16):

- Defina o problema;
- Reúna evidências;
- Construa alternativas;
- Eleja critérios;
- Projete resultados;
- Confronte perdas e ganhos (ou custos de oportunidade);
- Decida;
- Conte sua história.

Segundo Bardach (2012), os passos propostos não estão necessariamente em ordem nem são indispensáveis a toda e qualquer avaliação de política pública, devendo-se considerar seu uso diante de cada contexto de avaliação. De modo geral, a definição do problema é um ponto de partida obrigatório e contar a história do processo seguido e/ou dos dados coletados é inevitavelmente a última etapa. A coleta de evidências é um processo que acontece durante

todo o processo de avaliação, fundamentando a definição de problemas, a construção de alternativas e as projeções de resultados.

A análise de políticas públicas de Hogwood e Gunn (1984) é feita a partir de uma dimensão prática, tendo como pressuposto a ideia de que variáveis técnicas não podem ser consideradas isoladamente, uma vez que a análise em si nunca é um ato neutro e tem implicações para o poder político, não podendo ser isolada dele. Em sua proposta de focalização da definição de problemas e soluções, Hogwood e Gunn (1984) propõem as seguintes etapas:

- Problemas;
- Busca;
- Seleção;
- Definição;
- Elaboração de prognósticos;
- Definição de objetivos e prioridades;
- Análise de opções.

Nas etapas de busca, seleção e definição, determinam-se, respectivamente, o campo, o critério e o problema (ou conjunto de problemas) que serão alvo da política pública. A elaboração de prognósticos diz respeito à construção de projeções. Na etapa de definição de objetivos, realizam-se as análises de restrição e a definição de prioridades. Na última etapa, de análise de opções, são definidas as formas de lidar com as prioridades e atingir os objetivos definidos. Importante o destaque feito por Capella (2016) de que, em todas as etapas, o processo de *agenda-setting* atribui aspectos intrinsecamente políticos às tomadas de decisão necessárias.

A abordagem do ciclo de políticas é pensada a partir de cinco contextos, sendo estes: de influência; de produção de textos; de prática; de resultados; de estratégia política (CAPELLA, 2016). No que se refere à aplicação desses esquemas relativos à formulação de políticas públicas em geral ao caso da BNCC, destacamos os contextos de influência, de produção de textos e de prática, vistos como fatores inter-relacionados de modo não linear.

No que concerne às etapas políticas, Barroso (2006) aponta para a presença e a relevância do conceito de autonomia das várias instâncias submetidas à instância federal – as estaduais e municipais. Na BNCC, o pressuposto da autonomia fundamenta a previsão da realização de ajustes adaptacionais das propostas contidas no documento produzido pelo MEC, levando em consideração as especificidades regionais e locais.

Na filosofia subjacente à BNCC, encontra-se a ideia de que, mesmo diante de normas e leis que são válidas para todas as escolas, deverá sempre existir um espaço para as tomadas de decisões em cada localidade, considerando, com isso, a pluralidade cultural existente. Barroso (2006) ainda argumenta que somente existirá a autonomia da escola quando os indivíduos forem autônomos; por isso, se existe a pretensão de fazer uma escola autônoma, é necessário libertar as “autonomias individuais”, dando-lhes um sentido coletivo.

Conforme Santos e Matos (2017), na aplicabilidade da BNCC, faz-se presente o pressuposto do caráter dinâmico do currículo, propondo-se que ele deve responder às expectativas dos alunos e estar aberto à criatividade dos professores e estudantes envolvidos nos processos de escolarização.

A operacionalização do pressuposto acima citado tem resultado em uma significativa diversidade dos currículos múltiplos existentes, os quais tentam corresponder com o máximo de precisão possível às demandas das regiões brasileiras, observando como parâmetro o proposto pela BNCC.

Ademais se considera relevante a formulação do currículo que, sob a coordenação do MEC, contou com a participação dos Estados, Municípios e do Distrito Federal, depois de ampla consulta à comunidade educacional e à sociedade, conforme consta da apresentação deste documento (BRASIL, 2017, p. 14).

Como alegam Apple *et al.* (2008) a respeito das relações de poder desigual, seja no meio social, cultural ou em salas de aula, cada ambiente implica dinâmicas de relações de poder e complexas lutas entre identidades, na esfera da ação a ser delineada no campo educacional. Nas áreas do currículo, da política educacional e da reforma, lutas de todos os tipos ocorrem nos circuitos de produção, concessão e aceitação.

Os direitos de aprendizagem aparecem na BNCC, por exemplo, no trecho do documento abaixo citado, no qual, a garantia do acesso a eles:

Supõe a igualdade de oportunidades para ingressar, permanecer e aprender na escola, por meio do estabelecimento de um patamar de aprendizagem e desenvolvimento a que todos têm direito. Conforme mostra a BNCC: “Entretanto, entendemos que essa discussão sobre o que aprender está envolta a um currículo como prática de poder. (BRASIL, 2017, p. 16).

A BNCC, ao passar por etapas diversas na sua elaboração, levou em consideração o desafio de mobilizar atores sociais diversos, discutir e consolidar propostas que traduzissem de modo maximizado o atendimento mais universal possível das demandas educacionais das diversas regiões do Brasil.

Com essa percepção, a BNCC torna-se um documento que oferece um norte comum aos processos de oferta da educação como um mecanismo produtor de igualdade e equidade, associada aos princípios de liberdade e aos ideais de solidariedade humana, tendo como objetivo e responsabilidade promover o pleno desenvolvimento do educando e seu preparo para o exercício da cidadania.

Essa responsabilidade, que atravessa todas as áreas disciplinares previstas na formação escolar, implica pensar o papel da formação de professores de todas as disciplinas, bem como a capacitação da coordenação pedagógica para as atividades de planejamento e a articulação de ação dos que constituem os quadros docentes, no sentido de garantir os direitos de aprendizagem referidos à aquisição de habilidades e competências no uso da língua portuguesa.

A necessidade de articulação entre as várias disciplinas e dos professores e coordenadores com o além de cada campo disciplinar é focalizada por vários autores do campo da educação. Destacamos aqui dois deles, Gauthier e Tardif, com a intenção de fornecer subsídios para o provimento, pela escola, de oportunidades para a garantia dos direitos de aprendizagem em geral e mais especificamente os referidos à leitura e outras habilidades no uso da língua portuguesa.

Para Gauthier (1998), o trabalho de formação de professores que enfatiza o conteúdo, a experiência e a cultura é muito importante no exercício da atividade docente, mas “tomá-los como exclusivos é mais uma vez contribuir para manter o ensino na ignorância” (GAUTHIER, 1998, p. 25), reforçando um ofício empobrecido pela desarticulação, que é sempre possível promover, entre disciplinas e saberes.

Outro obstáculo para uma visão que ative as possibilidades de articulação entre disciplinas, como a que se espera no sentido de que a escola garanta os direitos de aprendizagem de linguagens em geral e da língua portuguesa especificamente, é o que Gauthier chama de “saberes sem ofício” (GAUTHIER, 1998), expressão que se refere ao desligamento entre a formação teórica dos professores e o chão das salas de aula na escola.

Para esse autor, a formação de professores, quando demasiadamente centrada nos centros acadêmicos, às vezes, se produz sem considerar as condições concretas do exercício do magistério, ignorando os desafios do(a) professor(a) real. No mundo concreto da escola, os professores que dominam “saberes sem ofício” têm muito mais dificuldade de se articular e produzir sinergias que tornem o aprendizado de qualquer disciplina mais significativo (ALMEIDA; BIAJONE, 2007).

O outro extremo, o do “ofício sem saberes” (GAUTHIER, 1998), também é igualmente prejudicial à articulação entre disciplinas, que um ambiente de escolarização precisa oportunizar, reforçando nos professores “práticos” a ideia de que a formação especializada a ser obtida através da inserção nas universidades produz docentes aprisionados à força da experiência pessoal, da intuição, ao que consideram “bom senso”.

Para Gauthier (1998), o desafio da profissionalização docente é evitar esses dois erros: ofício sem saberes e saberes sem ofício. Em seu livro *Por uma teoria da Pedagogia*, argumenta que o ensino de qualquer disciplina precisa mobilizar vários saberes, que formam um tipo de estoque, de repertório complexo, que pode ser utilizado para responder às exigências das situações concretas no espaço escolar.

Tardif (2002) é outro autor que analisa a questão dos saberes profissionais e a necessidade de sua articulação na atividade docente com o que estamos aqui definindo como garantia universal dos direitos de aprendizagem. No seu livro *Saberes docentes e formação profissional*, o autor situa o saber do professor, um dos que devem ser considerados nas experiências de escolarização a partir de **seis fios condutores**: o **primeiro** relaciona *saber e trabalho*. Para Tardif (2002), o saber do professor deve ser construído em íntima relação com o trabalho na escola e na sala de aula; o **segundo** é a *diversidade do saber do professor*, entendido como plural, heterogêneo e aberto para a articulação com saberes não especializados; o **terceiro** é a *temporalidade do saber*, chamando a atenção para a historicidade do conhecimento que o docente vai acumulando em sua trajetória de formação e de exercício profissional. Esse aspecto coloca, na ordem do dia, a ideia de precariedade do que se conhece, estabelecendo as bases para uma concepção de ensino que não abre mão da tarefa da constante aprendizagem; do **quarto**, denominado como a *experiência de trabalho enquanto fundamento do saber*, pode emergir o respeito ao trabalho cotidiano como um dos alicerces imprescindíveis para a competência do docente, sem que isso signifique o desprezo pela formação teórica/acadêmica; o **quinto**, *saberes humanos a respeito de saberes humanos*, traz a importância de pensar a docência como um trabalho interativo por excelência, um tipo de atividade no qual o trabalhador se relaciona em patamar de igualdade com o seu objeto de trabalho e com outros que o desempenham; o **sexto**, expresso como *saberes e formação profissional*, indica a necessidade de repensar a formação para o magistério, de maneira que se integrem os saberes dos professores e as realidades específicas de seu trabalho cotidiano.

Nas contribuições de Gauthier (1998) e Tardif (2002), observam-se a centralidade da valorização da pluralidade e a heterogeneidade do saber docente, destacando-se a articulação entre a importância dos saberes da experiência e os saberes teóricos, a nosso ver, condição

essencial para construir as articulações necessárias ao sucesso das estratégias escolares para garantir o acesso aos direitos de aprendizagem em geral e especificamente os referidos ao uso da língua portuguesa para todos.

Segundo Branco (2018, p. 13), “é inevitável o repensar periódico na organização e no papel da escola e, conseqüentemente, nas reformas educacionais”. Como previsto na Constituição Federal de 1988 e na LDB de 1996, é necessário frisar que a ideia de uma Base Nacional Comum Curricular é positiva e fundamental para uma melhor organização da educação básica, contudo, apenas sua implementação não é suficiente para agregar mais qualidade à educação. O que nos parece óbvio é a necessidade de investimentos no sistema educacional, com garantias de distribuição e aplicação de recursos equitativas, formação e capacitação eficazes e adequadas para os docentes, salários dignos e condizentes com a vida da população, sobretudo o acesso e a permanência dos alunos nas escolas.

2.3 Confluências entre Vigotski e Bakhtin numa perspectiva teórico-metodológica

Historicamente, o homem é um ser social e se desenvolve pela mediação da educação, apropriando-se da natureza e transformando-a de acordo com suas necessidades. A escola é recorrentemente um espaço de grafonormatividade, de reprodução de conteúdos disciplinares, de cartografias marcadas pela naturalização de carteiras enfileiradas, sendo os alunos chamados para posições de aprendizagem passiva, e os professores colocados em posições de superioridade, marcadas pelas interpelações para reprodução e repetição, o que pode produzir certo fechamento institucional e reducionismo pedagógico.

Essa estruturação é observada mesmo reconhecendo que a comunicação humana, para cuja aquisição a escola deve atuar como mediadora, é um “fenômeno social e historicamente situado, que se efetiva através de linguagens verbais e não verbais, ocorrendo por meio de uma multiplicidade semiótica, a exemplo do icônico, do linguístico, do imagético, do gestual, dentre outros (GONÇALVES, 2015).

Façamos um mergulho na teoria de Bakhtin para entendermos as relações pessoais e interpessoais, tendo por base a tríade de seu pensamento: EU PARA MIM – EU PARA O OUTRO – O OUTRO PARA MIM. Ele afirma que “viver é agir em relação ao que não é o eu, isto é, o outro. Eu e o outro constituem dois universos de valores ativos, que são constitutivos de todos os nossos atos”. Para Bakhtin (2003), existe uma relação importante entre a vida e a arte, numa relação intrínseca com o conceito de excedente de visão – eu não posso ter um olhar de totalidade sobre mim mesmo; só o outro pode ter esse olhar de mim.

Tal conceito pode ser visualizado na relação do tripé escola-professor-alunos, o olhar do outro, a percepção de que eu completo o outro e não deixo de ser eu;, nem o outro ele mesmo. De forma poética, Bakhtin diz que o excedente de visão:

É o broto em que repousa a forma e de onde ela desabrocha como uma flor. Mas para que esse broto efetivamente desabroche na flor de forma concludente, urge que o excedente de minha visão complete o horizonte do outro indivíduo contemplado, sem perder a originalidade deste. Eu devo aqui entrar em empatia com esse outro indivíduo, ver axiologicamente o mundo dentro dele tal qual ele o vê, colocar-me no lugar dele e depois de ter retornado ao meu lugar, completar o horizonte dele como o excedente de visão que desse meu lugar se descortina fora dele, convertê-lo, criar para ele um ambiente concludente a partir desse excedente da minha visão, do meu conhecimento, da minha vontade e do meu sentimento. (BAKHTIN, 2003, p. 13 *apud* DI CAMARGO, 2020, p. 88).

A teoria de Bakhtin sobre polifonia é considerada “como um jogo de falas em um encontro entre diversos e diferentes campos emocional e volitivo, que são expressos em uma relação entre os personagens e personagens, personagens e o autor contemplador e seu leitor” (DI CAMARGO, 2020, p. 80).

As concepções e metodologias didático-pedagógicas sobre o letramento, enquanto práticas sociais de leitura em geral e específicas, refletem a formação de professores recebida, em especial a axiológica, como fio condutor das próprias reflexões. Numa breve reflexão, podemos dizer que a polifonia das vozes sociais dos alunos, em qualquer esfera pedagógica, sobretudo humana, requer o amor, a necessidade de “ser espelho”, de ser empático, para que possa entender os vários pontos de vista como objetos multifacetados, únicos, responsáveis e responsivos, como nos mostra Bakhtin (2003).

A concepção de Vigotski (1989) estabelece que as linguagens, em sua relação com o pensamento, são constituidoras do sujeito e das fronteiras de sua visão de mundo e de sociedade. Assim, os modos de aquisição da leitura e das habilidades e capacidades de ler o mundo determinam as expectativas, visões e trajetórias dos indivíduos.

Entre outras características do pensamento de Vigotski, ressaltamos o papel da cultura no processo de cognição, sobretudo, dando ênfase ao papel do educador no desenvolvimento intelectual da criança, criando conceito de mediação, descrita como uma experiência social, participativa e colaborativa.

Quando falamos em processos de aprendizagem, segundo Vigotski (1989), devemos elencar alguns conceitos fundamentais que se referem às experiências adquiridas durante a

vida do sujeito, tais como as funções psicológicas superiores, o desenvolvimento e a aprendizagem e a zona de desenvolvimento proximal.

Podemos dizer que o macro de Funções Psicológicas Superiores (FPS), como consciência, percepção, atenção, linguagem, pensamento, vontade, memória, formação de conceitos e emoções, se colmata num intercâmbio em que as funções se relacionam entre si e com o mundo, com a cultura, por meio de instrumentos físicos e simbólicos para o desenvolvimento físico e psíquico de cada indivíduo.

A aprendizagem é resultante da atividade de cada pessoa e da reflexão que ela consegue fazer, ou seja, o aluno é agente nesse processo, no contexto no qual está inserido como ser histórico, social e geograficamente datado.

Antes mesmo de ir à escola, a criança aprende a falar e faz uso dessa fala nas relações interacionais; a criança não nasce pronta, ela vai se humanizar a partir do desenvolvimento com o outro. Nos conceitos da teoria da aprendizagem de Vigotski (1989), percebemos a escola como o local onde a intervenção pedagógica é intencional, promovendo o processo de ensino-aprendizagem, cujo conhecimento acontece a partir da convivência, da partilha, com a formulação de espaços de trabalhos em sala de aula modificados, com classes heterogêneas.

Outro conceito vigotskiano a se destacar no processo de ensino e aprendizagem é o de internalização, que concerne a internalizar culturas, ferramentas e conhecimentos acumulados que o homem traz consigo, fazendo transformações para si. Parte de algo que é intersíquico - valores adquiridos no meio em que se vive; e no plano intrapsíquico - valores retirados do meio em que se vive. Assim, a criança vai construindo os seus conhecimentos por meio da interação com o meio (VIGOTSKI, 1989).

Na relação desenvolvimento/aprendizagem, surge o conceito de mediação, a partir do trabalho do professor como agente que conduz o conhecimento e propicia o movimento de trabalho com o aluno, no qual este se interesse por desenvolver suas aprendizagens. Evidentemente, o professor não é o único mediador no processo de desenvolvimento/aprendizagem: o outro social e todos os elementos presentes na cultura, assim como a atividade pedagógica, podem ser mediadores na motivação para que o aluno aprenda, compondo a considerada Zona de Desenvolvimento Proximal (ZDP), em que a interferência de outra pessoa mais capaz (ou um livro, em determinada brincadeira) auxilia no processo.

A ZDP pode ser dividida em dois níveis: 1- desenvolvimento real: o que a criança consegue fazer sozinha; 2- desenvolvimento potencial: aprendizagem com intervenção de outra pessoa.

Para Vigotski (1989), o homem é um ser que se forma em contato com a sociedade, cujos sentidos são pessoais e partem da subjetividade, construída/ reconstruída no percurso da vida. Já para Bakhtin (2003), os sentidos são formados a partir da situação histórica em que o enunciado é proferido. Ambos os estudiosos ressaltam a importância da interação e da cultura histórico-social para a construção de sentidos pelos indivíduos.

Segundo a concepção sócio-histórica de Vigotski (1991), a aprendizagem é decorrente de interações sociais nas quais as linguagens, em sua relação com o pensamento e com o outro, são constituidoras do sujeito e das fronteiras de sua visão de mundo e da sociedade. De acordo com Vigotski (1998), o termo “mediação” abrange toda relação de interação que ocorre entre o sujeito, o mundo e outros sujeitos, guiados por ações de colaboração que levam a um determinado objetivo, promovendo assim o desenvolvimento da aprendizagem, um processo complexo que ocorre na área das chamadas “funções psicológicas superiores” (memória, atenção, linguagem, pensamento, imaginação), estimuladas pelas ações intencionais entre os sujeitos e as mediações que ocorrem através das relações sociais.

3 A BNCC, O ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA E A PEDAGOGIA DA LEITURA NOS ANOS INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL

Um aspecto que logo aparece quando se reflete sobre direitos de aprendizagem em geral e os referentes à aquisição da competência de leitura em língua portuguesa, considerando a BNCC, é a diversidade étnica, social, territorial e cultural existente no Brasil.

A proposta da BNCC implica o estabelecimento de um parâmetro nacional único, o qual deve ser objeto das adaptações referidas aos objetivos de contemplação das diversidades locais. Um dos pontos que têm sido objetados pelos analistas da implementação da citada Base Nacional Curricular, principalmente no que se refere à língua portuguesa em seu aspecto formal e no concernente à competência na leitura, é que as avaliações, que acontecem em nível nacional e internacional, não consideram as especificidades relativas às diversidades locais (AZEVEDO; DAMASCENO, 2017). Assim docentes e coordenação pedagógica ficam em uma encruzilhada na medida em que a BNCC prevê as estratégias de adaptação para contemplar as diversidades que caracterizam o nosso país, mas os sistemas de avaliação seguem a linha da padronização.

No que tange à área de linguagens em geral, a BNCC propõe que:

Se a linguagem é comunicação, pressupõe interação entre as pessoas que participam do ato comunicativo com e pela linguagem. Cada ato de linguagem não é uma criação em si, mas está inscrito em um sistema semiótico de sentidos múltiplos e, ao mesmo tempo, em um processo discursivo. (BRASIL, 2017, p. 59).

Conforme o trecho da BNCC acima citado, entende-se que o ensino da linguagem presume uma interação entre os indivíduos por meio da comunicação, numa concepção que tem como matriz teórica, por exemplo, as contribuições de Bakhtin (1992), nas quais a língua é um fato interligado ao mundo real, o que dá consistência à compreensão de que a garantia do direito de aprendizagem da língua portuguesa, em todas as competências que isso implica, passa pela necessidade de adaptação do parâmetro nacional estabelecido pela BNCC às situações sociais, ao mundo “real” dos aprendentes. Dessa forma, cabe aos formuladores dos mecanismos avaliativos externos à escola levar esse pressuposto em consideração naquilo que propõem.

Quanto ao ensino de língua portuguesa, a BNCC a define como vinculada à área geral das linguagens, estabelecendo os seguintes parâmetros referidos aos direitos de sua aprendizagem:

Falar, ouvir, ler e escrever textos, em diversas situações de uso da língua portuguesa, que atendam a diferentes finalidades, que tratem de variados temas e que sejam compostos por formas relacionadas aos propósitos em questão. (BRASIL, 2017, p. 57).

Sendo a escola um dos espaços de acesso, de questionamento e de ressignificação da produção científica e artística da humanidade, como também o lugar de formação e construção de valores, o trabalho com a língua portuguesa sinaliza que as demais aprendizagens relacionam-se estreitamente com a construção de valores na formação dos estudantes como leitores e produtores de textos orais e escritos, sendo a produção de falantes, leitores, ouvintes e escritores da/em língua portuguesa competentes uma responsabilidade de todas as áreas curriculares da educação básica.

A competência em leitura na língua materna, adquirida nos anos iniciais do Ensino Fundamental, é uma *conditio sine qua non* para qualquer indivíduo acessar a cidadania e conquistar qualidade de vida nas sociedades contemporâneas. Dificuldades nessa área comprometem os desdobramentos da escolarização, dificultando a trajetória de formação dos estudantes e o desempenho eficiente do trabalho docente (MATOS; RODRIGUES, 2018).

Partindo da compreensão acima apresentada, o estímulo ao letramento pela leitura tem se transformado em uma preocupação central no âmbito escolar, espaço que desempenha um papel de significativa importância no desenvolvimento dessa habilidade nos indivíduos que entram nas escolas.

É principalmente através da leitura em língua materna que os sujeitos sociais tomam conhecimento dos seus direitos e deveres enquanto cidadãos, capacitando-os para o exercício da cidadania, expressando seus pontos de vista, lendo e entendendo os pontos de vistas dos outros, habilitando-os a satisfazer necessidades próprias e contribuir para a coletividade.

Ler e ser capaz de interpretar o que lê são direitos de aprendizagem inalienáveis, o que coloca a pedagogia da língua portuguesa e o letramento em leitura nessa língua como uma preocupação central de professores, estudantes, gestores e toda a sociedade.

Para Bakhtin (1993a, p. 227), a linguagem não é um dom divino, muito menos uma dádiva da natureza. Ela é “o produto da atividade humana coletiva e reflete em todos os seus elementos tanto a organização econômica como a organização sócio-política da sociedade que o tem gerado”. Segundo esse autor, os seres humanos, na tentativa de dominar a natureza, interagem com ela e com outros humanos, transformam e se transformam, criando

significações e sentidos. Assim Bakhtin (1993a, p. 123) propõe a prática viva da língua como o núcleo da realidade linguística nos seguintes termos:

[...] a verdadeira substância da língua não é constituída por um sistema abstrato de formas linguísticas nem pela enunciação monológica isolada, nem pelo ato psicológico de sua produção, mas pelo fenômeno da interação verbal, realizada através da enunciação ou das enunciações, a interação verbal constitui assim a realidade fundamental da língua.

Neste capítulo, discutimos como na BNCC se apresentam metas, objetivos e estratégias para garantir os direitos de aprendizagem da língua portuguesa e da leitura. Dessa forma, apresentamos a seguir os parâmetros do que deve ser oferecido pela escola no que se refere às linguagens e à pedagogia da leitura nos três anos do Ensino Fundamental:

Compreender as linguagens como construção humana, histórica, social e cultural, de natureza dinâmica, reconhecendo-as e valorizando-as como formas de significação da realidade e expressão de subjetividades e identidades sociais e culturais;

Conhecer e explorar diversas práticas de linguagem (artísticas, corporais e linguísticas) em diferentes campos da atividade humana para continuar aprendendo, ampliar suas possibilidades de participação na vida social e colaborar para a construção de uma sociedade mais justa, democrática e inclusiva;

Utilizar diferentes linguagens – verbal (oral ou visual-motora, como Libras, e escrita), corporal, visual, sonora e digital –, para se expressar e partilhar informações, experiências, ideias e sentimentos em diferentes contextos e produzir sentidos que levem ao diálogo, à resolução de conflitos e à cooperação;

Utilizar diferentes linguagens para defender pontos de vista que respeitem o outro e promovam os direitos humanos, a consciência socioambiental e o consumo responsável em âmbito local, regional e global, atuando criticamente frente a questões do mundo contemporâneo;

Desenvolver o senso estético para reconhecer, fruir e respeitar as diversas manifestações artísticas e culturais, das locais às mundiais, inclusive aquelas pertencentes ao patrimônio cultural da humanidade, bem como participar de práticas diversificadas, individuais e coletivas, da produção artístico-cultural, com respeito à diversidade de saberes, identidades e culturas;

Compreender e utilizar tecnologias digitais de informação e comunicação de forma crítica, significativa, reflexiva e ética nas diversas práticas sociais (incluindo as escolares), para se comunicar por meio das diferentes linguagens e mídias, produzir conhecimentos, resolver problemas e desenvolver projetos autorais e coletivos. (BRASIL, 2017, p. 61).

No trecho acima, é possível encontrar uma definição ampla da tarefa de aprendizagem de linguagens em geral e especificamente da língua portuguesa e da leitura. Destacamos, no

item 1, a concepção de linguagem em sua vinculação com contextos socioculturais; no item 2, é evidenciado o aspecto funcional operativo da aquisição de competências e habilidades em língua portuguesa, para que se possa fruir de outras linguagens e participar de interações criativas que respeitem os critérios da ética e os parâmetros de uma sociedade crescentemente melhor para todos; no item 3, repete-se a ênfase no aspecto operacional-mediado da língua portuguesa como mediador da expressão de subjetividades em diferentes contextos; no 4, destaca-se o uso da língua na argumentação e posicionamento, aparecendo a ideia da defesa dos direitos humanos e do meio ambiente, bem como a responsabilidade diante de questões contemporâneas; no item 5, o aspecto operativo da aquisição de habilidades e competências em língua portuguesa se direciona para sua mediação na fruição e produção estética; no item 6, a ênfase é no uso da língua portuguesa para ler, entender e produzir textos digitais.

Focalizando a seção da BNCC referida especificamente à língua portuguesa, destacam-se a seguir os eixos que o currículo estabelece, os quais repetem documentos da área das práticas de linguagem:

A oralidade, leitura/escuta, produção (escrita e multissemiótica) e análise linguística/semiótica (que envolve conhecimentos linguísticos – sobre o sistema de escrita, o sistema da língua e a norma-padrão –, textuais, discursivos e sobre os modos de organização e os elementos de outras semioses). (BRASIL, 2017, p. 67).

No Ensino Fundamental – anos iniciais, intensificam-se as experiências com a língua oral e escrita já iniciadas na família e na Educação Infantil, e o documento apresenta os seguintes eixos referidos às práticas de linguagem: (1) oralidade; (2) análise linguística/semiótica; (3) leitura/escuta; e (4) produção de textos.

Durante os três primeiros anos do Ensino Fundamental, no eixo Oralidade, aprofundam-se o conhecimento e o uso da língua oral, as características de interações discursivas e as estratégias de fala e escuta em intercâmbios orais; no eixo Análise linguística/semiótica, sistematiza-se a alfabetização, particularmente nos dois primeiros anos, e desenvolvem-se, ao longo dos três anos seguintes, a observação das regularidades e a análise do funcionamento da língua e de outras linguagens e seus efeitos nos discursos; no eixo Leitura/Escuta, amplia-se o letramento por meio da progressiva incorporação de estratégias de leitura em textos de nível de complexidade crescente; no eixo Produção de textos, também se observa o aumento gradual dos níveis de complexidade no processo de incorporação de estratégias de produção de textos de diferentes gêneros textuais (BRASIL, 2017).

À focalização dos eixos das práticas de linguagem situadas, como acima apresentada, segue-se na BNCC a mobilização de outra categoria organizadora da proposta nacional de currículo, os *campos de atuação* em que aquelas se realizam. Na BNCC, são definidos cinco campos de atuação, a saber: o campo da vida cotidiana (somente anos iniciais); o campo artístico-literário; o campo das práticas de estudo e pesquisa; o campo jornalístico/midiático; e o campo de atuação na vida pública (BNCC, 2017, p. 80).

Os campos de atuação estabelecidos na BNCC seguem um movimento de integração e progressão, partindo das práticas ligadas ao cotidiano das famílias, nas quais a circulação de gêneros orais e menos institucionalizados é mais intensa (campo da vida cotidiana), passando para práticas e gêneros mais institucionalizados, com predomínio da escrita e da oralidade no espaço público.

Não podemos deixar de realizar os estudos de Vigotsky sobre a mediação que explica seu funcionamento levando em consideração a produção de instrumentos e de símbolos pelo sujeito enraizado nas relações sociais, culturais e históricas. Segundo esse teórico

O caminho do objeto até a criança e desta até o objeto passa através de outra pessoa. Essa estrutura humana complexa é o produto de um processo de desenvolvimento profundamente enraizado nas ligações entre história individual e história social (VIGOTSKI, 1998b, p. 40).

Para esse teórico, as atividades sociais são fundamentalmente mediadas por pessoas, instrumentos ou símbolos sociais e culturais que vem sendo construídos historicamente pelos nossos antepassados. Vale ressaltar que

A mediação não é a presença física do outro, não é a corporeidade do outro que estabelece a relação mediatizada, mas ela ocorre através dos signos, da palavra, da semiótica, dos instrumentos de mediação. A presença corpórea do outro não garante a mediação (MOLON, 2003, p. 102).

Entendemos que, a mediação é um processo que ocorre na relação com o outro nas diferentes formas de semiotização e que possibilita e sustenta a relação social, uma vez que é um processo de significação que permite a comunicação entre as pessoas e a passagem da totalidade à partes e vice-versa.

Severino (2007) tratando da mediação considera que ela é uma instância que relaciona objetos, processos ou situações entre si. Para esse autor, a mediação designará um elemento que viabiliza a realização de outro e que, diferenciando-se dele, garante a sua efetivação e lhe dá concretude. Essa categoria possibilita compreender que o homem nasce com potencial para desenvolver-se como ser humano, sendo, importante destacar que ele só será humano por

meio das relações sociais e culturais estabelecidas com os outros homens, através dos conhecimentos acumulados pelas gerações antecedentes. Dessa forma, entende-se que, o homem não nasce humano e vai se humanizando no percurso de sua vida, por meio do contato com outras pessoas.

A categorização das práticas de linguagem, de gêneros textuais, de atividades e procedimentos por campos de atuação implica pensar mais em fluidez do que em fronteiras fixas. Às vezes, um mesmo gênero textual está presente em vários deles, como também as práticas de linguagem, atividades e procedimentos atravessam mais de um campo, o que indica processos de sobreposição e de intersecção entre eles. Vale citar os exemplos da cultura digital e dos direitos humanos, que perpassam todos os campos (BRASIL, 2017).

Sobre o campo de atuação social das práticas de leitura e de escrita na BNCC (BRASIL, 2017, p. 77), temos propostas as seguintes competências:

(1) Planejar, produzir, revisar, editar, reescrever e avaliar textos escritos e multissemióticos, considerando sua adequação às condições de produção do texto, no que diz respeito ao lugar social a ser assumido e à imagem que se pretende passar a respeito de si mesmo, ao leitor pretendido, ao veículo e mídia em que o texto ou produção cultural vai circular, ao contexto imediato e sócio-histórico mais geral, ao gênero textual em questão e suas regularidades, à variedade linguística apropriada a esse contexto e ao uso do conhecimento dos aspectos notacionais (ortografia padrão, pontuação adequada, mecanismos de concordância nominal e verbal, regência verbal etc.), sempre que o contexto o exigir. (2) Produzir e analisar textos orais, considerando sua adequação aos contextos de produção, à forma composicional e ao estilo do gênero em questão, à clareza, à progressão temática e à variedade linguística empregada, como também aos elementos relacionados à fala (modulação de voz, entonação, ritmo, altura e intensidade, respiração, etc.) e à cinestesia (postura corporal, movimentos e gestualidade significativa, expressão facial, contato de olho com plateia, etc.). (3) Elaborar roteiros para a produção de vídeos variados (*vlog*, *videoclipe*, *videominuto*, *documentário*, etc.), apresentações teatrais, narrativas multimídia e transmídia, *podcasts*, *playlists* comentadas, etc., para ampliar as possibilidades de produção de sentidos e engajar-se de forma reflexiva em práticas autorais e coletivas. (4) Utilizar softwares de edição de textos, fotos, vídeos e áudio, além de ferramentas e ambientes colaborativos para criar textos e produções multissemióticas com finalidades diversas, explorando os recursos e efeitos disponíveis e apropriando-se de práticas colaborativas de escrita, de construção coletiva do conhecimento e de desenvolvimento de projetos. (5) Analisar o fenômeno da variação linguística, em seus diferentes níveis (variação fonético-fonológica, lexical, sintática, semântica e estilístico-pragmática) e em suas diferentes dimensões (regional, histórica, social, situacional, ocupacional, etária, etc.), de forma a ampliar a compreensão sobre a natureza viva e dinâmica da língua e sobre o

fenômeno da constituição de variedades linguísticas de prestígio e estigmatizadas, e a fundamentar o respeito às variedades linguísticas e o combate a preconceitos linguísticos.

Além dos eixos, dos campos de atuação, a BNCC estabelece as competências gerais e específicas almejadas em relação a cada um dos componentes curriculares. Passamos agora a apresentar o que o documento estabelece em relação à língua portuguesa.

3.1 Competências específicas referentes ao componente curricular Língua Portuguesa para o Ensino Fundamental

A competência central do componente supracitado é a de compreender a língua como fenômeno cultural, histórico, social, variável, heterogêneo e sensível aos contextos de uso, reconhecendo-a como meio de construção de identidades de seus usuários e da comunidade a que pertencem. Seguem-se seus desdobramentos:

(1) Apropriar-se da linguagem escrita, reconhecendo-a como forma de interação nos diferentes campos de atuação da vida social e utilizando-a para ampliar suas possibilidades de participar da cultura letrada, de construir conhecimentos (inclusive escolares) e de se envolver com maior autonomia e protagonismo na vida social; (2) Ler, escutar e produzir textos orais, escritos e multissemióticos que circulam em diferentes campos de atuação e mídias, com compreensão, autonomia, fluência e criticidade, de modo a se expressar e partilhar informações, experiências, ideias e sentimentos, e continuar aprendendo; (3) Compreender o fenômeno da variação linguística, demonstrando atitude respeitosa diante de variedades linguísticas e rejeitando preconceitos linguísticos; (4) Empregar, nas interações sociais, a variedade e o estilo de linguagem adequados à situação comunicativa, ao(s) interlocutor(es) e ao gênero do discurso/gênero textual; (5) Analisar informações, argumentos e opiniões manifestados em interações sociais e nos meios de comunicação, posicionando-se ética e criticamente em relação a conteúdos discriminatórios que ferem direitos humanos e ambientais; (6) Reconhecer o texto como lugar de manifestação e negociação de sentidos, valores e ideologias; (7) Selecionar textos e livros para leitura integral, de acordo com objetivos, interesses e projetos pessoais (estudo, formação pessoal, entretenimento, pesquisa, trabalho, etc.); (8) Envolver-se em práticas de leitura literária que possibilitem o desenvolvimento do senso estético para fruição, valorizando a literatura e outras manifestações artístico-culturais como formas de acesso às dimensões lúdicas, de imaginário e encantamento, reconhecendo o potencial transformador e humanizador da experiência com a literatura; e (9) Mobilizar práticas da cultura digital, diferentes linguagens, mídias e ferramentas digitais para expandir as formas de produzir sentidos (nos processos de compreensão e

produção), aprender e refletir sobre o mundo e realizar diferentes projetos autorais. (BRASIL, 2017, p. 83).

(2)

Sem pretender comentar todos os itens dessa lista ambiciosa de competências específicas ao componente curricular Língua Portuguesa, chamamos a atenção apenas para o fato de que, durante os anos iniciais do Ensino Fundamental, aprofundam-se as experiências com a língua oral e a escrita já iniciadas na família. Essa concepção atravessa a BNCC e também as experiências de chão de sala dos professores desse nível, levando-nos a pensar em dois elementos que consideramos fundamentais para delinear o trabalho da coordenação pedagógica junto aos docentes e às crianças atendidas pela escola: o primeiro deles é o fato de que não se pode isolar as atividades da escola do trabalho com as famílias. Se fazemos isso, deixamos de lado a concepção da continuidade entre a escola e a comunidade, entre a escola e a sociedade envolvente. O trabalho a ser desenvolvido no processo de escolarização no sentido de garantir universalmente os direitos de aprendizagem da língua portuguesa e do letramento literário implica pensar a conexão entre o que acontece no espaço escolar e a vida cotidiana dos aprendentes fora dele.

O segundo aspecto que chama a nossa atenção, ao ler a lista de competências específicas ao componente curricular Língua Portuguesa na BNCC, é a formação dos professores. Destacando os itens 8 e 9 do trecho acima apresentado, podemos entender a amplitude das lacunas observadas na formação de professores que atuam no Ensino Fundamental inicial.

Segundo a concepção sócio-histórica de Vigotski (1998), a aprendizagem é decorrente de interações sociais, nas quais as linguagens, em sua relação com o pensamento e com o outro, são constituidoras do sujeito e das fronteiras de sua visão de mundo e de sociedade. De acordo com Vigotski (1998), abordamos o termo “mediação” como toda relação de interação que ocorre entre o sujeito, o mundo e outros sujeitos, guiados por uma ação de colaboração que leva a um determinado objetivo, promovendo o desenvolvimento da aprendizagem, processo complexo que ocorre na área das chamadas “funções psicológicas superiores” (memória, atenção, linguagem, pensamento, imaginação), estimuladas pelas ações intencionais entre os sujeitos e as mediações que ocorrem através das relações sociais.

A percepção da carência formativa para a atuação dos docentes, no sentido de garantir o acesso universal das crianças atendidas nos anos iniciais do Ensino Fundamental aos direitos de aprendizagem da língua portuguesa e de oportunizar a aquisição das competências descritas nos itens destacados, pode ajudar o coordenador pedagógico no delineamento de sua atuação junto aos professores, em articulação com os gestores da escola e com instâncias

como as universidades públicas, que devem ser demandadas em seu caráter extensionista para preencher lacunas de formação relativas ao letramento literário e à capacitação para lidar com as tecnologias digitais de informação e comunicação.

Não podemos esperar que os professores sejam os promotores do letramento literário, como descrito no item 8 da lista acima apresentada, se o prazer com a leitura e a consciência dos efeitos que o contato com a produção literária pode ter sobre as visões de mundo e suas experiências vitais não foram adquiridos em sua formação e em suas trajetórias pessoais.

Do mesmo modo, é difícil imaginar que os docentes sejam capazes de oportunizar a garantia dos direitos de aprendizagem de práticas de linguagem referidas a “cultura digital, diferentes linguagens, mídias e ferramentas digitais para expandir as formas de produzir sentidos (nos processos de compreensão e produção), aprender e refletir sobre o mundo e realizar diferentes projetos autorais” (BRASIL, 2017, p. 83), se não houve o trabalho referido ao manuseio da digitalidade na sua formação.

O ponto levantado no parágrafo acima é discutido por Souza e Baptista (2017, p. 184) nos seguintes termos:

Talvez, com a mesma importância e polêmica que se discute hoje a BNCC, mereça também ser amplamente debatidas e garantidas condições mínimas para aplicação dos conteúdos e temas que se quer exigir. A realidade da escola brasileira hoje é de muita dificuldade e carência. Faltam livros, professores valorizados e bem remunerados, estrutura física (só para começar). É uma incoerência cobrar do profissional o trabalho com *posts*, *e-mails*, *blogs*, *vlogs* (apenas a título de exemplo) sem que garanta o acesso a livros e bibliotecas, sem capacitar na formação e instrumentalizar o professor de língua portuguesa para o ensino de tais gêneros, sem oferecer um aparato tecnológico de boa qualidade. Tais iniciativas contribuirão, apenas, para se perpetuar a máscara da renovação no ensino e contribuirá para que a reforma (no sentido positivo) fique apenas no papel.

Os desafios acima colocados, diante da leitura da lista de competências específicas ao componente curricular Língua Portuguesa, estabelecida na BNCC, nos colocam diante da necessidade de delinear estratégias de apoio pedagógico, de maneira a contribuir para a garantia dos direitos de aprendizagem a ele referidos, oportunizando às crianças atendidas nos anos iniciais do Fundamental a aquisição daquelas e o atingimento dos objetivos de aprendizagem ao término de um exercício ou de uma atividade educacional (UNESCO, 2016a, p. 68).

Na parte geral da seção referente às linguagens da BNCC, enuncia-se, como um dos objetivos centrais da implementação dos currículos em todas as fases do ensino e

especificamente nos anos iniciais do Fundamental, o provimento de mecanismos através dos quais os aprendentes possam apreciar esteticamente as mais diversas produções artísticas e culturais, considerando suas características locais, regionais e globais; e mobilizar seus conhecimentos sobre as linguagens artísticas para dar significado e (re)construir produções autorais individuais e coletivas, de maneira crítica e criativa, com respeito à diversidade de saberes, identidades e culturas (BRASIL, 2017).

A leitura da proposta da BNCC, que não é objeto de concordância pacífica no campo educacional, tem sido vista por alguns como uma maneira de estabelecer controles e homogeneizar o que é essencialmente heterogêneo (SILVA; DERING, 2020). Dessa maneira, nosso contato com as definições dos eixos, dos campos de atuação, das competências específicas referentes aos diversos componentes curriculares tem servido para pensar a atuação do apoio pedagógico no sentido de contribuir para a garantia universal dos direitos de aprendizagem para as crianças atendidas pela escola, destacando a superação de desafios para a consecução de metas, como a nº 7, citada abaixo (BRASIL, 2017, p. 157):

Instigar a qualidade da educação básica em todos os estágios e segmentos, com o aperfeiçoamento do curso escolar e da aprendizagem, de maneira a atingir as seguintes médias nacionais para o IDEB: 6,0 nos anos iniciais do ensino fundamental; 5,5 nos anos finais do ensino fundamental; 5,2 no ensino médio.

Nossa preocupação é específica com os anos iniciais, mas com a consciência de que ela se encontra interligada, determinando em grande medida o que se desdobrará nos outros níveis de escolarização. Nossa atenção com o componente curricular Língua Portuguesa, e nele com as pedagogias da leitura, se justifica pela compreensão de sua centralidade, na medida em que o processo de leitura possui riquezas precisas referentes à constituição formal pessoal e social, e assim contribui para habilitar o homem quanto à maneira de pensar e sua postura para com as inquietações presentes na rotina, que nos oferta convívios com indivíduos e meio social muitas vezes rígidos e hostis (ZILBERMAN, 2001).

Poeticamente, Proust (2016) argumenta que a prática da leitura possibilita uma postura de sentimento de alforria para com o mundo do qual o leitor faz parte. O ato de ler pode conduzir a sentimentos variados, como os de alívio e independência, conduzindo-nos a viagens sem que precisemos nos deslocar fisicamente. O ato de ler de modo amplo, complexo e abrangente nos capacita a tomar decisões, a nos construir enquanto sujeitos posicionados no mundo e habilitados para o exercício consequente, responsável da cidadania.

Segundo Bordini (2006), a riqueza cultural e o ato de ler estão intimamente ligados, devido ao caráter operativo da leitura, mediadora, em seus diversos tipos e camadas, entre os sujeitos e o que a cultura nos oferta.

Na BNCC (BRASIL, 2017), as competências referidas ao eixo da leitura estão vinculadas à aquisição da capacidade de apreciar os diversos textos nas variadas linguagens artísticas e culturais, bem como as utilizadas nas descrições informacionais sobre fatos do mundo e na linguagem complexa em que se oferece o saber científico, permitindo a potencialização da habilidade geral de inferir a partir do que se lê.

Conforme Kellner (2001), a leitura em si implica uma vinculação ao mundo que nos rodeia, sendo os elementos da contextualização e a consideração do âmbito onde vivemos por ela medidos, uma propriedade de que pode resultar o trabalho sobre si mesmo e o social.

Os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) (BRASIL, 2001) já apresentavam o que aparece na BNCC em relação a leitura: um conjunto de reflexões e propostas que partem de uma concepção da pedagogia do ato de ler no Ensino Fundamental, baseada no conhecimento interacional, linguístico e do mundo, colocados em diálogo e inter-relação. O que encontramos na BNCC (BRASIL, 2017) já se enunciava nos PCNs, nos seguintes termos:

A leitura é um processo no qual o leitor realiza um trabalho ativo de construção do significado do texto a partir dos seus objetivos, do seu conhecimento sobre o assunto, sobre o autor, de tudo o que sabe sobre a língua, características do gênero, do portador, do sistema de escrita, etc. (BRASIL, 2001, p. 53).

Na BNCC (BRASIL, 2017), quanto à leitura, encontramos mais uma vez a preocupação em articular o texto, o autor, os contextos e os desejos do leitor, enfatizando o viés da articulação com a esfera da cultura, definindo a escola como tendo o papel de receber os alunos e construir leitores habilitados para práticas emancipatórias e autônomas.

Esse aspecto de contextualização presente no eixo Leitura, desenvolvido na seção da BNCC (BRASIL, 2017), se coaduna com o afirmado logo no início do documento citado, nos seguintes termos:

É papel central da escola contextualizar os conteúdos dos componentes curriculares, identificando estratégias para apresentá-los, representá-los, exemplificá-los, conectá-los e torná-los significativos, com base na realidade do lugar e do tempo nos quais as aprendizagens estão situadas. Assim como também decidir sobre formas de organização interdisciplinar dos componentes curriculares e fortalecer a competência pedagógica das equipes escolares para adotar estratégias mais dinâmicas, interativas e colaborativas

em relação à gestão do ensino e da aprendizagem. Também cabe a esse documento selecionar e aplicar metodologias e estratégias didático-pedagógicas diversificadas, recorrendo a ritmos diferenciados e a conteúdos complementares, se necessário, para trabalhar com as necessidades de diferentes grupos de alunos, suas famílias e cultura de origem, suas comunidades, seus grupos de socialização, etc.; conceber e pôr em prática situações e procedimentos para motivar e engajar os alunos nas aprendizagens; também é papel da BNCC construir e aplicar procedimentos de avaliação formativa de processo ou de resultado que levem em conta os contextos e as condições de aprendizagem, tomando tais registros como referência para melhorar o desempenho da escola, dos professores e dos alunos; para tanto se faz necessário selecionar, produzir, aplicar e avaliar recursos didáticos e tecnológicos para apoiar o processo de ensinar e aprender. É preciso criar e disponibilizar materiais de orientação para os professores, bem como manter processos permanentes de formação docente que possibilitem contínuo aperfeiçoamento dos processos de ensino e aprendizagem; manter processos contínuos de aprendizagem sobre gestão pedagógica e curricular para os demais educadores, no âmbito das escolas e sistemas de ensino. (BRASIL, 2017, p. 2).

No trecho acima citado, encontramos a preocupação com a articulação da proposta de uma base comum curricular com as necessidades de adequação às diversas situações e contextos socioculturais e educacionais, chamando a atenção para que se trate a BNCC não como uma imposição homogeneizadora, mas como um terreno inicial a partir do qual gestores, professores e orientadores pedagógicos possam construir estratégias de adaptação, de modo a tornar significativas as experiências de escolarização para os aprendentes em todos os níveis de ensino.

A relação entre o que é básico, comum e o que é diverso também estava no artigo 26 da LDB, que já anunciava a determinação de que o estabelecido na legislação deveria ser complementado, em cada sistema de ensino e em cada estabelecimento escolar, agregando-se ao oferecido como terreno/proposta comum uma parte diversificada, de modo a contemplar as características regionais e locais da sociedade, da cultura, da economia e dos educandos (BRASIL, 1996).

O eixo da leitura na BNCC (BRASIL, 2017), portanto, reafirma e amplia ao sugerir, à luz da categoria campos de atuação e das competências específicas ao componente curricular Língua Portuguesa, desde os anos iniciais do Fundamental, a formação de alunos-leitores pluriculturais, ou seja, que sejam colocados em contato com diversas culturas e gêneros textuais. Isso exige dos docentes e do apoio pedagógico um esforço de criatividade e de trabalho sobre si, sem os quais essa tarefa não poderá ser cumprida a contento. Para formar aprendentes-leitores capazes de ler, entender e produzir textos variados, dialogando em

diferentes contextos, escrevendo textos de forma autoral em diferentes plataformas, interpretando o maior número de manifestações culturais possíveis, os professores precisam ser capacitados nessa mesma direção.

A proposta de acompanhamento da coordenação pedagógica aos professores que apresentamos neste trabalho leva a sério o trabalho que o quadro de docentes precisa realizar sobre si para poder oferecer oportunidades de garantia do direito à aprendizagem de leitura, definida como um processo interativo, dialógico, no qual os sujeitos-leitores vão se desconstruindo, construindo e reconstruindo através dos textos lidos e produzidos, procurando identificar contextos e agregar valores durante o processo de leitura ao que já conhece, fazendo levantamento de hipóteses e inferências para chegar a interpretações particulares:

A leitura se processa dialogicamente em um contexto histórico e social, a partir do qual o sujeito é obrigado a lançar mão de motivações, conhecimentos prévios, experiências de vida, vozes sociais, reconhecimentos e desconhecimentos, contrapalavras, valores e antecipações, preenchendo lacunas e buscando respostas pela construção de interpretações possíveis. (COLELLO, 2010, p. 48-49).

Colello (2010, p. 51) ainda afirma que “ensinar a ler não é estimular qualquer interpretação do leitor, mas um verdadeiro diálogo de negociação de sentidos a partir dos indícios dos textos”, sendo assim uma construção social centrada em três pilares importantes: sujeitos da ação, autor e leitor.

Segundo a BNCC (BRASIL, 2017), por meio da leitura, o(a) leitor(a) precisa ser formado(a) para assumir variados personagens, sendo conduzidos para mundos novos, potencialmente diferentes daquele aos quais ele(a) está habituado(a). A pedagogia da leitura nos anos iniciais do Fundamental é proposta pela BNCC (BRASIL, 2017) como algo a produzir prazer e a ampliar os horizontes do sujeito leitor.

Sobre a leitura como uma atividade prazerosa e ampliadora, citamos a seguir alguns autores, começando por Giroux (1995), que afirma ser a partir da competência de ler textos que o leitor se torna capaz de atribuir significação a si mesmo e ao mundo, conseguindo estabelecer uma relação significativa intertextual. Para o autor supracitado, ler é atribuir sentido e significação com base nas vivências e nas leituras já realizadas, incluindo a possibilidade de concordância e afinidade ou de discordância com conteúdo dos textos.

De acordo com Failla (2011), os textos somente ganham sentido e vida quando lidos pelo sujeito leitor, a quem é atribuído um papel de coautoria, na medida em que ele é convocado a preencher lacunas e atribuir sentido ao que lê, a partir do que lê.

Santaella (2004) é uma, entre muitas autoras, que antes da BNCC já chamava nossa atenção para o fato de que não é só livros, artigos, textos escritos que podem ser lidos. A escrita de livros é apenas um dos meios possíveis para a produção de textos a serem lidos. Em certa medida, qualquer tipo de mensagem, não importando o meio, pode ser visto, *lato sensu*, como material a ser objeto da leitura. Essa concepção é traduzida na BNCC (BRASIL, 2017, p. 71) propondo-se que a formação de um público leitor aconteça com referência às necessidades de:

Reconstrução e reflexão sobre as condições de produção e recepção dos textos pertencentes a diferentes gêneros e que circulam nas diferentes mídias e esferas/campos de atividade humana, objetivando assim: analisar as diferentes formas de manifestação da compreensão ativa (réplica ativa) dos textos que circulam nas redes sociais, *blogs/microblogs*, sites e afins, e os gêneros que conformam essas práticas de linguagem, como: comentário, carta de leitor, *post* em rede social, *gif*, meme, *fanfic*, *vlogs* variados, *political remix*, charge digital, paródias de diferentes tipos, vídeos-minuto, *e-zine*, *fanzine*, *fanvídeo*, *vidding*, *gameplay*, *walkthrough*, detonado, *machinima*, trailer honesto, *playlists* comentadas de diferentes tipos, etc., de forma a ampliar a compreensão de textos que pertencem a esses gêneros e a possibilitar uma participação mais qualificada do ponto de vista ético, estético e político nas práticas de linguagem da cultura digital.

Na BNCC (BRASIL, 2017), o eixo Leitura compreende as práticas de linguagem que decorrem da interação ativa do leitor/ouvinte/espectador com os textos escritos, orais e multissemióticos e de sua interpretação, sendo o ato de ler ligado a atividades como as seguintes:

A fruição estética de textos e obras literárias; a pesquisa e embasamento de trabalhos escolares e acadêmicos; a realização de procedimentos; conhecimento, discussão e debate sobre temas sociais relevantes; sustentar a reivindicação de algo no contexto de atuação da vida pública; ter mais conhecimento que permita o desenvolvimento de projetos pessoais, dentre outras possibilidades. (BNCC, 2017, p. 13).

Segundo Pêcheux (1988), a leitura mobiliza o leitor e suas relações, sendo os textos de diversos gêneros e tipo mediadores das interações sociais. Assim, a faculdade da leitura está relacionada a essa capacidade que o ser humano tem de usar a linguagem e exercitar a alteridade, ou seja, de encontrar e entrar contato com o outro, com o diferente.

A leitura é tão significativa ao ponto de se relacionar com todas as outras aprendizagens. Como argumenta Zilberman (1984), existe uma ligação entre a leitura com o

mundo dos objetos, mas também com o imaginário e o simbólico, camadas que compõem a vida social em toda a sua amplitude.

Zilberman (1984) defende ainda que ler implica a interação entre o leitor e o texto, bem como o reconhecimento de que este foi escrito por alguém que possui um ponto de vista, a partir de seu *locus* enunciativo, de seu contexto social, cultural e histórico. Essa concepção faz do professor um mediador de leitura e não um mero reproduzidor de conceitos e de textos predeterminados.

Para Solé (1998, p. 37), “a leitura pode ser considerada um processo constante de elaboração e verificação de previsões que levam à construção de uma interpretação”. Nessa perspectiva, a formulação geral é o que pressupõe a aprendizagem inicial da leitura, desde o modo interativo sobre o que é leitura e a vinculação de leitura e aprendizagem e o ensino e aprendizagem inicial, assim como das relações entre compreensão e decodificação.

A autora destaca as estratégias de compreensão leitora como conteúdo de educação, a partir da definição de objetivos, sendo estes conhecimentos prévios, previsão, inferência, autoquestionamento e resumo. Perpassando modelos hierárquicos como o *bottom up* – o leitor processa seus elementos componentes, começando por letras, continuando com as palavras e a frase, num processo ascendente, sequencial e hierárquico, para a compreensão; e o *top down* – que é o modelo descendente, cujo leitor não procede letra por letra, mas usa seu conhecimento prévio e seus recursos cognitivos para estabelecer antecipações sobre o conteúdo do texto.

Para a autora, o ideal é o modelo interativo, que consiste em usar as duas formas simultaneamente, tanto o ascendente – da menor parte para o todo; quanto o descendente – com o foco na pessoa, relacionando a vida com a previsão para o entendimento global das letras. Para ler, necessitamos, simultaneamente, manejar com destreza as habilidades de decodificação e aportar ao texto nossos objetivos, ideias e experiências, com três atividades essenciais: antes, durante e depois da leitura.

Tais procedimentos de compreensão leitora são procedimentos de caráter elevado, que envolvem a presença de objetivos a serem realizados, o planejamento das ações que se desencadeiam para atingi-los, assim como sua avaliação e possíveis mudanças.

Quanto mais informações possuir um leitor sobre o texto, menos se fixará nele para interpretar, utilizando-se de hipóteses e antecipações prévias. Assim, “para ler, é necessário dominar as habilidades de decodificação e aprender as distintas estratégias que levam à compreensão” (SOLE, 1998, p. 24).

Ensinar a ler também significa ensinar a avaliar o que compreendemos e o que não compreendemos, a importância que isso tem para construirmos um significado a propósito do texto, bem como as estratégias que permitem repensar a não compreensão. Aprender a ler é um processo contínuo de elaboração de expectativas e previsões que vão sendo verificadas, é um processo interno, porém deve ser ensinado. Aprender a ler também significa aprender a encontrar sentido e interesse na leitura; significa aprender a ser ativo ante a leitura; ter objetivos a serem atingidos através dela, se autointerrogar sobre o conteúdo e sobre a própria compreensão; é muito mais do que possuir um vasto cabedal de estratégias e técnicas.

Refletir, planejar e avaliar a própria prática em torno da leitura constitui requisitos para conquistá-la como competência e como experiência vital formadora.

4 PERCURSO METODOLÓGICO DA PESQUISA E A PROPOSTA DE INTERVENÇÃO PEDAGÓGICA PARTICIPATIVA

Neste capítulo, apresentamos os procedimentos metodológicos para a produção da intervenção participativa proposta, além de fornecer informações sobre o *locus* empírico em que ela foi realizada.

4.1 Ler não é um dom: é algo que se ensina e se aprende

O percurso para conhecer, analisar e interpretar o modo pelo qual os direitos de aprendizagem em geral e os referentes à língua portuguesa, mais especificamente quanto à leitura, requer uma metodologia que venha ao encontro dos pressupostos teóricos do estudo e que seja ele mesmo um processo de construção coletiva do conhecimento, para que sustente sua finalidade, dê subsídios aos sujeitos participantes e atenda aos objetivos propostos.

Dessa forma, considerando a importância de assegurar, nos anos iniciais do Ensino Fundamental, a garantia do acesso universal aos direitos de aprendizagem relativos ao letramento em leitura em língua portuguesa, apresentamos o percurso metodológico que seguimos para a construção do produto disponibilizado. Assim colocamos os participantes em um processo de apreensão significativa da realidade vivenciada, para possibilitar transformações no sentido do aperfeiçoamento do que oferecemos enquanto experiência escolar de habilidades em leitura para o nível de ensino-aprendizagem aqui considerado.

4.2 Natureza da pesquisa

Nessa perspectiva, optamos por um estudo de abordagem qualitativa, seguindo as premissas adotadas por Minayo (2001, 2007) de que o conhecimento sobre as pessoas e as práticas das quais elas participam só é possível a partir da descrição da experiência humana, tal como ela é vivida e definida pelos seus próprios atores e como observada pela pesquisadora. Ainda concordando com a autora citada, consideramos que é imprescindível compreender os determinantes sociais e institucionais que conduzem a vida das pessoas que constituem o fenômeno estudado, sendo a abordagem qualitativa um meio de buscar a compreensão da realidade estudada pelo que os números indicam, mas não revelam.

As pesquisas qualitativas na área da educação em geral e especificamente no que se refere às estratégias da pedagogia de leitura nos anos iniciais do Fundamental, articulando a formação dos professores para a condução dos processos de ensino e aprendizagem, segundo

os/as objetivos/metasp da BNCC (BRASIL, 2017) relativos ao eixo Leitura, consideram os contextos sócio-históricos e seus reflexos nas trajetórias de docentes e estudantes envolvidos no processo de escolarização no período e *locus* selecionado para o estudo.

Nas palavras de Minayo (2001, p. 14):

A pesquisa qualitativa preocupa-se, portanto, com aspectos da realidade que não podem ser quantificados, centrando-se na compreensão e explicação da dinâmica das relações sociais. A pesquisa qualitativa trabalha com o universo de significados, motivos, aspirações, crenças, valores e atitudes, o que corresponde a um espaço mais profundo das relações, dos processos e dos fenômenos que não podem ser reduzidos à operacionalização de variáveis.

4.3 A intervenção pedagógica como pesquisa

Esta pesquisa foi definida como sendo do tipo intervenção pedagógica, na medida em que envolve o planejamento e a realização de interferências nos processos pedagógicos, com o objetivo de aperfeiçoamento das práticas dos docentes e dos professores envolvidos no processo de ensino e aprendizagem em língua portuguesa, nos anos iniciais do Fundamental, considerada a realidade da escola pública de ensino básico selecionada para as ações interventivas (DAMIANI *et al.*, 2013).

Segundo a autora, a pesquisa descrita como de intervenção pedagógica apresenta os seguintes elementos:

- a) O intuito de produzir mudanças, sem apenas se preocupar com a interpretação, descrição e explicação de realidades, sem pretender intervir nelas;
- b) A tentativa de resolução de um problema observado em um determinado espaço coletivo;
- c) O caráter aplicado, observado no envolvimento prático, além de teórico-interpretativo, de atores envolvidos no problema selecionado para ser objeto da ação/intervenção proposta;
- d) A promoção do diálogo entre teoria e práxis no processo de delineamento da proposta de ação/intervenção; e
- e) A produção de conhecimentos.

A metodologia da pesquisa de intervenção pedagógica aqui proposta pensou o espaço da educação como os desdobramentos da dupla estimulação – a das situações-problemas colocadas aos indivíduos envolvidos nos processos educativos e a resultante da mobilização

de recursos socioculturais para o enfrentamento de desafios e problemas, focalizados a partir da articulação do espaço escolar com o universo sócio-histórico envolvente.

Nesta pesquisa, abordamos as estratégias de ensino-aprendizagem da leitura em língua portuguesa no 1º ano do ensino básico em termos da concepção de língua como fenômeno em constante transformação, articulando sua aquisição aos modos pelos quais os sujeitos sociais exercitam suas habilidades de leitura de textos e do mundo.

No nosso trabalho e na intervenção realizada, articulamos as estratégias de leitura em língua portuguesa em confluência com a garantia dos direitos de aprendizagem, bem como pelos contextos socioculturais das crianças atendidas e suas famílias.

Nesse sentido, elaboramos um módulo didático educacional, à luz das sequências de Estratégias de Leitura, segundo Solé (1998):

Quadro 1 - Sequência de Estratégias de Leitura

1. Pré-leitura	<ul style="list-style-type: none"> - Ativar conhecimentos prévios: fazer conexões com experiências anteriores, utilizar o conhecimento prévio para antecipar o conteúdo do texto. - Explorar a capa, o título e as imagens: observar elementos visuais que possam fornecer pistas sobre o conteúdo e o contexto do texto.
2. Leitura propriamente dita	<ul style="list-style-type: none"> - <i>Skimming</i> (leitura rápida): percorrer rapidamente o texto para ter uma ideia geral do conteúdo, identificar palavras-chave, títulos e subtítulos. - <i>Scanning</i> (leitura em busca de informações específicas): buscar informações específicas no texto por meio de palavras-chave ou frases de interesse. - Leitura em blocos: dividir o texto em seções menores e ler cada bloco de cada vez, facilitando a compreensão.
3. Pós-leitura	<ul style="list-style-type: none"> - Resumir o texto: sintetizar as principais ideias do texto em um resumo conciso. - Identificar ideias principais e secundárias: distinguir as informações centrais do texto das informações de apoio. - Questionar o texto: formular perguntas para verificar a compreensão e identificar pontos que necessitam de esclarecimento ou aprofundamento. - Relacionar o texto com experiências pessoais: estabelecer conexões entre o texto e experiências pessoais, relacionando-o com conhecimentos prévios.
4. Monitoramento da compreensão	<ul style="list-style-type: none"> - Identificar dificuldades de compreensão: reconhecer partes do texto que apresentam dificuldades e buscar estratégias para superá-las. - Ler novamente: voltar a partes do texto que foram mal compreendidas ou que exigem maior atenção.

	- Inferir o significado de palavras desconhecidas: utilizar o contexto e as pistas contextuais para deduzir o significado de palavras desconhecidas.
5. Metacognição	- Refletir sobre o processo de leitura: avaliar a própria compreensão do texto, identificar estratégias eficazes e considerar ajustes necessários. - Regular a leitura: controlar e ajustar as estratégias de acordo com a finalidade da leitura e o nível de compreensão. - Autoavaliação: refletir sobre o desempenho na leitura e estabelecer metas para melhorar a compreensão.

Fonte: Elaborapela autora com base em Solé (1998).

Essas sequências de estratégias de leitura propostas por Solé são úteis para auxiliar os leitores na compreensão e interpretação de diferentes tipos de textos, promovendo uma leitura mais eficaz e significativa. É importante ressaltar que a aplicação dessas estratégias pode variar de acordo com o nível de leitura, o tipo de texto e as necessidades individuais do leitor.

4.4 Campo da pesquisa

O *locus* empírico de nossa pesquisa foi a Escola Municipal de Ensino Fundamental Manoel Francisco da Motta (EMEFMFM), tendo como participantes, respeitadas as disposições individuais contrárias, a professora atuante no 1º ano, turma A, manhã, do ensino fundamental. Nossa ideia foi que a docente da escola supracitada, que atua no ano selecionado, participasse de todo o ciclo de atividades proposto, de modo a planejar e acompanhar a implementação da proposta de intervenção pedagógica, como também da avaliação dos efeitos alcançados (DAMIANI *et al.*, 2013).

Nossa intenção foi mobilizar a professora do 1º ano do ensino básico da escola selecionada como *locus* da pesquisa para ela avaliar o produto educacional, depois vivenciar com sua turma do 1º ano as atividades contidas no módulo educacional interventivo para o ensino da compreensão leitora em língua portuguesa por nós elaborada.

Figura 1 - Escola Municipal Manoel Francisco da Mota – Campina Grande – PB



Fonte: Albino (2022)

4.5 Participantes

No primeiro momento da intervenção pedagógica, participaram todas as professoras dos 1º anos do ensino básico na EMEF Manoel Francisco da Motta. Em conversa informal, fizemos um levantamento das trajetórias de leitura das docentes, já que acreditamos que o trabalho com leitura pode ser agradável, divertido e produtivo, desde que o professor goste de ler. A capacitação referida às estratégias de ensino e aprendizagem da leitura na nossa língua vernácula abrangeu, portanto, professoras ligadas às atividades referentes ao ensino-aprendizagem do conteúdo aqui focalizado.

Propusemos essa atividade como um momento aprazível de contação de histórias e memórias das professoras. Intitulamos a proposta como lição para os professores: contar aos alunos como conheceram a leitura.

Em seguida, escolhemos uma turma piloto para a implementação do módulo educacional interventivo para o ensino da compreensão leitora, o 1º ano A, turno matutino, com 22 alunos matriculados. Os critérios para a escolha da turma foram: 1) a prestimosidade da professora em participar ativamente da proposta elaborada por nós; 2) o perfil da turma no quesito “dificuldade de leitura”.

Após a seleção da turma-piloto, elaboramos um módulo educacional interventivo à luz das estratégias de leitura de Solé (1998), o qual denominamos de Proposta de Acompanhamento Pedagógico de Estratégias de Leitura (PARALER) em Língua Portuguesa, referente ao 1º ano do ensino básico.

Na seção referente à implementação da proposta da metodologia da intervenção pedagógica, incluindo sua avaliação (DAMIANI *et al.*, 2013), realizamos uma exposição dos trabalhos desenvolvidos em sala, no período da intervenção participativa, com os estudantes da turma-piloto em que a PARALER foi implementada.

4.6 Dados da escola campo da pesquisa interventiva

A Escola Municipal Manoel Francisco da Motta foi fundada em maio de 1963, sob a tutela do Conselho Regional de Ensino, registrada com o CNPJ: 07.510.636/0001-22 e o INEP: 25121677, sendo municipalizada em 31 de dezembro de 2003. Atualmente a escola funciona no horário diurno, com os segmentos de Educação Infantil ao 5º ano do Ensino Fundamental.

Localizada no bairro de Bodocongó, no município de Campina Grande-PB, a instituição conta com 710 crianças matriculadas, entre as quais 123 estão na Educação Infantil; 98 no 1º ano; 115 no 2º ano; 117 no 3º ano; 135 no 4º ano; 122 no 5º ano; dentre os quais 72 são público-alvo do AEE – Atendimento Educacional Especializado (Sala de Recurso Multifuncional). Tal escola é formada por 24 turmas regulares e 4 salas de AEE.

A escola tem 28 professores, entre os quais, 1 é o professor de Inglês, por ser uma escola bilíngue; 2 são professores de Educação Física; e 1 é professor de Capoeira. Tem também 14 apoiadores escolares para o acompanhamento das crianças com deficiência ou transtorno. Conta ainda com uma equipe de apoio de 18 pessoas e 2 assistentes de alfabetização, além de uma equipe técnica composta de 1 supervisora escolar, 1 assistente social, 1 orientadora escolar, a gestora e a gestora adjunta, totalizando 69 funcionários.

4.7 Construção dos dados

Como instrumentos de construção dos dados da pesquisa sobre as experiências dos estudantes com as habilidades em leitura em língua portuguesa, a estratégia foi a realização de conversas sistemáticas com uma amostra de estudantes do 1º ano do ensino básico da EMEF Manoel Francisco da Motta.

Esse diagnóstico da situação dos estudantes foi utilizado nas fases seguintes da pesquisa, a saber: a seleção de conteúdos e a formulação do módulo educacional interventivo desenvolvido na turma-piloto do primeiro participante da pesquisa.

A outra estratégia de construção de dados da presente pesquisa foi a realização de observação participante do processo de implementação da PARALER na turma-piloto selecionada. Elaboramos, juntamente com a professora que atuou na experimentação, as estratégias de leitura formuladas para o trabalho dos conteúdos selecionados para o ensino de leitura em língua portuguesa no 1º ano do ensino básico, na turma-piloto escolhida como objeto-alvo da intervenção pedagógica aqui proposta. Usando um diário de campo, fizemos anotações sobre detalhes que se destacaram nas experiências vividas na turma-piloto, as quais serviram para a última fase da metodologia aqui proposta: a avaliação dos efeitos/resultados da PARALER.

Para esta última fase, fizemos uma avaliação com a professora da turma do 1º ano do ensino básico que participou da implementação do produto educacional proposto, com base nos dados produzidos na nossa observação participante dos processos de implementação da PARALER na turma-piloto selecionada, com o objetivo de aperfeiçoar a proposta apresentada, tornando-a mais eficiente na superação dos desafios enfrentados nas experiências de sua aplicação prática.

4.8 O produto educacional elaborado

A elaboração de um produto educacional é um componente essencial e obrigatório no contexto de um mestrado profissional, pois representa uma conexão significativa entre a formação acadêmica e a prática profissional docente (ZAIDAN; REIS; KAWASAKI, 2020). O produto educacional visa direcionar o conhecimento adquirido durante o curso para criação ou aprimoramento de recursos, estratégias ou materiais educacionais que possam ser aplicados diretamente no ambiente escolar.

Essa exigência visa estimular a reflexão sobre os desafios enfrentados na prática pedagógica diária, bem como fomentar a produção de soluções e abordagens inovadoras para melhorar o ensino e a aprendizagem. Ao desenvolver um produto educacional, somos incentivados a considerar a realidade da sala de aula, as necessidades dos estudantes e os contextos institucionais, buscando criar intervenções educacionais efetivas e embasadas em evidências.

Além disso, o produto educacional permite que os docentes envolvidos no mestrado compartilhem suas experiências e conhecimentos práticos, contribuindo para a troca de saberes entre a academia e a escola. Esse diálogo enriquecedor beneficia os professores em

formação como a comunidade educacional como um todo, pois fortalece a relação entre teoria e prática, aproximando a pesquisa da realidade concreta das salas de aula.

Ao final do processo, o produto educacional não apenas evidencia o domínio do conteúdo estudado durante o mestrado profissional, mas também demonstra a capacidade do mestre em exercício de aplicar os conhecimentos adquiridos para enfrentar os desafios reais da profissão docente. Com isso, o mestrando se torna um agente de mudança, capaz de implementar práticas pedagógicas mais eficientes e inovadoras, que impactam diretamente o aprendizado e o desenvolvimento dos estudantes.

O texto descreve um produto educacional inovador e relevante para o ensino da leitura e escrita no 1º ano do Ensino Fundamental. Trata-se de um módulo didático interventivo, criado para acompanhar pedagogicamente as estratégias de leitura (PARALER) para alunos nessa etapa da educação básica.

O módulo foi elaborado com diferentes recursos para atrair a atenção dos professores e estudantes, tornando as atividades de letramento literário em língua portuguesa alegres, prazerosas e produtivas. A ludicidade é um elemento fundamental, visto que contribui para o engajamento e o interesse dos alunos no processo de aprendizagem.

O principal objetivo do produto educacional é enriquecer o processo de ensino e aprendizagem de língua portuguesa, fornecendo estratégias de leitura e escrita adequadas ao público-alvo. Além disso, destaca-se a relevância do acompanhamento individualizado, levando em consideração as particularidades de cada aluno, como contexto familiar e histórico de desempenho escolar. Essa abordagem personalizada permite uma adaptação do módulo de acordo com as necessidades e características dos estudantes, tornando-o mais eficiente e significativo.

Vale ressaltar que o produto educacional não é uma fórmula rígida e imutável, mas sim uma proposta flexível e adaptável. Os docentes têm a liberdade de ajustar o módulo, aperfeiçoá-lo e customizá-lo conforme as condições e os interesses de sua realidade educacional. Essa abertura proporciona uma maior sintonia entre o material e a prática docente, maximizando sua aplicabilidade e efetividade.

Em suma, a Proposta de Acompanhamento Personalizado das Estratégias Pedagógicas da Leitura apresentada no módulo educacional é uma ferramenta valiosa para aprimorar a qualidade do ensino de língua portuguesa no 1º ano do Ensino Fundamental. Com uma abordagem lúdica, adaptável e focada no desenvolvimento individual dos alunos, o produto educacional visa contribuir significativamente para o progresso da alfabetização e letramento dos estudantes nessa etapa crucial de sua jornada educacional.

4.9 A perspectiva de análise dos dados

A análise temática de Minayo (2001) é uma abordagem qualitativa que se baseia na identificação e interpretação dos temas e padrões presentes nos dados coletados em uma pesquisa. Neste contexto, a análise temática seria aplicada para examinar os resultados obtidos durante o processo da intervenção pedagógica junto à turma participante da pesquisa sobre estratégias de leitura e escrita no 1º ano do Ensino Fundamental.

Passo 1: Preparação dos dados

Primeiramente, organizamos os dados coletados durante a intervenção pedagógica. Isso inclui registros de observações, relatórios de desempenho, registros de atividades, entre outros materiais relevantes.

Passo 2: Leitura e familiarização com os dados

Realizamos uma leitura minuciosa dos dados para nos familiarizar com o conteúdo e identificar informações relevantes que abordem os objetivos da intervenção pedagógica. Esse processo ajuda a ter uma visão geral dos materiais coletados.

Passo 3: Identificação de unidades de significado

Neste passo, destacamos unidades de significado nos dados, que podem ser trechos de texto, citações ou até mesmo ideias completas que se relacionem com a temática estudada. Essas unidades de significado podem se referir a opiniões, sentimentos, comportamentos ou quaisquer aspectos relevantes da experiência dos participantes.

Passo 4: Categorização e codificação dos dados

Com base nas unidades de significado identificadas, agrupamos em categorias temáticas. Essas categorias são temas ou tópicos relevantes que emergem dos dados coletados. Por exemplo, pode-se ter categorias como “engajamento dos alunos nas atividades de leitura”, “impacto das estratégias lúdicas no aprendizado”, “percepções dos professores sobre o desenvolvimento da turma”, entre outras.

Passo 5: Análise e interpretação dos temas

Nesta etapa, analisamos as categorias temáticas e buscamos padrões, contrastes e conexões entre elas. A interpretação dos temas deve considerar o contexto da intervenção

pedagógica, a teoria que embasou a estruturação do módulo educacional e as expectativas iniciais da pesquisa.

Passo 6: Apresentação dos resultados

Os resultados obtidos durante a análise temática foram apresentados de forma clara e concisa, utilizando citações e exemplos dos dados coletados para sustentar as conclusões. Destacamos como as estratégias de leitura e escrita propostas no módulo educacional impactaram o processo de ensino e aprendizagem na turma participante, bem como as percepções dos professores e estudantes em relação à intervenção.

A análise temática de Minayo (2001) permitiu uma compreensão aprofundada dos resultados da intervenção pedagógica, possibilitando uma reflexão crítica sobre os efeitos das estratégias utilizadas e contribuindo para o aprimoramento do produto educacional e futuras pesquisas na área.

5 O PRODUTO EDUCACIONAL DA PESQUISA

A elaboração de um produto educacional é uma exigência do mestrado profissional, cuja intencionalidade é vincular a formação e produção dos conhecimentos com a prática profissional docente. A função de um produto educacional é chegar às escolas como suporte de pesquisa, um recurso didático planejado, discutido, analisado, sobretudo embasado em estudos teóricos relativos a aspectos e elementos do processo de ensino e aprendizagem. De acordo com Rizzatti *et al.* (2020, p. 2), “a função de um produto educacional desenvolvido em determinado contexto sócio-histórico é servir de produto interlocutivo a professores e professoras que se encontram nos mais diferentes contextos do nosso país”.

O produto aqui apresentado é um módulo didático interventivo para alunos do 1º ano do Ensino Fundamental 1, referente a estratégias de leitura e escrita, contendo textos teóricos, um módulo didático educacional, com tarefas, testes, atividades, além de outros materiais de aprendizado. O que apresentamos aqui é um módulo de uma Proposta de Acompanhamento Pedagógico de Estratégias de Leitura (PARALER), a ser formulado em sua integridade com base nas necessidades e condições do contexto em que será aplicada, preparado com base em elementos de ludicidade, combinados para atrair a atenção dos professores e dos estudantes para a realização de atividades de letramento literário em língua portuguesa, de modo alegre, prazeroso e produtor.

Trata-se de um recurso metodológico com a intenção de contribuir para o processo de ensino e aprendizagem em português, propondo estratégias de leituras para o público-alvo supracitado e um acompanhamento individual, para o qual são considerados parâmetros gerais e os relativos às trajetórias e situações de cada aluno em termos de contextos familiares e histórico de desempenho escolar. Enfatizamos ainda que o produto educacional aqui proposto não se configura como receita prescritiva, mas sim como um módulo educacional interventivo a ser adaptado, aperfeiçoado, de modo a maximizar sua exequibilidade e significância, dadas as condições e interesses dos docentes e estudantes envolvidos em sua implementação.

Conforme estabelecido pela Secretaria Municipal de Educação de Campina Grande-PB (SEDUC/CG), as escolas devem seguir um cronograma de projetos bimestrais, com temas e subtemas para serem trabalhados durante o ano letivo, para todos os segmentos: Educação Infantil, Fundamental 1 e 2, e Educação de Jovens e Adultos (EJA). Para o ano de 2022, tais projetos foram planejados conforme as seguintes temáticas: a) 1º Bimestre - Projeto 1: *Identidade e valores*; b) 2º Bimestre - Projeto 2: *Tecnologia e sustentabilidade*; c) 3º Bimestre – Projeto 3: *Diversidade Cultural*; d) 4º Bimestre – Projeto 4: *Cidadania e cultura de paz*.

As escolas municipais recebem da SEDUC/CG os projetos elaborados pela equipe de profissionais nela atuantes, constando os mesmos de objetivos – geral e específico; introdução; justificativa; objetos de conhecimento; orientações metodológicas por áreas (Linguagens, Matemática, Ciências Humanas); alternativas de estratégias metodológicas; propostas de atividades pedagógicas contextualizadas; intervenções pedagógicas; e referências. Cada um dos projetos é traçado dentro das normativas da BNCC, sendo colocados em interface com as competências gerais, as unidades temáticas, a sistematização dos objetos de conhecimentos prioritários e as habilidades para os anos afins a que são destinados.

Na elaboração dos referidos projetos, não se encontra prevista a participação dos professores que os deverão implementar, como evidenciamos em relação ao processo de produção da BNCC. Entendemos que as políticas educacionais para os anos iniciais do ensino fundamental pretendem oferecer melhores condições de ensino e de aprendizagem para os/as estudantes e professores(as), buscando reverter eventuais distorções educacionais e padronizar um currículo comum para todo o Brasil. Entretanto, percebemos que existem entraves desde a sua elaboração até a sua implementação, visto que não são contemplados aspectos essenciais à educação para a liberdade e para a autonomia (FREIRE, 2002), tais como a participação e a autonomia docente na formulação das políticas.

Isto posto, pensamos na PARALER como um recurso metodológico feito a “várias mãos”, com a participação ativa, a escuta, a agregação das experiências de sala de aula, a autonomia dos docentes e seus conhecimentos.

Tal módulo educacional interventivo prevê atividades de planejamento, apoio teórico sobre estratégias de leitura para professores, seleção e preparação de materiais, e estratégias metodológicas – ciclos de leitura para professores e estudantes; oficinas de dramatização dos textos; produção textual; a implementação em uma turma-piloto durante o segundo semestre letivo de 2022; e o ciclo final de avaliação do instrumento proposto, através da realização de entrevistas com professores envolvidos após os dois meses de teste da referida proposta.

O cronograma do módulo da PARALER aqui apresentado foi assim delineado: encontro com a professoras da turma do 1º ano do Ensino Fundamental, no turno da manhã, da Escola Municipal Manoel Francisco da Motta (EMEFMFM). A turma do 1º ano A tem 22 alunos matriculados, contando, entre eles, com 2 alunos com transtorno do espectro autista (TEA), uma apoiadora escolar e a professora regular. Além das aulas regulares, as crianças têm aulas de Educação Física, Capoeira e Inglês, por ser uma escola bilíngue.

Após a seleção da turma, realizamos entrevistas de sondagem com a professora regular atuante, para conhecer o perfil da referida turma, bem como as temáticas que interessariam ser

trabalhadas, as habilidades e os gêneros textuais previstos para serem abordados no bimestre, além dos projetos que ela executa em sala de aula para a reversibilidade de dificuldades diagnosticadas.

Após o primeiro encontro, tivemos acesso aos resultados do processo avaliativo das trajetórias de leitura e escrita dos alunos dos 1º anos do Ensino Fundamental da EMEF Manoel F. da Motta, do turno da manhã. O diagnóstico (sondagem) da professora foi construído a partir da realização de atividades com estudantes, dirigidas pelos docentes envolvidos com o ensino de leitura em língua portuguesa nos anos supracitados.

O terceiro passo foi elencar o material disponibilizado pela professora, em se tratando de projetos, planejamentos, resultados de diagnósticos, gêneros textuais a serem trabalhados, para assim organizar o PARALER, sobretudo contando com a intervenção e a colaboração pedagógica da professora, no que se refere às maneiras de trabalhar. Justifica-se assim a nossa intenção de preparar um produto educacional exequível e significativo, que possa de fato contribuir para favorecer a garantia dos direitos de aprendizagem na área de habilidades em leitura dos alunos.

O quarto passo foi a formulação de um Roteiro de Preparação e Implementação da PAPEPLE, bem como de um banco de materiais e de estratégias da leitura em língua portuguesa – atividades continuadas para o 1º ano do Ensino Fundamental.

O quinto passo do processo foi a realização de uma entrevista em grupo para a avaliação da PARALER, reunindo as professoras e as apoiadoras escolares envolvidas, abordando pontos sobre os quais elas foram chamadas a se posicionar, fazendo comentários, críticas e sugestões referidas a possibilidades de ajuste/aperfeiçoamento da proposta apresentada.

O sexto passo foi a avaliação dos efeitos das estratégias da PARALER sobre as habilidades de leitura em língua portuguesa das crianças, a qual consistiu da proposição de tarefas relacionadas às estratégias de leitura para o eixo de Leitura em língua portuguesa.

O sétimo passo foi a sistematização de referências e demais materiais que apoiam o ensino de leitura em língua portuguesa nos anos iniciais do Ensino Fundamental.

O oitavo e último passo foi a distribuição do módulo educacional da PARALER para todos os professores dos 1º anos do Ensino Fundamental, bem como para a equipe gestora e técnica da escola citada, para apreciação e possível implementação.

5.1 O PARALER como proposta de acompanhamento pedagógico de estratégias de leitura

A criança que ainda não sabe ler convencionalmente pode fazê-lo por meio da escuta da leitura do professor, ainda que não possa decifrar todas e cada uma das palavras. Ouvir um texto é uma forma de leitura.

(BRASIL/RCNEI, v. 3, p. 141)

Numa perspectiva dialético-crítica, esta proposta direciona o seu olhar colaborativo para o fazer pedagógico e para os resultados deste fazer, considerando o todo que o envolve, em cujo âmbito se exercem determinações classificativas dos sujeitos, moldados a partir de lutas entre grupos que disputam o controle social, frequentemente se observando a reprodução, nas escolas, das desigualdades existentes fora delas (BOURDIEU, 2018).

Olhar para o/a estudante com a concepção de que cada um/a aprende ao seu modo e de acordo com as situações biográficas particulares faz com que todo o corpo docente e gestor da escola vislumbre as possibilidades de todos/todas, inclusive daqueles/daquelas definidos/das frequentemente pelo sistema educacional como “incapazes”. Com o modelo de diagnóstico e ações integradas, colaborativas e de reversibilidade, cada estudante pode ser visto como potencial protagonista de sua aprendizagem; e o professor, como especialista na mediação necessária para que eles avancem, em seus ritmos particulares.

Baseando-se na perspectiva da construção e organização do conhecimento da língua por níveis, através da análise de diagnósticos realizados à luz da pedagogia dialógica, conforme proposta por Paulo Freire, a qual tem no diálogo o meio privilegiado de produção do conhecimento, em suas conexões significativas com os sujeitos e a realidade que os circunda, num processo contínuo de transformação *para, entre e com* os seres humanos, a PARALER ativa a escuta e a análise individual pelas professoras, em relação a cada estudante das turmas selecionadas para a implementação do produto ora proposto, sendo todos estratificados nos seguintes níveis cromáticos: vermelho - nível 1 (Insuficiente); amarelo - nível 2 (Básico); verde - nível 3 (Proficiente); e azul - nível 4 (Avançado). Ressaltamos que essa categorização foi estabelecida na escola selecionada para a pesquisa, em articulação com as metas e estratégias predefinidas pelo sistema de avaliação nacional.

A classificação dos estudantes é feita em conjunto com professores e estudantes, sendo objeto de prospecção os/as alunos/alunas, seus sentimentos, suas dúvidas, seus problemas referidos às competências leitoras em língua portuguesa. A partir dessa anamnese, é feita a

classificação e é traçado o plano para o avanço da aprendizagem na área aqui focalizada, a partir da elaboração de sequências didáticas, em consonância com as competências gerais da BNCC, envolvendo as contribuições do pensamento científico, crítico e criativo; a argumentação; o autoconhecimento e o autocuidado; assim como a empatia e a colaboração (BRASIL, 2017), e seguindo as orientações da SEDUC – no que concerne ao projeto bimestral, sobretudo, com as experiências e a intervenção direta dos docentes atuantes, exercitando um olhar crítico para as necessidades da turma e respeitando a autonomia das professoras e apoiadoras escolares envolvidas como princípio básico de nossa pesquisa.

5.1.1 Módulo didático interventivo: PARALER como proposta de acompanhamento pedagógico de estratégias de leitura

Título: TUDO BEM SER DIFERENTE

Material básico selecionado



Autor: Todd Parr

Título: *Tudo bem ser diferente*

Editora: Panda Books

Ano de edição: 2002

Idioma: Português

Número de páginas: 32

País de origem: Brasil

A proposta de atividades tem o intuito de obter um resultado satisfatório a partir de uma breve, porém esclarecedora, explanação e de proposição de experiências de imersão na leitura e interpretação do livro-texto escolhido, *Tudo bem ser diferente*, de Todd Parr, focalizando o respeito às diferenças, com uma ênfase no encontro de todos com as diferenças de cada um, apresentando o tema de maneira divertida e de forma simples, além de destacar assuntos como adoção, separação de pais, deficiência física e preconceitos raciais, entre outros.

Direitos de aprendizagem

O trabalho com o eixo Leitura em língua portuguesa focaliza direitos de aprendizagem importantes para os alunos do 1º ano: leitura e compreensão de textos lidos por outras pessoas

– no caso específico, do gênero narrativo infantil de autoconhecimento, com o propósito de promover ações voltadas à inclusão, à valorização da igualdade dos mais variados tipos culturais, buscando mostrar não mais como o “diferente”, mas o valor de cada um em suas diferenças. Assim, atendendo a essa perspectiva, os alunos serão levados a refletir sobre as diferenças e o respeito que devem ter por si mesmos e pelos outros.

Gênero textual focalizado: narrativa infantil

Este gênero se dirige a leitores menores de 12 anos, incluindo histórias divertidas, de autoconhecimento, estando disponível uma ampla produção literária que se organiza em segmentos por faixas etárias, levando em consideração teorias do desenvolvimento infantil. O relato pessoal é um texto predominantemente narrativo, em que se focalizam experiências e vivências pessoais. Ele apresenta, enquanto narrativa, personagens, cenário, tempo e narrador. Além disso, organiza-se estruturalmente em: título, introdução, desenvolvimento e desfecho/conclusão.

Referências sobre o autor do livro selecionado

Todd Parr, nascido em 9 de julho de 1962, é um autor, ilustrador, animador e produtor de televisão americano. Trabalhou como comissário de bordo antes de se tornar um autor de livros em tempo integral. Cresceu em Rock Springs, Wyoming, e depois se mudou para San Francisco em 1995, onde seguiu carreira como artista. Parr é um autor reconhecido e premiado por suas obras, a exemplo do Prêmio Nacional de Publicações Parentais de 2001 por *It's ok to be different*; Prêmio Escolha dos Pais, edição de 2010, para *O livro da Terra*, entre outros.

Justificativa da escolha do material para a proposta de ação interventiva

O imaginário infantil é uma fonte inesgotável de possibilidades. Podemos usar a leitura como mecanismo para incentivar o prazer, comunicar desejos, emoções e informações, possibilitando o desenvolvimento do senso crítico, colaborando na formação da personalidade da criança, além de propiciar o envolvimento social e afetivo e explorar a cultura e a diversidade.

Através da atividade proposta, pretendemos contribuir para que a leitura aproxime a criança das características da linguagem escrita, através de estratégias como de antecipação e recapitulação da história, fomentando a capacidade de escuta e compreensão do que se lê, com atitudes interrogadoras, além de atitudes de atenção e respeito.

Os conteúdos trabalhados focalizam a atenção e compreensão de narrações, histórias e outras mensagens lidas por um adulto, sobretudo a valorização da língua escrita como meio de comunicação, informação e prazer.

A compreensão do que foi lido é construída a partir: (1) do núcleo de argumento, com identificação do cenário, personagens, problema, ação e resolução; (2) do vocabulário básico que introduz a história e dos conceitos de ser diferente; (3) da elaboração de antecipações coerentes com a história; (4) recapitulação da história; (5) do ordenamento das sequências básicas da história.

Sequência de atividades

Antes da leitura

– Antecipar o argumento do texto a partir do título

Levar as crianças a um lugar aconchegante, a exemplo do espaço embaixo de uma árvore, para que fiquem acomodados e atentos, em uma roda, para que todos os envolvidos na atividade se ouçam atentamente, tomando providências para que todos possam visualizar as ilustrações que serão usadas. Após estarem todos acomodados, com um clima adequado para a atividade, anunciamos às crianças a leitura de um livro que eles não conhecem ainda. Iniciar com uma fala do tipo:

Vou ler um livro pra vocês... é uma história da qual acho que vocês vão gostar muito! Depois do trabalho que faremos a partir de agora, sugiro que vocês contem a história que ouvirão em casa. Depois que eu ler para vocês, vou deixar o livro na sala para que todos tenham acesso e possam ler quantas vezes quiserem... O livro se chama *Tudo bem ser diferente*. Seu autor se chama Todd Parr. De que será que este livro vai falar?

Certamente, as crianças irão expor suas ideias sobre o livro e nós continuaremos suscitando previsões, instigando-as para que digam o que poderá acontecer no decorrer da história. A partir das reações e ideais das crianças, encaminharemos as perguntas para que não percamos o foco da história, a exemplo de:

Muito bem, então vamos ler a história e saberemos se teremos personagens como os que vocês falaram, tudo bem? Agora, preciso que todos prestem atenção à história que vou começar a ler.

Durante a leitura

– As crianças devem escutar a leitura do/a professor/a

Sem afetação na voz e na entonação, leremos a história de forma clara e audível, ao passo que vamos mostrando as gravuras.

- Prestar atenção às suas previsões

Leremos pausadamente para que as crianças possam aportar seus conhecimentos para prever o que é pedido. Atentas às antecipações das crianças, leremos para confirmar suas previsões.

- Responder aos comandos

Na continuação da história, pararemos na página 13, na qual se diz: “Tudo bem ter orgulho da gente mesmo”. A partir daí, podemos sugerir: “Vejam, por que devemos ter orgulho de nós mesmos? O que é ter orgulho? O que vocês acham que vai aparecer depois dessa página?”

A partir disso, é provável que as crianças digam o que vai acontecer, sugestões de diferenças que aparecerão. Centrando novamente na história, continuaremos.

- Prever

“Vamos ver o que vai acontecer? Leremos as páginas seguintes, antes da última página perguntaremos: “Como vocês acham que termina essa história? Por quê?”. Após as previsões das crianças, leremos a última página, tentando fazer com que as crianças expliquem por que “Tudo bem ser diferente. Você é especial e importante apenas por ser como você é”.

Não é objetivo da atividade que as respostas das crianças no decorrer da história apresentem “exatidão”, mas coerência, pensando sempre que suas antecipações podem se transformar em ideias sem sentido/com sentido para a história. A expectativa é que a atividade seja rica para as crianças, oportunizando aflorar sua imaginação, suas habilidades de atenção, de fala e de escuta.

Depois da leitura

Finalizada a leitura, solicitaremos que alguma criança se disponha a explicar a história, para que todos possam recapitular, embora imaginemos que essa ação pode ser difícil de acontecer nas primeiras tentativas. Após essa primeira tentativa, faremos uma ação para centrar a atenção das crianças e ativar as lembranças do lido, a partir de perguntas centradas nos elementos da narração, para que respondam em conjunto.

Salientamos que essa atividade não é avaliativa, não importando saber quem responde “bem” ou “mal”. Nossa intenção é possibilitar a participação de todas as crianças, no que se refere a reagir expressando suas compreensões da história, a expressão dos modos pelos quais elas foram pela história afetadas.

Exemplos de questões a serem colocadas no pós-leitura:

(a) Que coisas são mais importantes e mais chamaram a atenção de vocês na história que foi lida?

(b) Vocês se lembram do título da história?

(c) Quem sabe dizer sobre o que fala a história?

(d) Como eram os personagens?

(e) O que vocês acham que eles nos disseram de importante?

(f) Qual foi a frase da história que mais chamou atenção de vocês?

(g) Vocês gostaram dessa história?

(h) Qual foi a mensagem que ela quis passar para nós?

(j) Quem saberia contar essa história em casa?

Depois das reações às perguntas, podemos perguntar aos alunos como eles completariam a história, se faltou algo, na opinião deles, na história de *Tudo bem ser diferente*. A ideia é tentar que as crianças elaborem uma interpretação sobre o comportamento deles em relação à diferença, sua capacidade de empatia consigo e com os outros “diferentes”.

Nesse ponto, proporemos que eles recontem a história, individualmente ou em pequenos grupos, imaginando outros finais para ela, entregando a cada aluno um caderno em branco, apenas com a capa, o título e o nome do autor para ser completado, para que eles façam o relato, de acordo com o desejo, a imaginação e as compreensões e interpretações de cada um. O mais importante é que cada criança faça uma recapitulação pessoal da história, valorizando não o produto final em si, mas o processo que a criança percorreu para chegar às suas versões.

6 ANÁLISE DE DADOS: DESATANDO NÓS, TECENDO LAÇOS

[...] a compreensão crítica do ato de ler é aquela que não se esgota na decodificação pura da palavra escrita ou da linguagem escrita, mas que se antecipa e se alonga na inteligência do mundo. A leitura do mundo precede a leitura da palavra.

(FREIRE, 2001, p. 11)

Os dados da pesquisa foram analisados com base no que Minayo (2007) define como análise temática (AT). Segundo essa autora, a AT compreende três etapas: a pré-análise; a exploração do material e o tratamento dos resultados obtidos; e a interpretação. A pesquisa cujos resultados trazemos no presente texto é ela mesma definida como uma prática social, na qual nós, como pesquisadores, nos colocamos propositivamente; e como ouvintes, atentos às necessidades e possibilidades do coletivo à qual ela se refere.

A análise temática de resultados de dados, à luz do referencial teórico abordado, envolve a aplicação dos princípios e conceitos apresentados pela autora para compreender e interpretar os dados coletados em uma pesquisa ou estudo. Minayo é uma pesquisadora renomada na área das ciências sociais e da saúde, e sua abordagem metodológica destaca a importância da análise qualitativa e do uso de técnicas de pesquisa social.

A análise temática consiste em identificar, analisar e interpretar os temas emergentes nos dados coletados. Nesse sentido, a abordagem da autora destaca a importância de considerar o contexto social, cultural e histórico em que os dados foram obtidos, bem como as relações de poder e as perspectivas dos diferentes atores envolvidos.

Ao aplicar tal referencial teórico na análise temática, é necessário seguir algumas etapas. Primeiramente, os dados coletados devem ser organizados e codificados de acordo com categorias relevantes definidas previamente ou emergentes durante o processo de análise. Em seguida, os dados são explorados em busca de temas ou padrões comuns que possam ser agrupados.

Durante a análise, é importante levar em consideração as teorias e os conceitos apresentados em relação aos temas abordados. Além disso, esse referencial destaca a importância da reflexividade e da intersubjetividade na análise. Isso significa que o pesquisador deve estar ciente de suas próprias perspectivas e valores e considerar as diferentes vozes e pontos de vista dos participantes da pesquisa.

A análise temática à luz do referencial teórico de Minayo busca, portanto, compreender os dados de forma aprofundada e contextualizada, considerando as perspectivas

dos atores envolvidos e as relações de poder presentes na situação de pesquisa. Essa abordagem contribui para a produção de conhecimento qualitativo mais rico e significativo, permitindo uma compreensão mais completa e complexa dos fenômenos estudados.

Na presente proposta, a pré-análise foi feita a partir das informações coletadas na entrevista com a professora da sala regular do 1º ano A, turno manhã, da EMEFMM, nas observações de sala e intervenção participativa, além de diagnóstico e de capacitação para o ensino da leitura em língua portuguesa nos anos iniciais do Ensino Fundamental evidenciados.

A exploração do material e o tratamento dos resultados obtidos tiveram como objeto os dados construídos durante a fase 2 da pesquisa – a seleção de conteúdos e a formulação de módulo educacional interventivo para o ensino da compreensão leitora em língua portuguesa no 1º ano do ensino básico; a elaboração da PARALER; e os dados da nossa observação participante dos processos de implementação da proposta na turma-piloto citada.

A etapa da interpretação teve como objeto os dados construídos nas fases 1 e 2 da pesquisa, acrescidos daqueles produzidos na fase de avaliação da PARALER. Nesta etapa, elaboramos as conclusões referidas a todos os processos da pesquisa realizada, apontando elementos nos quais investimos para o aperfeiçoamento do produto proposto, a PARALER.

Desse modo, nossa intervenção participativa para a turma do 1º ano A, matutino, da EMEFMM foi realizada em nove encontros, com duração de duas horas, em média, registrados em áudio, vídeo e fotos, com visitas previamente programadas pela professora da turma.

Figura 2 - Agendamento para visitas programadas em sala de aula

ESCOLA MUNICIPAL MANOEL FRANCISCO DA MOTTA

TURMA:	1º Ano "A"	TURNO: Manhã
PROFESSOR(A):	Emmanuelle Sousa	
ALUNOS MATRICULADOS:	22 alunos A.E.F.: 02	

VISITAS PROGRAMADAS NA SALA DE AULA

DATA	DIA DA SEMANA	HORÁRIO
16/10/2023	segunda-feira	De 08h às 10h
17/10/2023	terça-feira	De 08h às 10h
18/10/2023	quarta-feira	De 7:30 às 9:30
19/10/2023	quinta-feira	De 08h às 10h
20/10/2023	sexta-feira	De 08h às 10h
23/10/2023	segunda-feira	De 7:30 às 10h
24/10/2023	terça-feira	De 08h às 10h
25/10/2023	quarta-feira	De 07:30 às 10h
27/10/2023	sexta-feira	De 08h às 10h

OBSERVAÇÕES:

Fonte: Elaborado pela autora (2022)

De acordo com Solé (1998), a leitura é um processo de interação entre o leitor e o texto, no qual o conhecimento prévio do leitor exerce influência significativa. Desse modo, à medida que a criança cresce e amplia suas experiências, adquire conhecimentos que a ajudarão nessa atividade. Nesse sentido, a leitura não é compreendida como um processo de mera decodificação do código impresso, pois envolve o conhecimento prévio, como as experiências cotidianas e leituras anteriores, com sua integração ao conhecimento adquirido no momento da leitura. Essa integração entre o conhecimento anterior com as informações novas contidas no texto possibilitaria a transposição do estímulo textual para um nível mais elaborado de inferências.

A autora supracitada argumenta que o leitor precisa ser ativo, processar e examinar o texto buscando o objetivo daquela leitura, o que interfere na interpretação e extração de

informações que ele executa. A finalidade da leitura, no âmbito pedagógico, é ser eficiente em implementar uma aprendizagem significativa (SILVA, 2004).

Entendemos que o domínio da leitura constitui essencialmente uma das mais importantes práticas sociais da humanidade, não sendo apenas uma atividade escolar. Acreditamos que, a partir da aquisição da leitura e da escrita, o ser humano está apto a participar das mais variadas atividades sociais e adquirir elementos da cultura de sua comunidade.

Leitura em favor da vida e da aprendizagem: conhecendo a turma (16/10/2022)

No primeiro momento, a professora nos convidou para um passeio na praça da escola para apresentar uma leitura-deleite aos seus alunos. Intencionamos com esse encontro identificar as estratégias de leitura utilizadas pela professora regular, se tinha um tempo reservado sistematicamente no espaço das aulas, uma intencionalidade, se os alunos eram apresentados aos objetivos da atividade de leitura proposta. Esse momento foi de conhecimento da turma e observação.

O livro escolhido foi *Eu sou assim e vou te mostrar*, de Heinz Janisch, (PDF), uma leitura divertida, de ritmo envolvente, com interpretação oral da história, observando as partes do corpo humano e ressaltando as semelhanças e diferenças com várias outras espécies de animais.

Tivemos, nesse primeiro encontro com a turma que participou da pesquisa, a oportunidade de observar comportamentos dos alunos leitores e o uso de estratégias de leitura diversas pela professora. Observamos que as crianças participantes tiveram oportunidade de exercitar comportamentos diversos de leitura, o que abre caminho para a construção de estratégias de leitura típicas de leitores proficientes.

Figura 3 - Conhecendo a turma: Primeiro encontro – observação participativa



Fonte: Arquivo pessoal da autora (2022)

Foi assim... Alunos escutam memórias e aprendem histórias (17/10/2022)

Neste segundo encontro, realizamos atividades com alunos do 1º ano A, do Ensino Fundamental, levando em consideração as possibilidades de alunos com diferentes níveis de alfabetização adquirirem comportamentos de leitor e aprenderem estratégias de leitura diversas. À luz do conceito de habilidades em leitura, de Solé (1998), buscamos mostrar que o professor alfabetizador pode atuar como modelo de leitor para seus alunos, mesmo que estes não estejam plenamente alfabetizados, mostrando-lhes que a leitura tem uma função social que vai além da decifração de códigos e que é um conhecimento importante na formação de cidadãos críticos.

Proust (1991) considera a leitura um ato psicológico, um estímulo eficaz para despertar o imaginário, solidificar pensamentos e fecundar emoções, pois é exercício individual, de amizade, distração, gosto, divertimento, viagem, disciplina curativa.

Figura 4 - Momento de escuta de memórias leitoras das professoras



Fonte: Arquivo pessoal da autora (2022)

A figura mostrada apresenta uma roda de conversa entre as professoras e seus alunos de 1º Ano, com o tema “Foi assim...”. Os alunos escutaram a narrativa das experiências de cada professora enquanto leitoras. A partir desse procedimento, os alunos puderam localizar fatos significativos e refletir sobre o tempo e a vida das suas professoras, que contaram suas memórias leitoras.

Conforme Soares (2002), aprender a ler e a escrever traz inúmeras consequências para o indivíduo, influenciando dimensões sociais, psíquicas, políticas, cognitivas, linguísticas e, inclusive, econômicas. O impacto dessas mudanças sobre o sujeito, segundo a autora, a apropriação da leitura e da escrita e a incorporação das práticas sociais que as demandam – denomina-se letramento. Trata-se, portanto, de um conjunto de práticas sociais ligadas à leitura e à escrita com as quais os sujeitos se envolvem no seu contexto social.

Segundo Koch (2007), a leitura é uma atividade de construção de sentido que pressupõe a interação autor-texto-leitor. Assim, observamos que os alunos ficaram estimulados com a perspectiva de conhecerem as histórias das experiências de leitoras narradas por suas professoras.

Nossa pretensão com esses procedimentos foi despertar nos alunos um sentimento de pertencimento e de aproximação com os livros, através de um resgate de lembranças sobre o trajeto de leitura das professoras às gerações mais novas, para que percebessem histórias que foram vividas e que eles poderiam construir suas próprias memórias com a leitura.

Em sala de aula, é preciso verificar a ocorrência de situações limitantes, a exemplo de alunos cujas famílias têm pouco acesso a bens culturais na modalidade escrita, o que lhes

priva de exemplos, em casa, de leitores proficientes e de situações familiares cotidianas de leitura.

Trabalhar a postura do professor regente atuando como um modelo de leitor/leitora, no qual as crianças em fase de alfabetização possam se espelhar a fim de adquirir procedimentos de leitura, deve ser algo a ser levado em consideração pelos professores dessa faixa da escolarização.

De acordo com Solé (1998), a leitura e a escrita são procedimentos cujo domínio pressupõe forma convencional de realização. Para ensinar os procedimentos pressupostos, na perspectiva do letramento, é preciso mostrar aos alunos como ler.

A elaboração do plano de coleta de dados em uma pesquisa qualitativa é um processo teórico crucial para garantir a riqueza e a profundidade das informações coletadas. Tal pesquisa buscou compreender fenômenos e contextos de forma aprofundada, explorando perspectivas, opiniões e experiências dos participantes.

É importante ressaltar que seguimos a execução do módulo educacional interventivo com gravações, filmagens, fotografias e transcrição fidedigna das falas dos participantes, para obtermos um resultado real da proposta de intervenção colaborativa.

O caminho pelo qual precisamos passar: a avaliação do nível de alfabetização da turma (18/10/2022)

Após os primeiros encontros, tivemos acesso aos resultados do processo avaliativo das trajetórias de leitura dos alunos dos 1º anos do Ensino Fundamental, da EMEF Manoel Francisco da Motta, do turno da manhã. O diagnóstico (sondagem) da professora foi construído a partir da realização de atividades com estudantes pelos docentes envolvidos com o ensino de leitura em língua portuguesa, baseando-se nas habilidades prioritárias da turma.

O diagnóstico foi feito a partir de atividades que vislumbram habilidades em leitura da turma, classificadas por níveis cromáticos, em níveis de aprendizagem de acordo com mapas de foco, com seleção de habilidades focais para cada aluno do Ensino Fundamental. Esse procedimento avaliativo segue o estabelecido pela BNCC, utilizada para a construção de currículos e projetos pedagógicos das redes e escolas que, além das aprendizagens essenciais, devem contemplar as concepções e as abordagens pedagógicas e contextualizar as aprendizagens previstas. Com um discurso de assegurar a equidade de aprendizagem, tal documento se constitui como recurso que apoia a correção das desigualdades educacionais historicamente acumuladas, por razões diversas.

As habilidades previstas para o 1º ano do Ensino Fundamental:

- (EF15LP09) Expressar-se em situações de intercâmbio oral com clareza, preocupando-se em ser compreendido pelo interlocutor e usando a palavra com tom de voz audível, boa articulação e ritmo adequado;
- (EI02EF04) Formular e responder perguntas sobre fatos da história narrada, identificando cenários, personagens e principais acontecimentos;
- (EI03TS01) Utilizar sons produzidos por materiais, objetos e instrumentos musicais durante brincadeiras de faz de conta, encenações, criações musicais, festas;
- (EI03TS03) Reconhecer as qualidades do som (intensidade, duração, altura e timbre), utilizando-as em suas produções sonoras e ao ouvir músicas e sons;
- (EI02EF06) Criar e contar histórias oralmente, com base em imagens ou temas sugeridos;
- (EI03EF06) Produzir suas próprias histórias orais e escritas (escrita espontânea), em situações com função social significativa;
- (EF15LP10) Escutar, com atenção, falas de professores e colegas, formulando perguntas pertinentes ao tema e solicitando esclarecimentos sempre que necessário;
- (EF12LP01) Ler palavras novas com precisão na decodificação, no caso de palavras de uso frequente, ler globalmente, por memorização;
- (EF15LP15) Reconhecer que os textos literários fazem parte do mundo do imaginário e apresentam uma dimensão lúdica, de encantamento, valorizando-os, em sua diversidade cultural, como patrimônio artístico da humanidade;
- (EF12LP17) Ler e compreender, em colaboração com os colegas e com a ajuda do professor, enunciados de tarefas escolares, diagramas, curiosidades, pequenos relatos de experimentos, entrevistas, verbetes de enciclopédia infantil, entre outros gêneros do campo investigativo, considerando a situação comunicativa e o tema/assunto do texto;
- (EF01LP01) Reconhecer que textos são lidos e escritos da esquerda para a direita e de cima para baixo da página. (BRASIL, 2018).

As professoras participantes do estudo utilizam uma tabela com níveis cromáticos (VERMELHO - AMARELO - VERDE - AZUL) para delinear estratégias de ensino e aprendizagem pautadas nas habilidades que as crianças apresentam. Os níveis de classificação são os seguintes: nível 1- Insuficiente, intitulada como “Parada Obrigatória” (VERMELHO); nível 2- Básica, intitulada como: “Atenção Continuada” (AMARELO); nível 3- Proficiente, intitulada como: “Passagem Cuidadosa” (VERDE); nível 4- Avançado, intitulada como “Viagem Assegurada” (AZUL).

Em seguida, após reunir o material disponibilizado pela professora - projetos, planejamentos, resultados de diagnósticos, gêneros textuais a serem trabalhados - iniciamos a organização do PARALER, sobretudo contando com a intervenção e a colaboração pedagógica da professora no que se refere às maneiras de trabalhar, justificamos, dessa forma, o nosso propósito de desenvolver um produto educacional viável e impactante, que

verdadeiramente assegure os direitos de aprendizagem dos alunos na área de habilidades em leitura.

Identificamos, a partir da análise apresentada pela professora, que a turma contava com 22 alunos, entre os quais, 2 não foram avaliados de acordo com os requisitos de habilidades focais da turma, tendo em vista as limitações no que tange à situação de transtorno que ambos têm, sendo 2 alunos com TEA (Transtorno do Espectro Autista); 1 um do nível 3 (grave), que não verbaliza; e o outro no nível 2 (moderado), que apresenta dificuldades na oralidade. Ambos têm atividades específicas para o processo de ensino e aprendizagem, de acordo com suas necessidades.

Quadro 2 - Avaliação diagnóstica de leitura por níveis cromáticos

AVALIAÇÃO DIAGNÓSTICA INICIAL POR NÍVEIS CROMÁTICOS

Data da avaliação: 16 / 09 / 2022
 Turma: 1ª ano A turno: Manhã
 Professora(s): Emanuelle Lucaci Tavares dos Santos

BIMESTRE

PARADA OBRIGATORIA NÍVEL 01	ATENÇÃO CONTINUADA NÍVEL 02	PASSAGEM CUIDADOSA NÍVEL 03	VIAGEM ASSEGURADA NÍVEL 04
*Guilherme	*Rayanne	*Ana Sophia	*João Pedro Dias
*Maria Clara	*Emanuelly	*Ellen	*João Pedro Medeiros
*José Gabriel	*José Joalisson	*Glautierry	
	*Carlos Emanuel	*Maria Sofia	
	*Michael	*Mateus Elias	
	*Manuel Derek		
	*Yasmin		
	*Leticia		
	*Gabrielly		
	*Samuel		
3	10	5	2

Fonte: Elaborado pela autora (2017), com base nas habilidades de leitura da BNCC (2017)

Destacamos que, se o professor regente de uma turma de alfabetização dominar conhecimentos acerca das habilidades e procedimento de leitura, poderá fazer um trabalho mais efetivo e, assim, contribuir para que seus alunos se tornem leitores mais competentes, especialmente porque suas ações como leitor podem servir de modelo à formação de pequenos leitores.

Tão natural como o reflexo do espelho, assim deve ser a leitura: “Eu sou importante mesmo?” (20/10/2022)

As atividades didáticas discutidas neste projeto pautaram-se no objetivo geral de desenvolver as habilidades em leitura dos aprendizes a partir de estratégias que abordaram aspectos cognitivos e psicológicos do ato de ler, à luz da garantia dos direitos de aprendizagem, no processo de ensino-aprendizagem.

Para tanto, trabalhamos com o exercício e o desenvolvimento de capacidades específicas com os alunos, objetivando ativar atitudes e disposições favoráveis à leitura.

Mostrar aos alunos maneiras de viver que levem em consideração as diferenças humanas é essencial para oferecer-lhes condições cognitivas e emocionais para escolher o “melhor” para si e para sua comunidade.

Neste terceiro encontro, de início, propus uma dinâmica que vislumbrasse as atitudes promotoras de socialização e construção de relações, pautadas no respeito e em um sistema de valores, a fim de ajudá-los a decidirem sobre o que é certo e o que é errado nas relações humanas, respeitando a si, o outro e o mundo. Vejamos o *script* inicial desse encontro:

Pesquisadora: Bom dia, crianças! Hoje eu trouxe para vocês uma atividade bem divertida. Quero que vocês visitem aquela árvore bem grande. Atrás dela tem uma surpresa!

Aluno 1: Que surpresa?

Aluno 2: Eu quero ver o que é!

Aluno 3: Não é nada...

Aluno 4: É pra gente comer?

(várias crianças falando ao mesmo tempo – inaudível)

Pesquisadora: Crianças, atrás daquela árvore, está a foto de uma pessoa muito especial para mim e para o mundo, uma pessoa única e muito importante. Cada um vai olhar, mas não pode dizer o que viu. Combinado?! É um mistério, um segredo... Vamos começar?

Aluno 2: Eu vou primeiro?

Aluna 7: Que besteira!... (risos).

Aluno 9: Oxe!

(Muitos risos)

Aluna 5: Eu sou mesmo importante?! (abraçou-me e começou a chorar)

A proposta era conduzi-los a uma antecipação da ideia a ser trabalhada, de que cada um é especial e diferente, por ser único, mergulhando na teoria de Bakhtin para entendermos as relações pessoais e interpessoais tendo por base a tríade de seu pensamento: EU PARA MIM – EU PARA O OUTRO – O OUTRO PARA MIM. Ele afirma que “viver é agir em relação ao que não é o eu, isto é, o outro. Eu e o outro constituem dois universos de valores ativos, que são constitutivos de todos os nossos atos” (BAKHTIN, 2003, p. 45).

Figura 5 - Dinâmica do espelho: “Eu sou importante mesmo?”



Fonte: Arquivo pessoal da autora (2022)

Para Bakhtin, existe uma relação importante entre a vida e a arte, numa relação intrínseca com o conceito de excedente de visão - eu não posso ter um olhar de totalidade sobre mim mesmo; mas só o outro pode ter esse olhar de mim. Tal conceito pode ser visualizado na relação do tripé escola-professor-alunos, o olhar do outro, a percepção que eu completo o outro e não deixo de ser eu; nem o outro, ele mesmo. De forma poética, Bakhtin (2003) diz que o excedente de visão:

É o broto em que repousa a forma e de onde ela desabrocha como uma flor. Mas para que esse broto efetivamente desabroche na flor de forma concludente, urge que o excedente de minha visão complete o horizonte do outro indivíduo contemplado sem perder a originalidade deste. Eu devo aqui entrar em empatia com esse outro indivíduo, ver axiologicamente o mundo dentro dele tal qual ele o vê, colocar-me no lugar dele e depois de ter retornado ao meu lugar, completar o horizonte dele como o excedente de visão que desse meu lugar se descortina fora dele, convertê-lo, criar para ele

um ambiente concludente a partir desse excedente da minha visão, do meu conhecimento, da minha vontade e do meu sentimento. (BAKHTIN, 2003, p. 13 *apud* DI CAMARGO, 2020, p. 88).

Para Solé (1998), o processo de ensino-aprendizagem da leitura em sala de aula é descrito em três etapas cronologicamente estabelecidas de contato com o texto: o antes, o durante e o depois da leitura. A autora destaca, para antes da leitura, algumas atividades, entre elas o adiantamento da ideia central ou da temática em função de informações paratextuais (como título, subtítulo, análise de imagens, outros) e a ativação de conhecimentos prévios sobre o assunto, o autor, o suporte ou o processo de circulação social do texto em questão.

A estratégia do espelho atrás da árvore causou várias sensações reveladoras de estímulo, curiosidade, imaginação, felicidade e emoção. A pergunta “Sou mesmo importante?”, seguida de um abraço emocionado, reverbera a carência de afeto e de entender o outro em sua totalidade, mesmo sendo criança, preparando o ambiente para uma introdução acolhedora da atividade de leitura a ser realizada.

Pesquisadora: Crianças, o que vocês acharam da brincadeira do espelho?

Quem gostaria de falar?

Aluno 2: Eu ri... achei engraçado!

Aluno 4: Eu achei... achei que era pra comer... oxe! Era eu!

Aluno 3: Na igreja onde eu vou, lá fizeram isso também. Disseram que eu sou especial de Jesus.

Pesquisadora: O que vocês sentiram quando se viram no espelho?

Aluna 5: Eu só tive vontade de chorar... sei lá.

Aluno 8: Eu gostei!

(Vários falando ao mesmo tempo, externando a excitação da atividade)

Pesquisadora: Eu estou muito feliz que tenham gostado! A minha intenção era de dizer o quanto vocês são especiais porque são únicos.

Depois da dinâmica do espelho, propus que voltássemos para sala para confeccionarmos um autorretrato, com uma foto do perfil do rosto de cada um impresso previamente, e eles desenhariam o corpo, como eles se viam.

Figuras 6 e 7 - Confeção do bonequinho com autorretrato



Fonte: Arquivo pessoal da autora (2022)

Neste contexto, atualiza-se a concepção de Vygotsky (1989), segundo a qual as linguagens, em sua relação com o pensamento, são constituidoras do sujeito e das fronteiras de sua visão de mundo e de sociedade. Os modos de aquisição da leitura e das habilidades e capacidades de ler o mundo determinam as expectativas, visões e trajetórias dos indivíduos.

As concepções e metodologias didático-pedagógicas sobre o letramento, enquanto práticas sociais de leitura em geral e as específicas para o segmento de alunos acima indicado, refletem a formação de professores recebida, em especial a axiológica, como fio condutor das próprias reflexões.

A leitura ecoa e a alma responde: respeitando espaços e individualidades (23/10/2022)

Até o momento, trabalhamos na perspectiva de antecipação de leitura. Após essa fase, trabalharemos a proposta de atividades, com o intuito de obter um resultado satisfatório a partir de uma breve, porém esclarecedora, explanação sobre o respeito às diferenças, com a narrativa do livro *Tudo bem ser diferente*, de Todd Parr, que mostra a diferença de cada um de maneira divertida e de forma simples, além de destacar assuntos como adoção, separação de pais, deficiência física e preconceitos raciais. **Figura 8** - Roda de leitura e apresentação do livro *Tudo bem ser diferente*, de Todd Parr

Figura 8 - Roda de leitura e apresentação do livro *Tudo bem ser diferente*, de Todd Parr



Fonte: Arquivo pessoal da autora (2022)

O trabalho com o eixo Leitura em língua portuguesa focaliza direitos de aprendizagem importantes para os alunos do 1º ano: leitura e compreensão de textos lidos por outras pessoas – no caso específico, do gênero narrativo infantil de autoconhecimento, com o propósito de promover atitudes voltadas à inclusão, à valorização da igualdade dos mais variados tipos culturais, buscando mostrar o diferente como algo normal, mas o valor de cada um em sua diferença. Assim, atendendo a essa perspectiva, os alunos são levados a refletir sobre as diferenças e o respeito que devem ter por si mesmos e pelos outros.

O gênero focalizado foi o de narrativa infantil, que engloba leitores menores de 12 anos e podem apresentar histórias divertidas ou de autoconhecimento, considerando que, mesmo para crianças, a literatura infantil é bastante ampla no que se entende o trabalho com faixas etárias, buscando guardar o devido respeito e atenção a seus estágios de desenvolvimento.

O imaginário infantil é uma fonte inesgotável de possibilidades. Quando usamos a leitura como mecanismo para incentivar o prazer, comunicar desejos, emoções e informações, possibilitamos o desenvolvimento do senso crítico, colaborando na formação da personalidade da criança, além de propiciar o envolvimento social e afetivo e explorar a cultura e a diversidade.

Essa atividade objetivou contribuir para que a leitura aproximasse a criança das características da linguagem escrita, através de estratégias como de antecipação e recapitulação da história, fomentando a capacidade de escuta e compreensão do que se lê, com atitudes interrogadoras, além de atitudes de atenção e respeito.

Os conteúdos trabalhados foram a atenção e compreensão de narrações, histórias e outras mensagens lidas por um adulto, sobretudo a valorização da língua escrita como meio de comunicação, informação e prazer.

A compreensão do que foi lido/escutado foi feita a partir: (1) do núcleo de argumento, com identificação do cenário, personagens, problema, ação e resolução; (2) do vocabulário básico que introduz a história e os conceitos de ser “diferente”; (3) da elaboração de antecipações coerentes com a história; (4) da recapitulação da história; (5) do ordenamento das sequências básicas da história. O encontro com a história/o livro se deu conforme descrito a seguir.

Antes da leitura

- Antecipar o argumento do texto a partir do título

Como planejado, levamos as crianças para ficarem embaixo de uma árvore, criando um espaço aconchegante para que ficassem acomodados e atentos, em uma roda, para que nos ouvissem atentamente, com a certeza de que todos poderiam nos ouvir com clareza e visualizar as ilustrações que fôssemos mostrando. Todos acolhidos, acomodados e confortáveis, com um clima adequado para a atividade, indicamos às crianças que leríamos um livro que eles não conheciam.

Pesquisadora: Vou ler um livro pra vocês... é uma história, e eu acho que vocês vão gostar muito... quando vocês aprenderem, eu sugiro que contem em casa... Depois que eu ler para vocês, vou deixar o livro na sala para que todos tenham acesso e possam ler quantas vezes quiserem... O livro se chama *Tudo bem ser diferente*, o autor é Todd Parr. De que será que este livro vai falar?”

As crianças expuseram suas ideias sobre o livro e nós continuamos suscitando previsões, instigando para que dissessem o que poderia acontecer no decorrer da história. Quando instigados, propuseram possíveis personagens; a partir das ideias deles, encaminhamos as perguntas para que não perdêssemos o foco da história.

Aluno1: “É uma história sobre todo mundo ser diferente?”

Pesquisadora: E o que é ser diferente?

Aluno 2: “Ninguém é igual.”

Aluno 4: Mas Miguel é igual a Rafael...

Pesquisadora: Será que eles são iguais mesmo por serem gêmeos?

Aluno 3: São não... tipo assim... são dois... é diferente.

Aluno 6: Todo mundo é diferente... tem gordo, tem magro... eu sou pequena.

Aluno 7: Vai falar de *muitas gentes* diferente.

Pesquisadora: Muito bem, então vamos ler a história e saberemos se teremos personagens como os que vocês falaram, tudo bem? Agora, preciso que todos prestem atenção à história que vou começar a ler...

Aluno 8: Eu não disse?... Esse é grande e esse é pequeno... é diferente... ele diz que *tá* tudo bem.

Figura 9 - Roda de leitura e apresentação do livro *Tudo bem ser diferente*, de Todd Parr



Fonte: Arquivo pessoal da autora (2022)

Durante a leitura

Fazer a leitura da história

Os alunos escutaram a leitura da pesquisadora. Lemos a história de forma clara e audível. Ao passo que fomos mostrando as gravuras, lemos pausadamente para que as crianças pudessem aportar seus conhecimentos, reagindo ao que estavam recebendo.

Responder aos comandos

Na continuação da história, paramos na página 13, na qual diz: “Tudo bem ter orgulho da gente mesmo”. A partir daí, sugerimos:

Pesquisadora: Vejam, por que devemos ter orgulho de nós mesmos?

O que é ter orgulho?

Aluno 10: É porque a gente não pode ter vergonha ... tem que ser feliz

Aluno 11: O pastor disse...na igreja... disse que eu sou de Deus

Aluno 12: Oxe... todo mundo é de Deus

Pesquisadora: O que vocês acham que vai aparecer depois dessa página?

Aluno 11: Olha, tia Lu... tudo bem usar óculos... ela usa igual a você.

Aluno 7: Tudo bem ser especial, né... Samuel é autista... tá tudo bem, né?

Pesquisadora: Sim, tá tudo bem ser diferente!

Figura 10 - Roda de leitura e apresentação do livro *Tudo bem ser diferente*, de Todd Parr



Fonte: Arquivo pessoal da autora (2022)

Buscamos promover o levantamento de conhecimentos prévios sobre o tema da obra lida de modo a levar o aluno a compreender o sentido do título do texto lido. Durante a leitura, fomos confirmando ou refutando as hipóteses relativas ao conteúdo do texto, localizando informações explícitas, assim como articulando informações explícitas e implícitas pela produção de inferências.

Prever

Pesquisadora: Vamos ver o que vai acontecer? Como vocês acham que termina essa história? Por quê?

As capacidades de leitura também são conteúdos de ensino para o professor, pois é ele quem faz perguntas que levam o aluno a mobilizar a capacidade que o levará a compreender o conteúdo do texto lido, de acordo com Solé (1998). Assim, ao ensinar estratégias de compreensão leitora aos alunos, devem predominar a construção e o uso de procedimentos de tipo geral, que possam ser transferidos sem maiores dificuldades para situações de leitura múltiplas e variadas.

Pesquisadora: Estamos chegando ao final da leitura, o que vocês acham que o autor quis dizer com a frase: “Tudo bem ser diferente. Você é especial e importante apenas por ser como você é”?

Aluno 2: Porque a gente pode... sabe? Ser diferente... é bom.

Aluno 3: Ninguém é igual ao outro... o amigo é diferente e pode ser.

Aluno 4: A gente é especial, né, tia?

Aluno 5: Eu gosto de usar óculos... tia Manu também usa, é bonito.

Aluno 1: Eu sou importante e todo mundo também

(vários falando ao mesmo tempo – inaudível)

Num contexto geral, percebemos coerências e incoerências nas falas das crianças, tendo a atividade cumprido sua função: a de aflorar nelas a imaginação, as habilidades de atenção, fala e escuta, sobretudo de participação ativa, assim como foi.

Depois da leitura

Finalizada a leitura, solicitamos que alguma criança se dispusesse a explicar a história, para que todos pudessem recapitular. Embora tenhamos imaginado a dificuldade da ação em acontecer nas primeiras tentativas, vários alunos tentaram participar e interagir. Após essa primeira tentativa, fizemos uma ação para centrar a atenção das crianças e ativar as lembranças do lido, a partir de perguntas centradas nos elementos da narração, para que respondessem livremente.

Salientamos que essa atividade não foi avaliativa, para saber *quem responde bem* ou *mal*. Intencionamos que essa atividade contribuísse com a participação de todas as crianças e que respondessem de acordo com suas compreensões e incompreensões da história lida/escutada.

Pesquisadora: Muito bem, crianças... agora que ouvimos toda a história, vamos pensar nas coisas que são mais importantes, que mais chamaram a atenção de vocês do que foi lido. Vocês se lembram do título?

Todos em uníssono: SIMMMM!!!

Oito alunos responderam ao mesmo tempo: Tudo bem ser diferente

Aluno 5: É bom ser diferente

Aluno 6: A gente é diferente

Pesquisadora: Quem sabe dizer sobre o que fala a história?

Aluno 2: Eu sei... é da gente ser diferente... é bom

Aluno 4: Ninguém é igual ao amigo... é diferente, né?

Pesquisadora: Como eram os personagens?

Aluno 1: Tinha grande e pequeno... gordo... quem usa óculos... nariz grande... tudo diferente.

Aluno 3: São engraçados

Aluno 5: Eu gostei da historinha... tudo diferente

Pesquisadora: Qual foi a frase que mais chamou atenção de vocês?

Aluno 2: Eu gostei do E.T (extraterrestre)... eu também vim de outro lugar diferente... eu morava em São Paulo.

Aluno 11: Eu gostei dele dizer que tudo bem ter rodas, igual a Daniel... ele não anda.

Aluno 6: Eu gostei ... todo mundo é importante.

Pesquisadora: Quem saberia contar esta história em casa?

Aluno 1: Eu não tenho o livro... como vou contar?

Aluno 3: Conta como tu ouviu... oxe!

(risos)

Depois dessa atividade, perguntamos aos alunos como eles completariam a história, se achavam que tinha faltado algo, na opinião deles sobre o livro *Tudo bem ser diferente*. A ideia seria tentar que as crianças elaborassem interpretações sobre o comportamento e a empatia, deles consigo mesmos/mesmas e com os outros.

Pesquisadora: Depois que lemos toda a história, vocês acham que faltou falar de alguma coisa? Como vocês completariam a história?

Aluno7: O livro não falou de Samuel, ele é autista, né?

Aluno 10: Foi mesmo... Faltou Samuel.. eu disse ... tudo bem, a pessoa é autista.

A atividade depois da leitura foi um momento rico, pois as crianças finalmente puderam avaliar em que medida os presentes haviam interpretado a história de maneira semelhante ou se cada um teve um olhar diferente. Percebemos que a tarefa trouxe percepções novas dos alunos em relação ao ato de ler.

O passo seguinte foi propor aos alunos que realizassem uma releitura do texto lido, expondo aos colegas e recontando a história em casa, seguindo os passos do que havia sido durante as atividades acima descritas.

**Tecendo afetos e lembranças: releitura da obra *Tudo bem ser diferente*, de Todd Parr
(24/10/2022)**

De acordo com Solé (1998), entre as possibilidades do “durante a leitura”, cabe destacar: confirmação; construção; correção/recusa das antecipações ou expectativas realizadas antes da leitura. Com relação ao tema, a autora enfoca a identificação do autor, o reconhecimento de conclusões explícitas e implícitas no texto, a identificação de palavras-chave, da temática, das ideias centrais e secundárias, entre outras. No tocante às atividades para depois da leitura, Solé (1998, p. 77) arrola as que seguem: “elaboração da síntese semântica do texto; troca de opiniões a respeito do texto lido; avaliação crítica das impressões/informações enunciadas no texto; uso do registro escrito para melhor compreensão”, entre outras.

Para construir leitores proficientes, o professor deve propor atividades que explorem as estratégias para antes, durante e depois da leitura, até que seus alunos dominem, de forma autônoma, as estratégias fundamentais de qualquer leitor competente. Baseando-nos nessa premissa, propusemos a releitura da história, através da utilização de recursos gráficos, usando lixa e giz de cera, em que os alunos destacassem a parte do livro que mais lhes chamou a atenção.

Figuras 11 e 12 - Releitura do livro *Tudo bem ser diferente*, de Todd Parr – Atividade com lixa e giz de cera



Fonte: Albino (2022)

“Eu sou o autor”: Releitura da obra *Tudo bem ser diferente*, de Todd Parr (25/10/2022)

Em seguida, desafiamos a turma a montarem a releitura do livro, em que cada um confeccionaria seu próprio livro, com suas vivências e expectativas relacionadas à obra

apresentada. O mais importante foi que cada criança fez uma recapitulação pessoal da história, valorizando não o produto final em si, mas o processo que a criança percorreu para chegar às suas conclusões.

Figura 13 - Releitura do livro *Tudo bem ser diferente*, de Todd Parr – Produzindo um livro



Fonte: Arquivo pessoal da autora (2022)

O desenvolvimento da criança a partir das estratégias de leitura propostas por Solé (1998) é um processo enriquecedor e essencial para a formação de leitores competentes e críticos. As estratégias de leitura são ferramentas cognitivas e metacognitivas que permitem à criança compreender, interpretar e interagir de forma mais profunda e significativa com o mundo dos textos.

Desde os primeiros anos de vida, a criança começa a explorar o mundo da linguagem através de histórias contadas pelos pais, familiares e educadores. Nesse contexto, a aplicação das estratégias de leitura se inicia naturalmente, quando ela tenta compreender o enredo, identificar personagens e fazer inferências sobre o desenrolar da narrativa.

Em síntese, o desenvolvimento da criança a partir das estratégias de leitura de Solé é um processo progressivo e integrado, que vai além da decodificação de palavras. Potencializa habilidades cognitivas, linguísticas e socioemocionais, construindo leitores competentes,

críticos e capazes de interagir de forma significativa com o mundo da leitura e com o próprio mundo que os cerca. É, portanto, um investimento valioso para o crescimento intelectual e emocional das crianças ao longo de sua jornada educacional e de vida.

Figura 14 - Releitura do livro *Tudo bem ser diferente*, de Todd Parr – “Meu livro”



Fonte: Arquivo pessoal da autora (2022)

Olhar para o aluno com a concepção de que cada um aprende ao seu modo, faz com que todo o corpo docente e gestor da escola enxergue as possibilidades daqueles alunos que, muitas vezes, são vistos/definidos como incapazes. Com o modelo de diagnóstico e ações integradas, colaborativas de reversibilidade, eles devem ser vistos como potenciais protagonistas de sua aprendizagem; e o professor, como especialista na mediação necessária para que eles avancem.

Conforme a criança avança em sua escolaridade, as estratégias de leitura são aprimoradas e sistematizadas. Entre as principais estratégias propostas por Solé (1998), com uso regular e consciente, tais estratégias contribuem para o desenvolvimento de habilidades essenciais na criança.

As estratégias de leitura propostas por Solé (1998) são um conjunto de técnicas e habilidades que auxiliam os alunos na compreensão e interpretação de textos. Essas estratégias estão alinhadas com os objetivos da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) no que diz respeito ao desenvolvimento das habilidades de leitura e interpretação de diferentes tipos de textos. Vamos explorar algumas das principais confluências entre a BNCC e as estratégias de leitura de Solé:

1. Leitura como prática social

A BNCC enfatiza a leitura como uma prática social, na qual o estudante deve ser capaz de compreender e interpretar textos em diferentes contextos e com diferentes propósitos. As estratégias de leitura de Solé também destacam a leitura como uma atividade de interação com o mundo, na qual o leitor busca atribuir significado ao texto e construir conhecimento a partir dessa interação.

2. Desenvolvimento da compreensão leitora

Tanto a BNCC quanto as estratégias de leitura de Solé têm como objetivo principal o desenvolvimento da compreensão leitora. A BNCC destaca a importância de compreender os significados do texto, suas estruturas e propósitos, enquanto Solé propõe estratégias que auxiliam na identificação de informações relevantes, na elaboração de inferências e na conexão de conhecimentos prévios com o texto em questão.

3. Leitura crítica e reflexiva

A BNCC e as estratégias de leitura de Solé incentivam a leitura crítica, na qual o estudante é estimulado a questionar, analisar e interpretar os textos de forma reflexiva. A partir dessas abordagens, os alunos são encorajados a desenvolver o senso crítico e a capacidade de compreender diferentes pontos de vista presentes nos textos.

4. Integração de diferentes linguagens

A BNCC abrange a leitura de diferentes tipos de textos, incluindo textos verbais e não verbais, multimodais e digitais. As estratégias de leitura de Solé também consideram a importância da integração de diferentes linguagens, como imagens, gráficos e vídeos, e propõem estratégias para a leitura atenta desses elementos visuais, complementando a compreensão global do texto.

5. Aprofundamento do vocabulário e repertório linguístico

Tanto a BNCC quanto as estratégias de leitura de Solé valorizam o aprofundamento do vocabulário e do repertório linguístico dos estudantes. A BNCC enfatiza a importância da ampliação do vocabulário e do uso adequado da linguagem para uma comunicação efetiva, enquanto as estratégias de leitura de Solé sugerem abordagens para o desenvolvimento da compreensão de palavras desconhecidas por meio do contexto e da análise morfológica.

Essas são apenas algumas das confluências entre a BNCC e as estratégias de leitura de Solé. Ambos os documentos têm em comum o objetivo de promover uma formação leitora sólida e abrangente, que permita aos alunos serem leitores competentes e críticos em diferentes situações e contextos.

Figura 15 - Janelas abertas à leitura: exposição de atividades realizadas com a implementação do PARALER, com a obra *Tudo bem ser diferente*, de Todd Parr (27/10/2022)



Fonte: Acervo da autora.

As estratégias de leitura são ferramentas fundamentais para o desenvolvimento da habilidade de compreensão de leitura em crianças do 1º ano do Ensino Fundamental. Segundo a teórica Solé (1998), essas estratégias são processos cognitivos e metacognitivos que os leitores utilizam para compreender e interpretar o texto de forma eficiente. Trabalhar essas estratégias desde cedo é de extrema importância, pois contribui para o aprimoramento da leitura e conseqüentemente para a formação de leitores competentes.

A seguir, destacaremos algumas das vantagens de trabalhar as estratégias de leitura com crianças do 1º ano do Ensino Fundamental:

1. Melhoria da compreensão textual - Ao ensinar as estratégias de leitura, como inferência, antecipação, identificação de ideias principais e detalhes, as crianças são capazes de compreender o texto de forma mais profunda, conectando informações e construindo significados.

2. Ampliação do vocabulário - O contato frequente com textos diversos durante o trabalho com estratégias de leitura possibilita a exposição a um maior número de palavras e expressões, enriquecendo o vocabulário dos alunos e ampliando suas possibilidades de comunicação.

3. Estímulo à criatividade e imaginação - A leitura promove a imaginação e a criatividade nas crianças, permitindo que elas criem imagens mentais e construam cenários e personagens a partir das informações contidas nos textos.

4. Desenvolvimento da empatia - Através da leitura de histórias que abordam diferentes realidades e experiências, as crianças aprendem a se colocar no lugar do outro, desenvolvendo empatia e compreensão pelas diversas formas de viver e sentir.

5. Fomento ao interesse pela leitura - O contato com estratégias de leitura torna a leitura mais acessível e prazerosa para as crianças. Isso pode contribuir para que elas percebam a leitura como uma atividade interessante e gratificante, incentivando-as a lerem por prazer.

6. Fortalecimento do raciocínio lógico - As estratégias de leitura encorajam as crianças a pensarem criticamente sobre o texto, relacionando informações, fazendo inferências e deduções, o que contribui para o desenvolvimento do raciocínio lógico.

7. Desenvolvimento da autonomia e autoconfiança - Ao aprender a aplicar as estratégias de leitura de forma eficiente, as crianças adquirem maior autonomia em sua leitura, tornando-se leitores mais independentes e confiantes.

8. Preparação para os desafios acadêmicos - O domínio das estratégias de leitura é essencial para o sucesso em diversas disciplinas, não apenas na língua portuguesa, mas

também em áreas como ciências, história e matemática, nas quais a leitura compreensiva é fundamental.

9. Incentivo à criatividade e escrita - O contato com diferentes estilos de texto e gêneros literários pode inspirar as crianças a produzirem suas próprias histórias e escritos, estimulando a criatividade e a prática da escrita.

Em suma, trabalhar as estratégias de leitura com crianças do 1º ano do Ensino Fundamental é essencial para criar alicerces sólidos para sua trajetória como leitores competentes e críticos. Além de auxiliar no desenvolvimento cognitivo e linguístico, essa prática contribui para a formação de indivíduos capazes de interpretar o mundo ao seu redor de forma mais abrangente e reflexiva, assim considera-se concluída uma análise de acordo com as atividades propostas, sabendo-se que são apenas algumas das infindáveis formas de se trabalhar com estratégias de leitura.

7 CONSIDERAÇÕES FINAIS

O cotidiano escolar é palco de uma série de tensões estruturais e conjunturais que refletem desafios mais amplos enfrentados pela sociedade brasileira. A falta de investimentos adequados na educação, a infraestrutura precária das escolas, a carência de materiais e recursos didáticos, a formação insuficiente dos professores e a alta demanda por atendimento em escolas públicas são apenas alguns exemplos de questões estruturais que impactam diretamente o ambiente escolar.

Nesse cenário, as instituições de ensino têm de lidar com a diversidade de realidades e necessidades dos alunos, que muitas vezes enfrentam dificuldades socioeconômicas, familiares e emocionais que afetam seu desempenho acadêmico. Além disso, a violência, a falta de segurança nas comunidades e a exposição a situações de risco também influenciam o cotidiano escolar, tornando-o um ambiente desafiador tanto para os alunos quanto para os educadores.

Em termos pedagógicos, as abordagens tradicionais de ensino, que ainda predominam em muitas escolas, podem não ser suficientemente adequadas para atender às necessidades de uma sociedade em constante transformação. Novos paradigmas educacionais, que valorizem a participação ativa dos alunos, a interdisciplinaridade e o desenvolvimento de habilidades socioemocionais têm sido objeto de estudos e experimentações no contexto brasileiro.

Os teóricos estudados nesta pesquisa, como Street, Rojo, Bakhtin, Tardif, Lessard e Vigotski, são referências importantes nesse campo de estudo, trazendo contribuições significativas para a compreensão dos desafios enfrentados nos contextos escolares brasileiros. Suas pesquisas e teorias destacam a relevância de uma abordagem crítica e reflexiva sobre a educação, considerando a complexidade dos fatores envolvidos e a necessidade de buscar soluções que promovam uma educação mais inclusiva, igualitária e comprometida com o desenvolvimento pleno dos indivíduos.

Em suma, os contextos escolares brasileiros enfrentam inúmeras dificuldades decorrentes de questões estruturais, sociais, econômicas e pedagógicas. A análise desses problemas demanda um olhar atento e abrangente, envolvendo a colaboração entre pesquisadores, educadores, gestores e demais atores envolvidos na educação, com o objetivo de promover melhorias efetivas para a qualidade da educação no país. Somente com esforços conjuntos e políticas públicas adequadas será possível enfrentar e superar esses desafios, visando à construção de um sistema educacional mais justo e eficiente, capaz de contribuir para o desenvolvimento integral de todos os cidadãos.

A presente pesquisa buscou discutir as concepções dos direitos de aprendizagem referidos à aquisição de habilidades de leitura na língua portuguesa, especificamente nos primeiros anos do Ensino Fundamental, com foco no 1º ano, à luz das estratégias de leitura propostas por Solé (1998). Durante esta pesquisa, pudemos aprofundar nossos conhecimentos sobre a importância desses direitos para o desenvolvimento integral dos alunos, assim como o papel essencial das estratégias de leitura na construção de leitores competentes e críticos.

A partir da análise das concepções dos direitos de aprendizagem de leitura, foi possível constatar que o acesso à educação e a aquisição das habilidades de leitura são fundamentais para a formação de cidadãos capazes de se engajar plenamente na sociedade. Os primeiros anos do Ensino Fundamental desempenham um papel crucial nesse processo, pois é nessa etapa que as bases para o desenvolvimento das habilidades de leitura são estabelecidas. As estratégias de leitura propostas por Solé (1998) mostraram-se relevantes para guiar a prática pedagógica, permitindo aos educadores explorar de forma mais eficiente as potencialidades dos alunos para compreender e interpretar os textos.

Compreender os contextos nos quais são garantidos os direitos de aprendizagem em leitura dos alunos do 1º ano do Ensino Fundamental revelou-se uma tarefa complexa. Os desafios estruturais e conjunturais enfrentados pelas instituições públicas de ensino, aliados a questões socioeconômicas e culturais, muitas vezes afetam o pleno exercício desses direitos. É imprescindível que políticas públicas e iniciativas educacionais sejam implementadas para garantir o acesso igualitário à educação de qualidade em todas as regiões do país.

A atuação do coordenador pedagógico como mediador entre a equipe docente e a garantia dos direitos de aprendizagem em leitura dos alunos foi identificada como uma estratégia relevante e eficaz. O coordenador pedagógico desempenha um papel essencial na promoção de práticas pedagógicas alinhadas com as estratégias de leitura de Solé, capacitando os professores para implementá-las em suas atividades e acompanhando de perto o desenvolvimento dos alunos. A abordagem de Vigotski serve como base teórica importante para a concepção de intervenções pedagógicas que valorizam a interação social e o desenvolvimento do pensamento crítico e reflexivo.

A partir dos resultados obtidos nesta pesquisa, podemos concluir que a garantia dos direitos de aprendizagem em leitura dos alunos dos anos iniciais do Ensino Fundamental demanda uma ação integrada entre os diversos atores do processo educacional, incluindo professores, coordenação pedagógica, gestores e comunidade escolar. A aplicação das estratégias de leitura de Solé e a abordagem de Vigotski mostraram-se promissoras como

fundamentos pedagógicos para a formação de leitores competentes, capazes de compreender criticamente o mundo e participar ativamente da sociedade.

Ao concluirmos esta jornada de exploração das estratégias de leitura com os alunos do 1º ano do Ensino Fundamental, estamos repletos de entusiasmo e reconhecimento pelos resultados alcançados. Desde o primeiro encontro, quando a professora nos convidou para um passeio na praça da escola e nos introduziu ao livro *Eu sou assim e vou te mostrar*, de Heinz Janisch, sabíamos que estávamos embarcando em uma jornada que iria além da mera decodificação de palavras.

Ao longo de nossos encontros, testemunhamos o poder das estratégias de leitura em ação. Fomos testemunhas da transformação das crianças participantes, que tiveram a oportunidade de exercitar comportamentos diversos de leitura. Observamos como as estratégias propostas por Solé foram capazes de abrir caminho para a construção de habilidades típicas de leitores proficientes. As crianças não apenas decifravam palavras, mas também compreendiam, interpretavam e se envolviam com os textos de maneiras profundas e significativas.

Nosso objetivo era claro: desenvolver o potencial de cada criança como leitora, independentemente do nível de alfabetização. Afinal, a jornada da leitura é uma trilha única e pessoal, em que cada um tem o direito de progredir no seu ritmo e estilo. Inspirados por Bakhtin, que nos guiou na compreensão das relações interpessoais e da importância do indivíduo no processo, buscamos proporcionar uma experiência de leitura que não se limitasse à decifração de códigos, mas que abraçasse a dimensão social e crítica da leitura.

Foi emocionante observar o impacto das atividades, desde a dinâmica do espelho até a criação dos autorretratos, que estimularam a autoestima, a empatia e a conexão com os colegas. Cada passo dado fortaleceu nossa convicção de que a leitura vai muito além da simples aquisição de conhecimento, ela é um instrumento de transformação individual e social.

Além disso, percebemos a importância de considerar as realidades diversas dos alunos, suas famílias e contextos. Sabemos que a equidade na educação é um desafio, mas ao trabalharmos juntos como educadores, podemos criar ambientes inclusivos e acolhedores que valorizem a individualidade de cada criança. As estratégias de leitura se tornaram uma ponte que une diferentes experiências e prepara nossos alunos para uma participação ativa e crítica na sociedade.

Ao destacarmos a confluência entre as estratégias de leitura de Solé e a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), reforçamos a importância de alinhar nossa prática pedagógica

com as diretrizes educacionais. A leitura não é um mero requisito, mas uma ferramenta essencial para a formação de cidadãos autônomos e reflexivos. Através das estratégias de leitura, estamos capacitando nossos alunos a navegarem pelo oceano de informações do mundo contemporâneo com confiança e discernimento.

Nossa jornada também destacou o papel fundamental do professor como modelo de leitor. A atuação da professora como mediadora e incentivadora da leitura foi crucial para o sucesso das atividades. Ao compartilhar suas próprias experiências de leitura, ela não apenas transmitiu conhecimento, mas também inspirou os alunos a explorarem as possibilidades infinitas que a leitura oferece.

Portanto, olhando para o caminho percorrido e os resultados obtidos, estamos convencidos de que as estratégias de leitura têm o poder de transformar a experiência de aprendizagem de nossos alunos. Ao cultivar o gosto pela leitura, estamos plantando sementes que florescerão ao longo de suas vidas, capacitando-os a se tornarem leitores competentes, críticos e conscientes.

Nossos esforços não se limitam apenas a uma sala de aula ou a um projeto específico. Eles ecoam no futuro, moldando indivíduos que contribuirão positivamente para suas comunidades e para o mundo. Portanto, seguiremos em nossa missão de promover a leitura como uma jornada prazerosa e enriquecedora, capacitando nossos alunos a se tornarem protagonistas de suas próprias histórias.

Que as estratégias de leitura continuem a brilhar como uma luz guia em nossa prática educacional, iluminando o caminho para um mundo de descoberta, compreensão e transformação. Estamos emocionados por fazer parte desse processo e ansiosos pelo que o futuro reserva para nossos alunos e para a educação como um todo. Juntos, estamos construindo um legado de leitores apaixonados e comprometidos, prontos para enfrentar os desafios do amanhã.

No contexto educacional, as contribuições de Bakhtin apontam para a importância de considerar a diversidade de vozes e perspectivas presentes na sala de aula. O processo de ensino-aprendizagem não pode ser compreendido de forma isolada, mas sim como um diálogo constante entre professor e alunos, mediado pelos conhecimentos prévios, valores, experiências e contextos socioculturais de cada um.

Nesse sentido, o papel do professor como mediador ganha destaque, pois cabe a ele criar um ambiente propício para a troca de experiências e conhecimentos, promovendo um ensino que dialogue com a realidade dos alunos. A interação com o universo sócio-histórico envolvente possibilita aos estudantes uma aprendizagem significativa, na qual os conteúdos

são relacionados com suas vivências e experiências cotidianas, tornando-se mais relevantes e aplicáveis.

As contribuições de Bakhtin são fundamentais para uma abordagem educacional que valorize a interação social e a relação do processo de ensino-aprendizagem com o contexto histórico e cultural dos envolvidos. Ao considerar a linguagem como dialógica e contextualizada, os educadores podem promover uma educação mais significativa, inclusiva e enriquecedora, que respeite a diversidade de vozes e saberes presentes na sala de aula. Isso resulta em um ambiente educacional mais dinâmico e enriquecedor, no qual os alunos são estimulados a construir conhecimento de forma colaborativa e crítica, tornando-se assim cidadãos mais conscientes e participativos em suas comunidades.

Produzir um espaço de trabalho para os profissionais da educação significa oferecer condições adequadas para o desenvolvimento de suas atividades. Isso inclui a oferta de formação e capacitação, melhores salários e condições de trabalho, autonomia para tomar decisões pedagógicas e apoio para lidar com os desafios enfrentados no cotidiano escolar. Professores e demais profissionais da educação precisam ser reconhecidos e valorizados como agentes fundamentais no processo de aprendizagem dos estudantes.

Por sua vez, a formação qualificada dos estudantes requer uma educação pautada em uma abordagem pedagógica que considere suas necessidades, habilidades e contextos de vida. É preciso estimular a participação ativa dos alunos no processo de aprendizagem, proporcionando um ambiente escolar acolhedor e inclusivo. Além disso, é fundamental que a educação valorize a diversidade cultural e social, promovendo o respeito e a valorização das diferentes identidades e experiências dos estudantes.

Nesse cenário, o papel do coordenador pedagógico é de extrema relevância, pois ele desempenha um papel de liderança e mediação entre os profissionais da educação, os estudantes e a gestão da escola. A coordenação pedagógica tem a responsabilidade de acompanhar o trabalho dos professores, oferecer suporte e orientação pedagógica, além de promover a articulação entre a equipe escolar e as famílias dos estudantes.

Para que esse trabalho seja efetivo, é necessário que a coordenação pedagógica também tenha acesso à formação contínua e seja valorizada em sua atuação. Eles devem atuar como facilitadores do processo de ensino-aprendizagem, incentivando a reflexão e a prática pedagógica comprometida com a garantia dos direitos de aprendizagem dos estudantes.

Assim, produzir um espaço de trabalho para os profissionais da educação e de formação dos estudantes que assegure o efetivo acesso qualificado aos direitos de aprendizagem requer uma atuação conjunta e comprometida do Estado, gestores escolares,

professores e coordenação pedagógica. A melhoria contínua da educação pública e a valorização dos profissionais da educação são fundamentais para a promoção de uma educação inclusiva, equitativa e de qualidade, que permita a todos os estudantes desenvolverem seu potencial e alcancarem seus objetivos educacionais e pessoais.

Nesse sentido, Tardif (2006) destaca a importância da reflexão sobre a prática docente. Os professores devem ser incentivados a refletir sobre suas ações e decisões, buscando compreender os impactos de suas escolhas no processo de ensino-aprendizagem. A reflexão permite a identificação de pontos fortes e áreas de melhoria, contribuindo para o aprimoramento contínuo da prática docente.

Além disso, o autor enfatiza que a formação de professores não deve ser vista como um processo isolado, mas sim como um compromisso contínuo ao longo da carreira profissional. A aprendizagem docente é um processo contínuo, que se renova e se enriquece com a experiência e o contato com outros profissionais da área.

Desse modo, as ideias de Tardif (2006) enfatizam a complexidade do trabalho docente e a importância de uma formação sólida e contínua para os professores. Promover práticas pedagógicas eficazes requer a compreensão das diversas dimensões envolvidas no ensino, bem como a reflexão constante sobre a prática docente. A formação de professores deve ser vista como um processo contínuo, que acompanha toda a carreira profissional, contribuindo para o aprimoramento constante da atuação dos educadores.

A pesquisa que apresentamos neste texto teve um caráter qualitativo, incluindo três procedimentos básicos: primeiro, a consulta a documentos oficiais em que os direitos de aprendizagem são descritos e prescritos pelo Ministério da Educação (MEC), sendo neles apresentados seus pressupostos e orientações referidas ao seu *modus operandi*; segundo, a elaboração de um produto, Proposta de Acompanhamento Personalizado das Estratégias Pedagógicas da Leitura (PARALER) em Língua Portuguesa, referente ao 1º ano do Ensino Fundamental; terceiro, a intervenção participativa da pesquisadora com professores da EMEF Manoel Francisco da Motta, a respeito da implementação da referida proposta.

Utilizamos Solé (1998) como aporte teórico para embasamento da produção do módulo educacional interventivo, o PARALER, e a implementação na turma selecionada, cuja análise conclusiva sobre a eficácia do trabalho com estratégias de leitura revela-se altamente positiva e fundamental para o desenvolvimento das habilidades leitoras dos indivíduos. A autora, em sua obra *Estratégias de leitura*, aborda a importância das estratégias cognitivas e metacognitivas que os leitores utilizam para compreender textos de forma mais eficiente.

Ao implementar o trabalho com estratégias de leitura, os resultados apontam para uma melhoria significativa na compreensão leitora dos alunos. As estratégias propostas por Solé, como a inferência, a antecipação, a identificação de ideias principais e detalhes, a formulação de perguntas e a autorregulação, possibilitam aos leitores uma abordagem mais ativa e reflexiva em relação aos textos.

Através da prática das estratégias de leitura, os estudantes aprendem a relacionar informações, identificar ideias-chave, fazer conexões com seus conhecimentos prévios e compreender a estrutura e o propósito dos textos. Isso contribui para a construção de um leitor mais crítico, capaz de interpretar textos de diferentes gêneros e contextos, desenvolvendo um olhar mais analítico e reflexivo sobre as informações apresentadas.

Ademais, a abordagem das estratégias de leitura de Solé permite que os alunos enfrentem textos mais complexos, superando obstáculos que poderiam ser considerados intransponíveis sem o auxílio dessas estratégias. O trabalho com as estratégias de leitura também incentiva os estudantes a desenvolverem sua autonomia na compreensão de textos, tornando-se leitores mais independentes.

Além dos benefícios para os alunos, o trabalho com estratégias de leitura também impacta positivamente o papel do professor no processo de ensino-aprendizagem. Os educadores tornam-se mediadores ativos, guiando os alunos no desenvolvimento das estratégias, acompanhando seu progresso e oferecendo suporte individualizado. Isso proporciona uma relação mais próxima e significativa entre professor e aluno, resultando em um ambiente de aprendizagem mais motivador e enriquecedor.

Contudo, vale ressaltar que a eficácia do trabalho com estratégias de leitura requer uma abordagem consistente e continuada. A inserção das estratégias deve ocorrer ao longo do currículo escolar, de modo a permitir a consolidação dessas habilidades leitoras ao longo do tempo.

Concluimos que a eficácia do trabalho com estratégias de leitura, conforme proposto por Solé (1998), é notável e indispensável para o aprimoramento da compreensão leitora dos alunos. A prática das estratégias permite que os estudantes desenvolvam habilidades cognitivas e metacognitivas, que são essenciais para se tornarem leitores mais competentes, reflexivos e críticos. Ao mesmo tempo, o trabalho com estratégias de leitura enriquece o papel do professor como mediador ativo, estabelecendo uma relação de proximidade e apoio no processo de aprendizagem. A inclusão consistente e contínua das estratégias de leitura no currículo escolar é um caminho promissor para a formação de leitores mais proficientes e comprometidos com o conhecimento.

O estudo de Solé (1998) é uma referência em estratégias de leitura, a partir desse estudo, podemos sugerir várias linhas de pesquisa e extensões que podem ajudar a ampliar o conhecimento sobre o tema da leitura e seus processos cognitivos. Algumas sugestões incluem:

1. Investigar a aplicabilidade das descobertas de Solé (1998) em diferentes contextos culturais e linguísticos. A leitura é influenciada por fatores culturais, e pesquisas adicionais podem explorar como as estratégias de leitura podem variar em diferentes comunidades e idiomas;

2. Estudar a eficácia de diferentes abordagens de ensino da leitura com base nas conclusões de Solé (1998). Pesquisas adicionais podem comparar o impacto de diferentes estratégias de ensino na melhoria da compreensão de leitura e no desenvolvimento das habilidades de leitura;

3. Investigar o papel das novas tecnologias na leitura. Com o avanço da tecnologia, muitas pessoas agora leem em dispositivos eletrônicos. Pesquisas futuras podem explorar como essas mudanças afetaram os processos de leitura e compreensão;

4. Estudar a relação entre leitura e outras habilidades cognitivas. A leitura está relacionada a várias habilidades, como memória, atenção e linguagem. Novas pesquisas podem explorar essas conexões e como o aprimoramento de outras habilidades pode beneficiar a compreensão da leitura;

5. Investigar a relação entre leitura e empatia. A leitura de narrativas pode aumentar a empatia e a compreensão dos outros. Pesquisas futuras podem explorar como diferentes tipos de leitura afetam a capacidade empática dos indivíduos;

6. Investigar as relações entre leitura e outras formas de mídia. Com a expansão das mídias digitais e visuais, pode ser interessante explorar como a leitura se relaciona com a compreensão e o processamento de outras formas de informação, como vídeos, imagens e infográficos.

Essas são apenas algumas ideias de pesquisa que podem se desdobrar a partir do estudo de Solé (1998). O campo da leitura e da compreensão é vasto, e há muitas oportunidades para aprofundar o conhecimento e avançar na área, buscando uma melhor compreensão dos processos cognitivos envolvidos na leitura e identificando abordagens mais eficazes para o ensino e o aprimoramento dessa habilidade essencial.

Por fim, esperamos que os resultados e as reflexões apresentados nesta dissertação possam contribuir para a melhoria da qualidade da educação nos primeiros anos do Ensino Fundamental, promovendo o acesso pleno dos alunos aos direitos de aprendizagem em leitura

e proporcionando um ambiente escolar mais inclusivo, igualitário e propício ao desenvolvimento integral dos sujeitos sociais atendidos pela escola. Com a devida atenção às estratégias de leitura e ao acompanhamento pedagógico, vislumbramos um futuro no qual a formação de leitores críticos e competentes se torne uma realidade alcançável em todas as instituições de ensino do país.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, Patrícia Cristina Albieri de; BIAJONE, Jefferson. Saberes docentes e formação inicial de professores: implicações e desafios para as propostas de formação. **Educ. Pesquisa**, 33 (2), ago. 2007.

APPLE, Michael W; *et al.* **Currículo, poder e lutas educacionais**: com a palavra, os subalternos. Tradução de Ronaldo Catado Costa. Porto Alegre: Artmed, 2008.

BAKHTIN, Mikhail. **Para a filosofia do ato** (1919-1921). Tradução de Carlos Alberto Faraco e Cristovão Tezza, do texto da edição americana *Towards the Philosophy of the Act*. Austin: University of Texas Press, 1993a.

BAKHTIN, Mikhail. Que és el lenguaje? *In*: SILVESTRI, Adriana; BLANCK, Guillermo. **Bajtín y Vigotski**: la organización semiótica de la consciencia. Barcelona: Anthropos, 1993b [1929].

BARDACH, Eugene. **A practical guide for policy analysis**: the eightfold path to more effective problem solving. International Edition. 4rd. ed. Washington DC: CQ Press, 2012.

BARROSO, João. A autonomia das escolas: retórica, instrumento e modo de regulação da acção política. *In*: **AAVV**. A autonomia das escolas. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian, 2006. p. 23-48.

BRANCO, Emerson Pereira *et al.* Sistema Nacional de Educação: críticas no contexto da implantação da BNCC. **Debates em Educação**, v. 11, n. 25, p. 271-294, 2019.

BRASIL. **Decreto nº 9.204, de 23 de novembro de 2017**. Institui o Programa de Inovação Educação Conectada e dá outras providências. Brasília, DF, 2017. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/docman/novembro-2017-pdf/77511-decreto-n9-204-de-23-de-novembro-de-2017-pdf/file>. Acesso em: 13 jun. 2021.

BRASIL. **Lei Federal nº 13.005, de 25 de junho de 2014**. Aprova o Plano Nacional de Educação. Brasília, DF, 2014. Disponível em: http://educacaoconectada.mec.gov.br/images/pdf/diretrizes_criterios_programa_inovacao_educacao_conectada.pdf. Acesso em: 13 jun. 2021.

BRASIL. **Lei Federal nº 9.131, de 24 de novembro de 1995**. Altera dispositivos da Lei nº 4.024, de 20 de dezembro de 1961, e dá outras providências. Brasília, DF, 1995. Disponível em: https://www.camara.leg.br/proposicoesWeb/prop_mostrarintegra;jsessionid=E685A056DBC8AD7EB74DE601B624EB79.proposicoesWebExterno2?codteor=295117&filename=LegislacaoCitada+-INC+4941/2005. Acesso em: 16 jun. 2021.

BRASIL. **Lei Federal nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, DF, 1996. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L9394.htm. Acesso em: 16 jun. 2021.

BRASIL. Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica. **Pró-Letramento: Programa de Formação Continuada de Professores dos Anos/Séries Iniciais do Ensino Fundamental: alfabetização e linguagem.** ed. rev. e ampl., 2008.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular – BNCC.** Brasília, DF, 2017.

BRASIL. Ministério da Educação. **Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais da Educação Básica.** Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. Diretoria de Currículos e Educação Integral. Brasília: MEC, SEB, DICEI, 2013. p. 7-79.

BRASIL. Ministério da Educação. **Elementos conceituais e metodológicos para definição dos direitos de aprendizagem e desenvolvimento do ciclo de alfabetização (1º, 2º e 3º anos) do Ensino Fundamental.** Brasília: MEC/SEB, 2012.

BRASIL. Ministério da Educação. **Plano Nacional de Educação.** Disponível em: <https://pne.mec.gov.br/#planos>. Acesso em: fev. 2022.

BRASIL. **Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa:** alfabetização para todos: diferentes percursos, direitos iguais: ano 1: unidade 7 / Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, Diretoria de Apoio à Gestão Educacional. Brasília: MEC/SEB, 2012.

BRASIL. **Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa:** organização do trabalho docente para promoção da aprendizagem: ano 1: unidade 8 / Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, Diretoria de Apoio à Gestão Educacional. Brasília: MEC/SEB, 2012.

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais:** língua portuguesa. 3. ed. Brasília: A Secretaria, 2001.

CAPELLA, Ana Cláudia Niedhardt. **Formulação de Políticas.** Brasília: Enap, 2016.

COLELLO, Silvia M. Gasparian. Concepções de leitura e implicações pedagógicas. **International Studies on Law and Education**, 5, p. 47-52, jan./jun. 2010.

DAMIANI, Magda Floriani *et al.* Discutindo pesquisa do tipo intervenção pedagógica. **Cadernos de Educação** (FaE/PPGE/UFPel), Pelotas, RS, n. 45, maio/ago. 2013.

FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia:** saberes necessários à prática educativa. 31. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1996.

GAUTHIER, C. **Por uma teoria da Pedagogia:** pesquisas contemporâneas sobre o saber docente. Ijuí: Unijuí, 1998.

GONÇALVES, Fabíola Mônica da Silva. **Significação de gêneros de textos por uma agente-leitora universitária.** 2015. 199 f.: il.; 30 cm.

INEP. **Programa Internacional de Avaliação de Alunos (PISA):** resultados nacionais – Pisa 2009, Brasília: INEP, 2012.

INEP. **Programa Internacional de Avaliação de Alunos (PISA): resultados nacionais – Pisa 2018**, Brasília: INEP, 2019.

KINGDOM, John W. **Alternative Agendas and Public Policies**. Second Edition. Pearson, 2014.

MATOS, Maria das Dores de; RODRIGUES, Penha Sebastião da Silva. A didática da leitura nas primeiras séries do ensino fundamental I: uma reflexão pedagógica. **ID ONLINE**, Revista de Psicologia, v. 12, n. 39, 2018.

MINAYO, Maria Cecília de Souza. **Pesquisa Social: teoria, método e criatividade**. Petrópolis: Vozes, 2001.

MINAYO, Maria Cecília de Souza. **O desafio do conhecimento: pesquisa qualitativa em saúde**. 10. ed. São Paulo: Hucitec, 2007.

MOLON, S. I. Subjetividade e constituição do sujeito em Vygotsky. Petrópolis: Vozes, 2003.

PARR, Todd. **Tudo bem ser diferente**. Tradução de Marcelo Bueno. São Paulo: Panda Books, 2002.

RIZZATTI, Ivanise Maria *et al.* Os produtos e processos educacionais dos programas de pós-graduação profissionais: proposições de um grupo de colaboradores. **Revista ACTIO - Docência em Ciências**. ISSN: 2525-8923. Curitiba, v. 5, n. 2, p. 1-17, maio/ago. 2020.

SEVERINO, A. J. Educação, sujeito e história. São Paulo: Olho d'Água, 2007.

SILVA, Eduardo Dias da; DERING, Renato de Oliveira. Ensino de Língua Portuguesa: a formação do leitor frente às propostas de leitura da BNCC para o ensino Fundamental. *In*: NASCIMENTO, Juscelino Francisco do (org.). **Língua Portuguesa: formação, ensino e interdisciplinaridade**. Teresina/PI: EDUFPI, 2020.

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

SOUZA, Danilo Fernandes Sampaio de; BAPTISTA, Felipe Barreto. O ensino da Língua Portuguesa e a Base Nacional Comum Curricular: tensões e divergências. **SABERES**, v.1, n. 17, dez. 2017.

STOLF, Deise; SKERKE, Taíra, F. **A leitura no PISA: uma análise de seus resultados no Brasil, sob a ótica do letramento**. s.d., Disponível em: <https://www.tecnoevento.com.br/nel/anais/artigos/art21.pdf>. Acesso em: fev. 2022.

STREET, Brian V. **Letramentos sociais: abordagens críticas do letramento no desenvolvimento, na etnografia e na educação**. Tradução de Marcos Bagno. 1. ed. São Paulo: Parábola Editorial, 2014.

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

VIGOTSKI, Lev Semenovich. **A formação social da mente: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores**. 6. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1998.

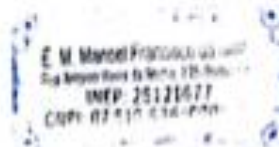
ZAIDAN, Samira; REIS, Diogo Alves de Faria; KAWASAKI, Teresinha Fumi. Produto educacional: desafio do mestrado profissional em educação. **RBPG**, Brasília, v. 16, n. 35, 2020.

ANEXO A



ESCOLA MUNICIPAL MANOEL FRANCISCO DA MOTTA
 "EDUCANDO PARA A VIDA"
 Rua Antônio Vieira da Rocha, 335, Bodocongó, Campina Grande-PB
 CNPJ: 07.510.636/0001-22

CARTA DE ANUÊNCIA



Declaramos para os devidos fins, que aceitaremos a pesquisadora **LUCILA ALBINO BARBOSA DE MOURA**, a desenvolver o seu projeto de pesquisa **COMPREENSÃO DE LEITURA E O TRABALHO DO COORDENADOR PEDAGÓGICO NO 1º ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL NA ESCOLA MUNICIPAL DE ENSINO FUNDAMENTAL EM CAMPINA GRANDE/PB**, que está sob a orientação da Prof.ª Dr.ª **Fabiola Mônica da Silva Gonçalves**, cujo objetivo é refletir sobre a relação entre a formação dos professores, o acompanhamento do coordenador pedagógico e a garantia dos direitos de aprendizagem dos alunos da educação básica, na Escola Municipal Manoel Francisco da Motta.

Esta autorização está condicionada ao cumprimento da pesquisadora aos requisitos do Mestrado em Formação de Professores, do PPGFP, da Universidade Estadual da Paraíba, comprometendo-se utilizar os dados pessoais dos participantes da pesquisa, exclusivamente para os fins científicos, mantendo o sigilo e garantindo a não utilização das informações em prejuízo das pessoas e/ou das comunidades.


Campina Grande-PB, 03 de outubro de 2022.

DIONEIDE MATIAS DO NASCIMENTO

GESTORA

Dioneide Matias do Nascimento
 Gestora Escolar
 AUT. 8/1/2022
 MAT. 2ª SÉRIE

ANEXO B



PARALER

Módulo Educacional Interventivo:
Proposta de Acompanhamento Pedagógico
de Estratégias de Leitura para o 1º Ano do
Ensino Fundamental

Lucila Albino Barbosa de Moura
Prof.ª Dr.ª Fabiola Mônica da Silva Gonçalves
(Orientadora)



Sou feita de retalhos. Pedacinhos coloridos de cada vida que passa pela minha e que vou costurando na alma.

Nem sempre bonitos, nem sempre felizes, mas me acrescentam e me fazem ser quem eu sou.

Em cada encontro, em cada contato, vou ficando maior. Em cada retalho, uma vida, uma lição, um carinho, uma saudade. Que me tornam mais pessoa, mais humana, mais completa.

E penso que é assim mesmo que a vida se faz, de pedaços de outras gentes que vão se tornando parte da gente também. E a melhor parte é que nunca estaremos prontos, finalizados. Haverá sempre um retalho novo para adicionar à alma.

Portanto, obrigada a cada um de vocês, que fazem parte da minha vida e que me permitem engrandecer minha história com os retalhos deixados em mim. Que eu também possa deixar pedacinhos de mim pelos caminhos e que eles possam ser parte das suas histórias.

E que assim, de retalho em retalho, possamos nos tornar, um dia, um imensa bordada de "nós".

(Oris Piggimenti)

PARALER



A importância das estratégias de leitura para alunos do 1º ano do ensino fundamental é um tema relevante para o desenvolvimento escolar e pessoal das crianças nessa fase de aprendizado. Através de um eBook dinâmico, podemos explorar a obra da renomada pesquisadora Solé (1998), que tem contribuído significativamente para o entendimento e aprimoramento do ensino da leitura.

O eBook "PARALER" é um módulo educacional interventivo com propostas de acompanhamento pedagógico de estratégias de leitura para o 1º ano do Ensino Fundamental, cuja abordagem é inovadora e prática para educadores, pais e profissionais da educação, apresentando as estratégias de leitura como ferramentas essenciais para o processo de alfabetização e construção de conhecimento.

Em primeiro lugar, é importante destacar que, segundo a autora, o desenvolvimento de habilidades de leitura desde a mais tenra idade é fundamental para o sucesso escolar e para o florescimento cognitivo da criança. Ao explorar as estratégias de leitura no eBook, podemos fornecer aos educadores uma visão detalhada de como estimular o interesse e a compreensão dos alunos em relação à leitura, criando uma base sólida para seu crescimento intelectual futuro.

Além disso, o eBook busca oferecer exemplos práticos e atividades lúdicas que envolvam os alunos, tornando o processo de aprendizado mais agradável e efetivo. Através da utilização de jogos, histórias interativas e técnicas, em que os educadores poderão engajar seus alunos de forma significativa, incentivando o gosto pela leitura e tornando-a uma experiência prazerosa.

Outro ponto é destacar como as estratégias de leitura promovem a autonomia intelectual dos alunos desde cedo. Conforme Solé(1998) defende, quando as crianças aprendem a utilizar técnicas de compreensão e interpretação textual, elas se tornam mais capazes de aprender por si mesmas, explorando diferentes fontes de conhecimento e desenvolvendo o pensamento crítico.

Nesse sentido, o eBook visa oferecer sugestões para que os educadores possam guiar seus alunos na descoberta de novos mundos através da leitura, tornando-os leitores competentes e independentes desde a fase inicial do ensino fundamental.

Além disso, a obra também destaca a importância de envolver a família no processo de aprendizado, mostrando como os pais e responsáveis podem apoiar o desenvolvimento das estratégias de leitura em casa, criando um ambiente propício para a prática da leitura e o compartilhamento de histórias.

Por fim, a elaboração de um eBook sobre a importância das estratégias de leitura para alunos do 1º ano do ensino fundamental, com base nas contribuições de Solé (1998), se justifica pela necessidade de proporcionar aos educadores uma ferramenta atualizada e completa que os capacite a preparar suas turmas para sucesso no desempenho escolar, intelectual e emocional.



**Módulo Didático Interventivo:
PARALER, como proposta de
acompanhamento pedagógico de
estratégias de leitura**

A proposta de atividades tem o intuito de obter um resultado satisfatório a partir de uma breve, porém esclarecedora explanação e de proposição de experiências de imersão na leitura e interpretação do livro-texto escolhido, "Tudo bem ser diferente", de Todd Parr, focalizando o respeito às diferenças, com uma ênfase no encontro de todos com as diferenças de cada um, apresentando o tema de maneira divertida e de forma simples, além de destacar assuntos como adoção, separação de pais, deficiência física e preconceitos raciais, dentre outros.

A escolha do livro "Tudo bem ser diferente" como leitura para alunos do 1º ano do ensino fundamental se justifica por diversos motivos, que abordarei a seguir:

1. Tema inclusivo e relevante: O livro aborda o tema da diversidade, da inclusão e da aceitação das diferenças de forma acessível às crianças em idade escolar. Esses são valores fundamentais para o desenvolvimento de uma sociedade mais empática e respeitosa, e é importante que as crianças compreendam desde cedo a importância de respeitar as individualidades de cada pessoa.
2. Linguagem adequada: A obra utiliza uma linguagem simples e adequada à faixa etária dos alunos do 1º ano do ensino fundamental. A narrativa é envolvente e cativante, o que torna a leitura mais atrativa e compreensível para os pequenos leitores.
3. Ilustrações impactantes: As ilustrações presentes no livro são visualmente atraentes e contribuem para a compreensão da história. As imagens coloridas e expressivas ajudam as crianças a visualizarem as diferenças mencionadas no texto, o que torna a leitura mais vívida e emocionante.
4. Estímulo à reflexão: "Tudo bem ser diferente" estimula a reflexão sobre como cada pessoa é única e especial, com suas características individuais. Essa reflexão é fundamental para o desenvolvimento do senso de identidade e autoestima nas crianças, além de promover o respeito à diversidade e a valorização da singularidade de cada um.



**Módulo didático interventivo:
PARALER, como proposta de
acompanhamento pedagógico de
estratégias de leitura**

5. Possibilidade de discussão em sala de aula: O livro proporciona uma excelente oportunidade para os educadores promoverem discussões em sala de aula sobre temas importantes, como a valorização da diversidade, o combate ao preconceito e a importância da inclusão social. Essas discussões ajudam a formar cidadãos mais conscientes e tolerantes.
6. Educação emocional: A leitura do livro pode despertar emoções nas crianças, como empatia, compreensão e sensibilidade. Através das histórias contadas e dos personagens apresentados, as crianças podem se identificar e aprender a lidar com suas próprias emoções e com as dos outros.
7. Promove a inclusão: Incluir esse livro no currículo escolar ajuda a criar um ambiente mais inclusivo na escola, onde todos os alunos se sintam valorizados e respeitados. A obra contribui para que as crianças compreendam que a diversidade é algo natural e que todos têm o direito de serem aceitos e amados como são.

"Tudo bem ser diferente" é uma leitura enriquecedora e essencial para alunos do 1º ano do ensino fundamental, pois promove valores fundamentais, estimula a reflexão, desenvolve a empatia e contribui para a formação de cidadãos mais conscientes e respeitosos com as diferenças.



- Autor: Todd Parr
- Título: Tudo Bem Ser Diferente
- Editora: Panda Books
- Ano de Edição: 2002
- Idioma: Português
- Número de Páginas: 32
- País de Origem: Brasil



Direitos de Aprendizagem


O trabalho com o eixo da leitura em Língua Portuguesa focaliza direitos de aprendizagem importantes para os alunos do 1º ano: leitura e compreensão de textos lidos por outras pessoas – no caso específico, do gênero narrativo infantil de autoconhecimento, com o propósito de promover ações voltadas à inclusão, à valorização da igualdade dos mais variados tipos culturais, buscando mostrar não mais como o “diferente”, mas o valor de cada um em suas diferenças. Assim, atendendo a essa perspectiva, os alunos serão levados a refletir sobre as diferenças e o respeito que devem ter por si mesmo e pelo outro.

Gênero textual focalizado: Narrativa Infantil

Este gênero se dirige a leitores menores de 12 anos, incluindo histórias divertidas, de autoconhecimento, estando disponível uma ampla produção literária que se organiza em segmentos por faixas etárias, levando em considerações teorias do desenvolvimento infantil.

O relato pessoal é um texto predominantemente narrativo em que se focalizam experiências e vivências pessoais. Ele apresenta, enquanto narrativa, personagens, cenário, tempo e narrador. Além disso, organiza-se estruturalmente em: título, introdução, desenvolvimento e desfecho/conclusão.

Referências sobre o autor do livro selecionado



Todd Parr, nascido em 9 de julho de 1962, é um autor, ilustrador, animador e produtor de televisão americano. Trabalhou como comissário de bordo antes de se tornar um autor de livros em tempo integral. Cresceu em Rock Springs, Wyoming e depois se mudou para San Francisco em 1995, onde seguiu carreira como artista. Parr é um autor reconhecido e premiado por suas obras, a exemplo do Prêmio Nacional de Publicações Parentais de 2001 por *It's OK to Be Different*; Prêmio Escolha dos Pais, edição de 2010, para *O Livro da Terra*, dentre outros.



Justificativa da escolha do material para a proposta de ação interventiva

O imaginário infantil é uma fonte inesgotável de possibilidades. Podemos usar a leitura como mecanismo para incentivar o prazer, comunicar desejos, emoções e informações, possibilitando o desenvolvimento do senso crítico, colaborando na formação da personalidade da criança, além de propiciar o envolvimento social e afetivo e explorar a cultura e a diversidade.



Através da atividade proposta, pretendemos contribuir para que a leitura aproxime a criança das características da linguagem escrita, através de estratégias como de antecipação da história e recapitulação da mesma, fomentando a capacidade de escuta e compreensão do que se lê, com atitudes interrogadoras, além de atitudes de atenção e respeito.

Os conteúdos trabalhados focalizam a atenção e compreensão de narrações, histórias e outras mensagens lidas por um adulto, sobretudo a valorização da língua escrita como meio de comunicação, de informação e prazer.



A compreensão do que foi lido é construída a partir: (1) do núcleo de argumento, com identificação do cenário, personagens, problema, ação e resolução; (2) do vocabulário básico que introduz a história e dos conceitos de ser diferente; (3) da elaboração de antecipações coerentes com a estória; (4) recapitulação da estória; (5) do ordenamento das sequências básicas da estória.

Sequência de atividades



I- Antes da leitura

1.1 - Antecipar o argumento do texto a partir do título

Levar as crianças a um lugar aconchegante, a exemplo do espaço embaixo de uma árvore, para que fiquem acomodados e atentos, em uma roda, para que todos os envolvidos na atividade se ouçam atentamente, tomando providências para que todos possam visualizar as ilustrações que serão usadas. Após estarem todos acomodados, com um clima adequado para a atividade, anunciamos às crianças que leremos um livro que eles não conhecem ainda.

Iniciar com uma fala do tipo:



"Vou ler um livro pra vocês... é uma estória da qual acho que vocês vão gostar muito! Depois do trabalho que faremos a partir de agora, sugiro que vocês contem a estória que ouvirão em casa. Depois que eu ler para vocês, vou deixar o livro na sala para que todos tenham acesso e possam ler quantas vezes quiserem... O livro se chama "Tudo bem ser diferente". Seu autor se chama Todd Parr. De que será que este livro vai falar?"

Certamente, as crianças irão expor suas ideias sobre o livro e nós continuaremos suscitando previsões, instigando-as para que digam o que poderá acontecer no decorrer da estória.

A partir das reações das crianças, a partir das ideias deles, encaminharemos as perguntas para que não percamos o foco da estória, a exemplo de:


"Muito bem, então vamos ler a estória e saberemos se teremos personagens como os que vocês falaram, tudo bem? Agora, preciso que todos prestem atenção à história que vou começar a ler".



2- Durante a leitura

As crianças devem escutar a leitura do/a professor/a

Sem afetação na voz e na entonação, leremos a história de forma clara e audível, ao passo que vamos mostrando as gravuras.



* Prestar atenção às suas previsões

Leremos pausadamente para que as crianças possam aportar seus conhecimentos para prever o que é pedido. Atentas às antecipações das crianças, leremos para confirmar suas previsões.

* Responder aos comandos

Na continuação da história, pararemos na página 13, na qual diz "Tudo bem ter orgulho da gente mesmo". A partir daí podemos sugerir:

"Vejam, por que devemos ter orgulho de nós mesmos? O que é ter orgulho? O que vocês acham que vai aparecer depois dessa página?"


A partir disso, é provável que as crianças digam o que vai acontecer, sugestões de diferenças que aparecerão. Centrando novamente na história, continuaremos:



* Prever

"Vamos ver o que vai acontecer? Leremos as páginas seguintes, antes da última página perguntaremos: "Como vocês acham que termina essa história? Por quê?"

Após as previsões das crianças, leremos a última página, tentando fazer com que as crianças expliquem porque "Tudo bem ser diferente. Você é especial e importante apenas por ser como você é."



Não é o objetivo da atividade as respostas das crianças no decorrer da história apresentarem 'exatidão', mas coerência, pensando sempre que suas antecipações podem se transformar em ideias sem sentido/com sentido para a estória. A expectativa é que a atividade seja rica para a crianças, oportunizando a florar sua imaginação, suas habilidades de atenção, de fala e de escuta.



3. Depois da leitura

Finalizada a leitura, solicitaremos que alguma criança se disponha a explicar a história, para que todos possam recapitular. Embora imaginemos que essa ação pode ser difícil de acontecer nas primeiras tentativas. Após essa primeira tentativa, faremos uma ação para centrar a atenção das crianças e ativar as lembranças do lido, a partir de perguntas centradas nos elementos da narração, para que respondam em conjunto.

Salientamos que essa atividade não é avaliativa, não importando saber quem responde "bem" ou "mal". Nossa intenção é que ela possibilite a participação de todas as crianças, no que se refere a reagir expressando suas compreensões da estória, a expressão dos modos pelos quais elas foram pela estória afetadas.

Exemplos de questões a serem colocadas no pós-leitura:

- (a) Que coisas são mais importantes e mais chamaram a atenção de vocês na estória que foi lida?
- (b) Vocês se lembram do título da estória?
- (c) Quem sabe dizer sobre o que fala a história?
- (d) Como eram os personagens?
- (e) O que vocês acham que eles nos disseram de importante?
- (f) Qual foi a frase da estória que mais chamou atenção de vocês?
- (g) Vocês gostaram desta história?
- (h) Qual foi a mensagem que ela quis passar para nós?
- (j) Quem saberia contar esta história em casa?



Depois das reações às perguntas, podemos perguntar aos alunos como eles completariam a história, se faltou algo, na opinião deles, na estória de "Tudo bem ser diferente". A ideia é tentar que as crianças elaborem uma interpretação sobre o comportamento deles em relação à diferença, sua capacidade de empatia consigo e com os outros "diferentes".

Nesse ponto, proporemos que eles recontem da estória, individualmente ou em pequenos grupos, imaginando outros finais para ela, entregando a cada aluno um caderno em branco, apenas com a capa, com o título e o nome do autor para ser completado, para que eles façam o reconto, de acordo com o desejo, a imaginação e as compreensões e interpretações de cada um. O mais importante é que cada criança faça uma recapitulação pessoal da estória, valorizando não o produto final em si, mas o processo que a criança percorreu para chegar às suas versões.

Tão natural como o reflexo do espelho, assim deve ser a leitura

As estratégias de leitura são ferramentas fundamentais para o desenvolvimento da habilidade de compreensão de leitura em crianças do 1º ano do ensino fundamental. Segundo a teórica Solé (1998), essas estratégias são processos cognitivos e metacognitivos que os leitores utilizam para compreender e interpretar o texto de forma eficiente. Trabalhar essas estratégias desde cedo é de extrema importância, pois contribui para o aprimoramento da leitura e conseqüentemente para a formação de leitores competentes.

A seguir, destacaremos algumas das vantagens de trabalhar as estratégias de leitura com crianças do 1º ano do ensino fundamental:

1. Melhoria da compreensão textual

Ao ensinar as estratégias de leitura, como inferência, antecipação, identificação de ideias principais e detalhes, as crianças são capazes de compreender o texto de forma mais profunda, conectando informações e construindo significados.

2. Ampliação do vocabulário

O contato frequente com textos diversos durante o trabalho com estratégias de leitura possibilita a exposição a um maior número de palavras e expressões, enriquecendo o vocabulário dos alunos e ampliando suas possibilidades de comunicação.

3. Estímulo à criatividade e imaginação

A leitura promove a imaginação e a criatividade nas crianças, permitindo que elas criem imagens mentais e construam cenários e personagens a partir das informações contidas nos textos.

4. Desenvolvimento da empatia

Através da leitura de histórias que abordam diferentes realidades e experiências, as crianças aprendem a se colocar no lugar do outro, desenvolvendo empatia e compreensão pelas diversas formas de viver e sentir.

5. Fomento ao interesse pela leitura

O contato com estratégias de leitura torna a leitura mais acessível e prazerosa para as crianças. Isso pode contribuir para que elas percebam a leitura como uma atividade interessante e gratificante, incentivando-as a lerem por prazer.



Tão natural como o reflexo do espelho, assim deve ser a leitura

6. Fortalecimento do raciocínio lógico:

As estratégias de leitura encorajam as crianças a pensarem criticamente sobre o texto, relacionando informações, fazendo inferências e deduções, o que contribui para o desenvolvimento do raciocínio lógico.

7. Desenvolvimento da autonomia e autoconfiança:

Ao aprender a aplicar as estratégias de leitura de forma eficiente, as crianças adquirem maior autonomia em sua leitura, tornando-se leitores mais independentes e confiantes.

8. Preparação para os desafios acadêmicos:


O domínio das estratégias de leitura é essencial para o sucesso em diversas disciplinas, não apenas na Língua Portuguesa, mas também em áreas como Ciências, História e Matemática, onde a leitura compreensiva é fundamental.

9. Incentivo à criatividade e escrita:

O contato com diferentes estilos de texto e gêneros literários pode inspirar as crianças a produzirem suas próprias histórias e escritos, estimulando a criatividade e a prática da escrita.

Trabalhar as estratégias de leitura com crianças do 1º ano do ensino fundamental é essencial para criar alicerces sólidos para sua trajetória como leitores competentes e críticos. Além de auxiliar no desenvolvimento cognitivo e linguístico, essa prática contribui para a formação de indivíduos capazes de interpretar o mundo ao seu redor de forma mais abrangente e reflexiva, assim considera-se concluída uma análise de acordo com as atividades propostas, sabendo-se que são apenas algumas das infindáveis formas de se trabalhar com estratégias de leitura.






Janelas abertas à leitura: trabalho continuado

Ao implementar o trabalho com estratégias de leitura, os resultados apontam para uma melhoria significativa na compreensão leitora dos alunos. As estratégias propostas por Solé (1998), como a inferência, a antecipação, a identificação de ideias principais e detalhes, a formulação de perguntas e a autorregulação, possibilitam aos leitores uma abordagem mais ativa e reflexiva em relação aos textos.

Através da prática das estratégias de leitura, os estudantes aprendem a relacionar informações, identificar ideias-chave, fazer conexões com seus conhecimentos prévios e compreender a estrutura e o propósito dos textos. Isso contribui para a construção de um leitor mais crítico, capaz de interpretar textos de diferentes gêneros e contextos, desenvolvendo um olhar mais analítico e reflexivo sobre as informações apresentadas.



Ademais, a abordagem das estratégias de leitura da autora permite que os alunos enfrentem textos mais complexos, superando obstáculos que poderiam ser considerados intransponíveis sem o auxílio dessas estratégias. O trabalho com as estratégias de leitura também incentiva os estudantes a desenvolverem sua autonomia na compreensão de textos, tornando-se leitores mais independentes.

Além dos benefícios para os alunos, o trabalho com estratégias de leitura também impacta positivamente o papel do professor no processo de ensino-aprendizagem. Os educadores tornam-se mediadores ativos, guiando os alunos no desenvolvimento das estratégias, acompanhando seu progresso e oferecendo suporte individualizado. Isso proporciona uma relação mais próxima e significativa entre professor e aluno, resultando em um ambiente de aprendizagem mais motivador e enriquecedor.

Contudo, vale ressaltar que a eficácia do trabalho com estratégias de leitura requer uma abordagem consistente e continuada. A inserção das estratégias deve ocorrer ao longo do currículo escolar, de modo a permitir a consolidação dessas habilidades leitoras ao longo do tempo.

A eficácia do trabalho com estratégias de leitura, conforme proposto por Solé (1998), é notável e indispensável para o aprimoramento da compreensão leitora dos alunos. A prática das estratégias permite que os estudantes desenvolvam habilidades cognitivas e metacognitivas que são essenciais para se tornarem leitores mais competentes, reflexivos e críticos.

Ao mesmo tempo, o trabalho com estratégias de leitura enriquece o papel do professor como mediador ativo, estabelecendo uma relação de proximidade e apoio no processo de aprendizagem. A inclusão consistente e contínua das estratégias de leitura no currículo escolar é um caminho promissor para a formação de leitores mais proficientes e comprometidos com o conhecimento.

Pensando em novas propostas

O estudo de Solé (1998) é uma referência em estratégias de leitura, a partir desse estudo, podemos sugerir várias linhas de pesquisa e extensões que podem ajudar a ampliar o conhecimento sobre o tema da leitura e seus processos cognitivos. Algumas sugestões incluem:

1- Investigar a aplicabilidade das descobertas em diferentes contextos culturais e linguísticos.

A leitura é influenciada por fatores culturais, e pesquisas adicionais podem explorar como as estratégias de leitura podem variar em diferentes comunidades e idiomas;

2- Estudar a eficácia de diferentes abordagens de ensino da leitura

Pesquisas adicionais podem comparar o impacto de diferentes estratégias de ensino na melhoria da compreensão de leitura e no desenvolvimento das habilidades de leitura;

3- Investigar o papel das novas tecnologias na leitura.

Com o avanço da tecnologia, muitas pessoas agora leem em dispositivos eletrônicos. Pesquisas futuras podem explorar como essas mudanças afetaram os processos de leitura e compreensão;

4- Estudar a relação entre leitura e outras habilidades cognitivas.

A leitura está relacionada a várias habilidades, como memória, atenção e linguagem. Novas pesquisas podem explorar essas conexões e como o aprimoramento de outras habilidades pode beneficiar a compreensão da leitura;

5- Investigar a relação entre leitura e empatia.

A leitura de narrativas pode aumentar a empatia e a compreensão dos outros. Pesquisas futuras podem explorar como diferentes tipos de leitura podem afetar a capacidade empática dos indivíduos.

6. Investigar as relações entre leitura e outras formas de mídia.

Com a expansão das mídias digitais e visuais, pode ser interessante explorar como a leitura se relaciona com a compreensão e o processamento de outras formas de informação, como vídeos, imagens e infográficos. Essas são apenas algumas ideias de pesquisa que podem se desdobrar a partir do estudo de Solé (1998).

Pensando em novas propostas

O estudo de Solé (1998) é uma referência em estratégias de leitura, a partir desse estudo, podemos sugerir várias linhas de pesquisa e extensões que podem ajudar a ampliar o conhecimento sobre o tema da leitura e seus processos cognitivos. Algumas sugestões incluem:

1- Investigar a aplicabilidade das descobertas em diferentes contextos culturais e linguísticos.

A leitura é influenciada por fatores culturais, e pesquisas adicionais podem explorar como as estratégias de leitura podem variar em diferentes comunidades e idiomas;

2- Estudar a eficácia de diferentes abordagens de ensino da leitura

Pesquisas adicionais podem comparar o impacto de diferentes estratégias de ensino na melhoria da compreensão de leitura e no desenvolvimento das habilidades de leitura;

3- Investigar o papel das novas tecnologias na leitura.

Com o avanço da tecnologia, muitas pessoas agora leem em dispositivos eletrônicos. Pesquisas futuras podem explorar como essas mudanças afetaram os processos de leitura e compreensão;

4- Estudar a relação entre leitura e outras habilidades cognitivas.

A leitura está relacionada a várias habilidades, como memória, atenção e linguagem. Novas pesquisas podem explorar essas conexões e como o aprimoramento de outras habilidades pode beneficiar a compreensão da leitura;

5- Investigar a relação entre leitura e empatia.

A leitura de narrativas pode aumentar a empatia e a compreensão dos outros. Pesquisas futuras podem explorar como diferentes tipos de leitura podem afetar a capacidade empática dos indivíduos.

6. Investigar as relações entre leitura e outras formas de mídia.

Com a expansão das mídias digitais e visuais, pode ser interessante explorar como a leitura se relaciona com a compreensão e o processamento de outras formas de informação, como vídeos, imagens e infográficos. Essas são apenas algumas ideias de pesquisa que podem se desdobrar a partir do estudo de Solé (1998).

Referências

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. Parâmetros Curriculares Nacionais: língua portuguesa / Secretaria de Educação Fundamental, 3. ed. Brasília: A Secretaria, 2001.

FREIRE, P. Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa. 31. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2005.

PARR, Todd. Tudo bem ser diferente. [Tradução de Marcelo Bueno]. São Paulo: Panda Books, 2002.

SOLÉ, Izabel. Estratégias de leitura. Trad. Cláudia Schilling. 6.ed. Porto Alegre: Armed, 1998.

