

**UNIVERSIDADE FEDERAL DE MATO GROSSO DO SUL
CÂMPUS DO PANTANAL
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
MESTRADO EM EDUCAÇÃO**

ANA CRISTINA AUZIER DE SOUSA

**A LEITURA NO FINAL DO CICLO DE ALFABETIZAÇÃO NA VISÃO DE
PROFESSORAS ALFABETIZADORAS DA REDE MUNICIPAL DE ENSINO DE
CORUMBÁ-MS**

Corumbá, MS

2021

ANA CRISTINA AUZIER DE SOUSA

**A LEITURA NO FINAL DO CICLO DE ALFABETIZAÇÃO NA VISÃO DE
PROFESSORAS ALFABETIZADORAS DA REDE MUNICIPAL DE ENSINO DE
CORUMBÁ-MS**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação, área de concentração em Educação Social, Linha de Pesquisa: Práticas educativas, formação de professores (as) /educadores (as) em espaços escolares e não escolares, do Câmpus do Pantanal, da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul como requisito para a obtenção do título de Mestre em Educação.

Orientação: Profa. Dra. Márcia Regina do Nascimento Sambugari

Corumbá, MS

2021

ANA CRISTINA AUZIER DE SOUSA

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação, área de concentração em Educação Social, Linha de Pesquisa: Práticas educativas, formação de professores (as) /educadores (as) em espaços escolares e não escolares, do Câmpus do Pantanal, da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul como requisito para a obtenção do título de Mestre em Educação, sob a orientação da Profa. Dra. Marcia Regina do Nascimento Sambugari.

Aprovada em: 02/12/2021.

BANCA EXAMINADORA

Profa. Dra. Márcia Regina do Nascimento Sambugari (Presidente)
(Universidade Federal de Mato Grosso do Sul - UFMS)

Profa. Dra. Amanda de Mattos Pereira Mano (Membro Titular Interno)
(Universidade Federal de Mato Grosso do Sul - UFMS)

Profa. Dra. Renata Junqueira de Souza (Membro Titular Externo)
(Universidade Estadual Paulista Julho de Mesquita Filho – UNESP/FCT)

Profa. Dra. Erika Natacha Fernandes de Andrade (Membro Suplente Interno)
(Universidade Federal de Mato Grosso do Sul - UFMS)

Profa. Dra. Ana Paula Ferreira da Silva (Membro Suplente Externo)
(Pontifícia Universidade Católica de São Paulo – PUC- SP)

Dedicatória

Aos meus pais que nunca mediram esforços para me proporcionarem ótimos estudos, e me ensinarem que princípios e conhecimento são essenciais para a vida pessoal e profissional.

AGRADECIMENTOS

Agradeço a Deus por ter me sustentado até aqui, dando-me discernimento e forças para continuar firme nesta caminhada.

Ao meu pai Ricardo Guimarães Auzier (*in memoriam*), homem humilde, forte e íntegro, que me ensinou princípios, os quais eu levarei para toda a vida. E por ter me proporcionado educação e estudos para eu seguir caminhos em busca dos meus objetivos e realizações.

À minha mãe, Valmina da Silva Auzier, que sempre acreditou em mim em todos os momentos da minha vida e me mostrou que ter dedicação e crença me levariam a novos patamares.

Ao meu filho, Fernando Auzier de Sousa (que sempre me acompanhou na vida acadêmica desde a graduação), por ter entendido minha ausência e estresse, em alguns momentos, e mesmo sem entender a dimensão do que seja um mestrado, sempre esteve me acarinhando quando me via sentada, por horas, à frente do computador.

Ao meu esposo, Fabrício Rosa de Sousa, que sempre foi meu parceiro em tudo, e não foi diferente desde que decidi que começaria a caminhada para me tornar mestre.

À minha orientadora, Márcia Regina do Nascimento Sambugari, por acreditar, desde o início, em que eu seria capaz de passar por todos os processos, até o fim dessa caminhada; por ter me orientado de forma humana e entendido meus momentos de desespero; por não soltar a minha mão e me mostrar que a caminhada é árdua, mas é possível.

Aos meus colegas do mestrado pelas palavras de incentivo e pelas trocas de experiências de vida e profissionais.

Por fim, a todos (as) que de alguma forma contribuíram para o fechamento desse ciclo. Gratidão!

A leitura é fonte inesgotável de prazer, mas por incrível que pareça, a quase totalidade, não sente esta sede.

Carlos Drummond de Andrade

SOUSA, Ana Cristina Auzier de. **A leitura no final do ciclo de alfabetização na visão de professoras alfabetizadoras da rede municipal de ensino de Corumbá-MS.** 2021. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, Câmpus do Pantanal, Corumbá, 2021.

RESUMO

Este estudo faz parte do curso de Mestrado em Educação do Programa de Pós-graduação em Educação (PPGE) da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul (UFMS), Câmpus do Pantanal (CPAN), na linha de pesquisa “práticas educativas, formação de professores (as)/educadores(as) em espaços escolares e não escolares”. Integra a pesquisa mais ampla intitulada “alfabetização e letramento em contextos escolares e não escolares”. Toma como objeto a leitura na escola por considerá-la essencial para a formação de leitores, tendo os professores um papel importante na inserção de práticas de leitura, no contexto escolar, aos alunos. Tem como problema de pesquisa a dificuldade de leitura com compreensão de muitos alunos do 3º ano dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental e parte das seguintes questões: por que ao final do 3º ano ainda há alunos que não conseguem ler com compreensão? Qual a visão dos professores alfabetizadores sobre essa situação? O que de fato é necessário para que as crianças estejam alfabetizadas, ao final do ciclo de alfabetização? Para buscar respostas a tais questões, a pesquisa teve como objetivo geral compreender a visão de professoras que atuam em turmas do 3º ano dos Anos iniciais do Ensino Fundamental de escolas da rede municipal de Corumbá-MS, sobre o processo de apropriação da leitura com compreensão dos alunos. Os objetivos específicos buscaram: (i) mapear o que as pesquisas têm apontado com relação à apropriação da leitura no final do 3º ano; (ii) identificar a visão das professoras sobre o que é necessário para que o processo de ensino da leitura, com compreensão, seja efetivado; (iii) verificar os fatores atribuídos à dificuldade de leitura e propostas de enfrentamento pelas professoras. A abordagem metodológica, utilizada nesta pesquisa é qualitativa, quanto à sua natureza é de caráter exploratório e descritivo, em relação aos objetivos. Para a produção dos dados, primeiramente foi realizado o levantamento do número de turmas de 3º ano do Ensino Fundamental, em 2020, das escolas da rede municipal de ensino, situadas na cidade de Corumbá-MS, sendo 48 turmas distribuídas em 16 escolas. A partir desses dados, foi elaborado um questionário para ser respondido pelos professores, lotados em 2020, em turmas de 3º ano do Ensino Fundamental, com a finalidade de traçar o perfil e selecionar alguns para serem entrevistados. Dos 29 respondentes foram selecionadas quatro professoras que atenderam aos seguintes critérios do estudo: maior tempo de atuação em turmas de 3º ano e que tiveram alunos com dificuldades de leitura, em 2019. Da análise dos dados constatou-se a necessidade de: (i) mais estudos voltados sobre a leitura em sala de aula; (ii) políticas de formação continuada, voltadas para as estratégias de leitura, de modo a fomentar o gosto/hábito de leitura nos professores e não didatizar a leitura literária; (iii) mais investimentos do poder público no que diz respeito à estrutura material (kits de livros) aos professores e às crianças; (iv) comunicação/diálogo direto e frequente entre professores e pais/responsáveis dos alunos; (v) parceria escola e universidade para apoio junto às crianças, com dificuldades de leitura.

Palavras-chave: Formação de Leitores. Estratégias de Leitura. Prática docente.

SOUSA, Ana Cristina Auzier de. **Reading at the end of the literacy cycle from the literacy teachers' point of view of the municipal public education system of Corumbá-MS.** 2021. Dissertation (Master's in education) - Mato Grosso do Sul Federal University, Pantanal Campus, Corumbá, 2021.

ABSTRACT

This study is part of the Masters in Education course of the Postgraduate Program in Education (PPGE) at the Federal University of Mato Grosso do Sul (UFMS), Pantanal Campus (CPAN), in the line of research “educational practices, training of teachers/educators in school and non-school spaces”. It integrates the broader research entitled “literacy and literacy in school and non-school contexts”. It takes as its object reading at school as it considers it essential for the formation of readers, with teachers playing an important role in introducing students to reading practices in the school context. Its research problem is the difficulty of reading with comprehension for many students in the 3rd year of the Initial Years of Elementary School and starts with the following questions: why at the end of the 3rd year there are still students who cannot read with comprehension? What is the view of literacy teachers on this situation? What is actually needed for children to be literate at the end of the literacy cycle? In order to seek answers to these questions, the research aimed to understand the view of teachers who work in 3rd grade classes of the early years of elementary school in municipal schools in Corumbá-MS, on the process of appropriation of reading with comprehension from the students. The specific objectives sought to: (i) map what research has pointed out regarding the appropriation of reading at the end of the 3rd year; (ii) identify the teachers' view of what is necessary for the process of teaching reading, with comprehension, to be carried out; (iii) verify the factors attributed to the difficulty of reading and the teachers' coping proposals. The methodological approach used in this research is qualitative, as its nature is exploratory and descriptive, in relation to the objectives. To produce the data, a survey was first carried out on the number of classes in the 3rd year of elementary school, in 2020, in schools in the municipal education network, located in the city of Corumbá-MS, with 48 classes distributed in 16 schools. Based on these data, a questionnaire was designed to be answered by teachers, allocated in 2020, in 3rd year classes of elementary school, in order to draw a profile and select some to be interviewed. Of the 29 respondents, four teachers were selected who met the following study criteria: longer working in 3rd grade classes and who had students with reading difficulties, in 2019. Data analysis showed the need to: (i) more studies focused on reading in the classroom; (ii) continuing education policies, aimed at reading strategies, in order to promote the taste/habit of reading in teachers and not to make literary reading didactic; (iii) more investments by the government in terms of material structure (book kits) for teachers and children; (iv) direct and frequent communication/dialogue between teachers and parents/guardians of students; (v) school and university partnership to support children with reading difficulties.

Keywords: Reader Training. Reading Strategies. Teaching practice.

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

PPGE - Programa de Pós-Graduação em Educação

UFMS - Universidade Federal de Mato Grosso do Sul

CPAN - Câmpus do Pantanal

FORPRAT - Grupo de Estudos e Pesquisa sobre Formação e Práticas Docentes

BDTD - Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações

BIA - Bloco Inicial da Alfabetização

BNCC - Base Nacional Comum Curricular

PIBID - Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência

PNAIC - Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa

PNE - Plano Nacional de Educação

PNLD - Programa Nacional do Livro Didático

SEA - Sistema de Escrita Alfabética

SEMED - Secretaria Municipal de Educação

ANPEd - Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação

EDUCERE - Congresso Nacional de Educação

CONBALF - Congresso Brasileiro de Alfabetização

ABAlf - Associação Brasileira de Alfabetização

LISTA DE TABELAS

| | |
|---|----|
| Tabela 1 – Distribuição de Dissertações e Teses por ano e tipo (2013-2019) | 32 |
| Tabela 2 – Distribuição de Dissertações e Teses por Programas e Instituições (2013-2019)..... | 32 |
| Tabela 3 – Distribuição de Dissertações e Teses por região (2013-2019) | 32 |
| Tabela 4 – Número de turmas de 3º ano em 2020 e de professores respondentes..... | 57 |

LISTA DE QUADROS

| | | |
|-------------|---|----|
| Quadro 1 – | Temáticas das pesquisas sobre leitura no 3º ano centradas na escola..... | 33 |
| Quadro 2 – | Número de Artigos sobre leitura no 3º Ano dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental (2009-2020) | 36 |
| Quadro 3 – | Número de artigos sobre leitura no 3º Ano dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental por eixos temáticos..... | 37 |
| Quadro 4 – | Número de trabalhos sobre Leitura publicados nas reuniões nacionais da ANPED – GT 10 - Alfabetização, Leitura e Escrita (2000-2019) | 41 |
| Quadro 5 – | Temáticas dos trabalhos publicados na ANPED sobre leitura no 3º Ano dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental..... | 42 |
| Quadro 6 – | Número de trabalhos sobre Leitura publicados no EDUCERE (2008-2019). | 47 |
| Quadro 7 – | Temáticas dos trabalhos publicados no EDUCERE sobre leitura no 3º Ano dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental..... | 47 |
| Quadro 8 – | Número de trabalhos sobre Leitura publicados no CONBALF (2013- 2019) | 50 |
| Quadro 9 – | Temáticas dos trabalhos sobre leitura no 3º Ano dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental publicados no CONBALF (2013-2019) | 50 |
| Quadro 10 – | Formação dos respondentes..... | 58 |
| Quadro 11 – | Tempo de atuação dos respondentes na docência..... | 58 |
| Quadro 12 – | Tempo de atuação dos respondentes no 3º ano dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental..... | 59 |
| Quadro 13 – | Tempo de atuação dos respondentes no 3º ano dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental por ano (2008 a 2020) | 59 |
| Quadro 14 – | Classificação do desempenho da leitura da maioria dos seus alunos ao final do ano letivo de 2019 pelos professores respondentes..... | 60 |
| Quadro 15 – | Frequência com que os professores respondentes propiciavam a leitura aos seus alunos em sala de aula no ano letivo de 2019..... | 60 |
| Quadro 16 – | Alunos com dificuldades de leitura com compreensão em 2019..... | 61 |
| Quadro 17 – | Perfil das professoras participantes da pesquisa..... | 61 |
| Quadro 18 – | Organização dos dados da entrevista com as professoras..... | 62 |

LISTA DE APÊNDICES

| | |
|---|-----|
| Apêndice A – Termo de autorização à SEMED Corumbá..... | 95 |
| Apêndice B – Questionário enviado aos professores do 3º ano dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental da rede de ensino das escolas municipais de Corumbá-MS em 2020..... | 96 |
| Apêndice C – Roteiro da entrevista com as professoras participantes da pesquisa..... | 99 |
| Apêndice D – Termo de consentimento livre e esclarecido (TCLE) para as professoras participantes da pesquisa..... | 100 |

SUMÁRIO

| | | |
|----------|--|-----------|
| 1 | INTRODUÇÃO | |
| | A ESCOLHA DAS SEMENTES: ORIGEM E ESCOLHAS METODOLÓGICAS DA PESQUISA..... | 13 |
| 2 | PREPARANDO O TERRENO: OS ESTUDOS SOBRE FORMAÇÃO DE LEITORES..... | 19 |
| 2.1 | O professor e a formação de leitores..... | 19 |
| 2.2 | Situando a temática: os estudos sobre leitura no final do ciclo de alfabetização..... | 31 |
| 2.2.1 | Levantamento de teses e dissertações..... | 31 |
| 2.2.2 | Levantamento de artigos em periódicos..... | 36 |
| 2.2.3 | Levantamento em eventos nacionais da área da Educação..... | 41 |
| 2.2.3.1 | Publicações das reuniões nacionais da ANPED (2000-2019) | 41 |
| 2.2.3.2 | Publicações do EDUCERE (2008-2019) | 47 |
| 2.2.3.3 | Publicações do CONBALF (2013-2019)..... | 50 |
| 3 | DO PLANTIO DAS SEMENTES AO DESABROCHAR DAS FLORES..... | 57 |
| 3.1 | As sementes germinam e ganham forma: os professores do 3º ano dos anos iniciais do ensino fundamental..... | 57 |
| 3.2 | As flores desabrocham: as professoras Orquídea, Camélia, Lavanda e Hortênciã e a leitura no final do ciclo de alfabetização..... | 61 |
| 3.2.1 | Formação para o trabalho com a leitura..... | 62 |
| 3.2.2 | Planejamento para o trabalho com a leitura..... | 67 |
| 3.2.3 | Práticas pedagógicas para a formação de leitores..... | 76 |
| 3.2.4 | Fatores atribuídos à dificuldade de leitura dos alunos e propostas de enfrentamento..... | 80 |
| 4 | CONSIDERAÇÕES FINAIS: DAS FLORES ÀS NOVAS SEMENTES..... | 85 |
| | REFERÊNCIAS..... | 87 |
| | APÊNDICES..... | 94 |

1 INTRODUÇÃO

A ESCOLHA DAS SEMENTES: ORIGEM E ESCOLHAS METODOLÓGICAS DA PESQUISA

A presente dissertação faz parte do curso de Mestrado em Educação do Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE) da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul (UFMS), Câmpus do Pantanal (CPAN), na linha de pesquisa “Práticas educativas, formação de professores (as) /educadores (as) em espaços escolares e não escolares”. Integra a pesquisa mais ampla intitulada “alfabetização e letramento em contextos escolares e não escolares”, vinculada ao grupo de estudos e Pesquisa sobre Formação e Práticas docentes (FORPRAT).

A leitura é o foco deste estudo por entendê-la como fundamental no processo de alfabetização, pois conforme destaca Cagliari (2006), a leitura deveria ser o foco central da função da escola, buscando justamente o bom leitor. No entanto, o autor nos alerta que há uma inversão nesse processo, e “[...] é um absurdo que todas as atividades de português na escola girem em torno da escrita [...]. Até a fala que se pretende ensinar assume as formas de escrita, na escola” (CAGLIARI, 2006, p. 96). Assim, o problema instalado nas escolas é justamente porque não se ensina a ler primeiro, havendo uma supervalorização da escrita.

O autor ressalta que tudo que é ensinado na escola tem ligação direta com a leitura, logo depende da escola perpetuar o ato de ler para que este se desenvolva. O autor ainda é mais enfático ao afirmar que “[...] a leitura é a realização do objetivo da escrita” (CAGLIARI, 2006, p. 149).

A problemática que originou a temática desta pesquisa deu-se a partir das inquietações suscitadas em minha formação inicial no curso de Pedagogia, a partir da minha vivência no estágio curricular obrigatório, bem como da minha participação no Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID). Ao entrar em turmas de 3º ano dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental, foi possível perceber que a maioria das crianças sabiam ler e escrever, ou seja, conseguiam decifrar, porém não conseguiam compreender e interpretar o que estava sendo lido¹. O estudo de trabalho final de Curso (TCC) também me inquietou a investigar sobre essa temática. Ao fazer um levantamento de teses e dissertações, publicadas no período entre 2013 a 2017, sobre dificuldades de leitura no 3º ano dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental foi

¹A partir daqui adotei a primeira pessoa do singular, por se tratar do relato da origem da pesquisa, a partir do meu percurso profissional.

possível constatar que “[...] apesar da leitura ser um aporte importante para o processo de alfabetização para os alunos, ela é e continua sendo relegada em segundo plano” (SOUSA; SAMBUGARI, 2018).

Santos e Souza (2004) assinalam que algumas pesquisas apontam a dificuldade que os professores têm para terem acesso à literatura infantil, do pequeno acervo, ou acervo inexistente na escola e da não formação específica sobre a leitura. Outro fator é que muitos professores não gostam de leitura, falta-lhes tempo e não possuem o hábito de ler. Além disso, existe a precária formação de professores que implica não saberem:

[...] diferenciar livros didáticos, veículos de ciência, linguagem clara e mensagem líquida; livros de literatura, veículos da arte, de linguagem poética, carregada de significado, representando uma subjetiva especulação como tentativa de compreender a vida e o mundo, passível de variadas interpretações (SANTOS; SOUZA, 2004).

Dessa situação trazida pelas autoras e a realidade vivenciada em minha graduação emergiram as seguintes questões: por que ao final do 3º ano ainda há alunos que não conseguem ler com compreensão? O que de fato é necessário para que de fato as crianças estejam alfabetizadas ao final do ciclo de alfabetização? Qual a visão dos professores sobre essa situação?

Neste estudo, partimos² da compreensão de que a leitura não é apenas saber decodificar palavras soltas, mas sim, o estudante compreender e interpretar o que está lendo e, ainda, ser capaz de fazer inferências, a partir do que extraiu do texto, ou mesmo ser capaz de responder perguntas que o próprio texto gera (CAGLIARI, 2006). A leitura não pode ser algo que seja ensinada apenas para utilização em sala de aula, pois os alunos têm vida fora da escola. Neste sentido, exerce um papel importante de proporcionar às crianças o entendimento da sociedade, na qual estão inseridas. Por se tratar de uma dimensão do ensino, a leitura conduz as crianças a se constituírem como sujeitos e a criarem a sua identidade, por meio dela (AZEVEDO, 2004).

A fim de buscar respostas às inquietações, esta pesquisa teve como objetivo geral compreender a visão de professoras que atuam em turmas do 3º ano dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental de escolas da rede municipal de Corumbá, MS sobre o processo de apropriação da leitura com compreensão dos alunos.

Como objetivos específicos buscaram-se: (i) mapear o que as pesquisas têm apontado com relação à apropriação da leitura no final do 3º ano; (ii) identificar a visão das professoras sobre o que é necessário para que o processo de ensino da leitura com compreensão seja

²A partir deste ponto, retomamos para a primeira pessoa do plural.

efetivado; (iii) verificar os fatores atribuídos à dificuldade de leitura e propostas de enfrentamento pelas professoras.

A escolha pelo 3º ano dos Anos iniciais do Ensino Fundamental se justifica por ser considerado o final do ciclo de alfabetização, conforme estabelecido no Plano Nacional de Educação (PNE), aprovado por meio da Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014 (BRASIL, 2014), com vigência entre 2014 e 2024. O PNE apresenta como meta 5: “[...] alfabetizar todas as crianças, no máximo, até o final do 3º (terceiro) ano do ensino fundamental” (BRASIL, 2014, p. 3).

A abordagem metodológica, utilizada nesta pesquisa, é qualitativa, quanto à sua natureza, pois se entende que indo a campo é a forma mais palpável para se obter/prever resultados, que se aproximem ou mostrem o que vem acontecendo, nas salas de aula, impossibilitando os alunos de adquirirem a leitura com compreensão, no 3º ano dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental, na perspectiva dos docentes. Esse tipo de pesquisa

[...] se fundamenta principalmente em análises qualitativas, caracterizando-se, em princípio, pela não utilização de instrumental estatístico na análise dos dados. Esse tipo de análise tem por base conhecimentos teórico-empíricos que permitem atribuir-lhe cientificidade (ZANELLA, 2013, p. 35).

Quanto aos objetivos, este estudo tem caráter exploratório e descritivo. Para a seleção dos sujeitos de pesquisa, primeiramente, realizamos o levantamento do número, em 2020, de turmas de 3º ano dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental das escolas, localizadas na cidade da rede municipal de ensino de Corumbá-MS. Para isso enviamos à SEMED Corumbá um termo de autorização para acesso a essa informação, acerca do número de turmas de 3º ano (Apêndice A).

Com o levantamento foram constatadas 48 turmas, distribuídas em 16 escolas, localizadas na cidade. De posse desses dados, elaboramos o questionário com questões fechadas a todos os professores, lotados em 2020, no 3º ano dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental, da Rede Municipal de ensino de Corumbá-MS (Apêndice B). Assim, considerando o cenário decorrente da pandemia devido ao *Coronavirus* (Covid-19), o questionário foi elaborado de forma eletrônica pelo *Google Forms*³ e enviado aos professores.

Zanella (2013) destaca que na elaboração do questionário é importante seguir algumas orientações tais como: coletar os dados preliminares referentes ao tema e ao público alvo da pesquisa pretendida; realizar a reunião em grupo com as pessoas envolvidas ou interessadas na

³O *Google Forms* é um serviço gratuito do *Google* no qual é possível criar formulários eletrônicos para fins de uso para levantamento de dados para pesquisas, dentre outras opções. O envio é realizado de forma eletrônica, por meio de e-mails ou redes sociais.

pesquisa, para uma conversa sobre questões e informações; fazer um rascunho do questionário – nesse momento vale destacar que o rascunho deve conter “[...] decisões sobre o tipo de pergunta, o formato das perguntas, as possibilidades de respostas, conforme a população alvo e o objetivo da pesquisa” (ZANELLA, 2013, p. 111); pré-teste; revisão do roteiro e, por fim, o delineamento do questionário definitivo.

Para a elaboração das questões, a autora assinala que é preciso considerar

[...] os objetivos e as metas do estudo, a base da seleção da amostra, a importância do resultado, a valorização da participação do respondente, a confidencialidade [participação protegida] e a garantia de que não há perguntas corretas ou incorretas (ZANELLA, 2013, p. 111).

O questionário aplicado junto aos professores da rede municipal de Corumbá-MS contou com respostas fechadas, em sua maioria, e apenas uma pergunta, na qual o respondente poderia assinalar mais de uma resposta. Conforme Zanella (2013, p. 113), “[...] o respondente escolhe uma alternativa por um número limitado de opções ou por qualquer número de opções de respostas. As alternativas de respostas devem incluir todas as possibilidades de repostas”.

A intenção com o questionário foi a de traçar o perfil do professor alfabetizador do 3º ano dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental, para que então fosse possível selecionar alguns professores para serem entrevistados, tomando-se como base os seguintes critérios:

- alunos com dificuldades de leitura no 3º ano em 2019: ao adotarmos esse critério, a intenção foi verificar se os professores tiveram alunos com dificuldade de leitura, para que pudessemos averiguar, através de entrevista, a que fatores eles atribuiriam essa dificuldade e o que poderia ser feito, na visão deles, para que essas dificuldades fossem amenizadas e/ou até mesmo sanadas. Optamos pelo ano 2019 porque o ano letivo 2020 ocorreu sob a forma de ensino remoto emergencial (ERE), devido à necessidade de distanciamento social, decorrente da pandemia.

- tempo maior de atuação no 3º ano: o interesse aqui foi o de selecionar os professores que estivessem mais tempo, atuando em turmas de 3º ano, para que fosse possível entender como eles trabalham a leitura, na sala de aula, com os estudantes e como percebem a apropriação da leitura pelas crianças.

A partir da análise dos dados do questionário, identificamos respondentes que informaram não terem tido alunos com dificuldades de leitura, em sua turma, em 2019. Portanto, incluímos também, como critério para seleção dos participantes para a entrevista, professor que não teve aluno com dificuldades, em 2019.

Dessa maneira, partindo desses critérios descritos, selecionamos quatro professoras para a realização da entrevista, contendo um roteiro semiestruturado com questões abertas sobre o

tema (Apêndice C). Para atendimento às normas do comitê de ética para pesquisas com seres humanos, as participantes do estudo assinaram o Termo de Compromisso Livre e Esclarecido (TCLE), contendo a informação de que os dados pessoais seriam mantidos em sigilo (Apêndice D).

Zanella (2013) assevera que a entrevista

[...] é a técnica mais utilizada nas pesquisas qualitativas [...]. Apresenta como vantagem a possibilidade de ser realizada com todos os segmentos da população, incluindo-se os analfabetos; permite analisar atitudes, comportamentos, reações e gestos; os dados podem ser analisados de forma quantitativa e qualitativa; e dá maior flexibilidade ao entrevistador (ZANELLA, 2013, p. 115).

As entrevistas foram realizadas de forma remota, de maneira a preservar a saúde da entrevistadora e das entrevistadas, tendo em vista o cenário pandêmico, em que nos encontrávamos, naquele momento. Os meios utilizados para a realização das entrevistas foram o *Google Meet* e o *Whatsapp*; em ambos, as entrevistas foram gravadas com autorização prévia das professoras, através do envio do TCLE para que elas assinassem. Antes da realização das entrevistas, entramos em contato com as professoras, via *Whatsapp* e nos apresentamos. Fizemos uma apresentação prévia daquilo que consistiria na entrevista e como ela seria realizada. Todas as professoras contatadas foram bastante receptivas, quanto à concessão da entrevista.

Conforme apontam Szymanski, Almeida e Prandini (2004), uma entrevista envolve um movimento de perguntas e respostas e, em alguns casos, as respostas podem gerar novas perguntas ou o próprio entrevistado poderá fornecer informações adicionais. Dessa forma, no registro contínuo, é importante que o pesquisador esteja atento, pois durante a entrevista podem surgir impressões e superstições, as quais podem ser consideradas necessárias pelo pesquisador, sendo imprescindível que ele tome nota, assim que possível, para que não as esqueça.

As autoras ressaltam a necessidade de ler o que foi dito pelo entrevistado, quantas vezes forem necessárias, no intuito de entender a fundo o sentido das informações, coletadas na entrevista. Após ler e apreender todas as informações dadas, não há como o pesquisador analisar todas essas informações ao mesmo tempo; então, ele divide o texto, em partes, para que assim possa fazer uma análise mais minuciosa.

Essa etapa consistiu na organização em eixos de análise, a partir dos objetivos propostos, na pesquisa. Portanto, após a transcrição, os dados foram organizados em quatro eixos de análise: formação para o trabalho com a leitura, planejamento para o trabalho com a leitura, práticas pedagógicas para a formação de leitores e atores atribuídos à dificuldade de leitura dos alunos e

propostas de enfrentamento. Buscou-se verificar o que foi recorrente, bem como as especificidades no depoimento das quatro professoras.

Para Szymanski, Almeida e Prandini (2004), a análise das entrevistas é o que vai conduzir o pesquisador à compreensão do fenômeno que está sendo estudado e, ainda, faz-se necessário que o pesquisador utilize a subjetividade, para que seja possível coletar e analisar os dados, com mais exatidão e cuidado.

As autoras destacam, ainda, que “[...] a análise de dados implica a compreensão da maneira como o fenômeno se insere no contexto do qual faz parte. Este inclui interrupções, clima emocional, imprevistos e a introdução de novos elementos [...]” (SZYMANSKI; ALMEIDA; PRANDINI, 2004, p. 75). O pesquisador só não pode esquecer-se de “[...] manter o foco nos objetivos do seu trabalho, para aproveitar os imprevistos, sem deixar que elas o tirem do eixo de seu problema de pesquisa” (SZYMANSKI; ALMEIDA; PRANDINI, 2004, p. 76).

Considerando o uso de nome de flores para identificação das professoras participantes da pesquisa, organizamos a estrutura do texto, fazendo analogia com o cultivo de flores, por compreendermos a formação e o trabalho docente como processos contínuos. Dessa maneira, esta dissertação está organizada em quatro seções, incluindo esta introdução e considerações finais. Na introdução ‘a escolha da semente: origem e percurso da pesquisa’, apresentamos em que consiste esta pesquisa, ou seja, o ponto central a ser discutido; de onde partiu a inquietação que originou a problemática desse trabalho; os objetivos, gerais e específicos; e a escolha do nosso objeto de pesquisa, bem como as escolhas metodológicas. A segunda seção, ‘preparando o terreno: os estudos sobre formação de leitores’, aborda discussões sobre as estratégias de leitura e como essas estratégias são importantes para que o trabalho com a leitura seja conduzido de maneira eficaz. Ainda nessa segunda parte é exposto que a escola e o professor são as vias condutoras no processo da leitura e precisam dar a devida importância para esse processo e, principalmente, fazer com que os estudantes se tornem, de fato, leitores. Na terceira seção ‘do plantio das sementes ao desabrochar das flores’, é apresentada a discussão dos resultados, trazendo o perfil dos professores, que atuam no 3º ano dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental na rede municipal de ensino de Corumbá-MS, bem como a percepção das professoras participantes da pesquisa, a respeito da formação e das práticas para o trabalho de formação de leitores, bem como os fatores atribuídos à dificuldade de leitura dos alunos e as propostas de enfrentamento na visão das respectivas docentes. Por fim, na quarta seção ‘das flores às novas sementes’ são tecidas as considerações finais, trazendo as principais constatações que nos remetem às possibilidades de novas pesquisas.

2 PREPARANDO O TERRENO: OS ESTUDOS SOBRE FORMAÇÃO DE LEITORES

Nesta seção apresentamos posicionamentos e discussões de autores sobre o que é o ato da leitura; como os professores e a escola percebem e atuam face à leitura; sobre estratégias de leitura, caminhos que favorecem para orientar as crianças quanto ao processo da leitura e da formação de leitores.

A revisão bibliográfica da nossa pesquisa também faz parte deste momento e é por meio dela que situamos a nossa temática, explanando sobre as fontes, que utilizamos, para buscar trabalhos, que contribuam para o desenvolvimento da nossa pesquisa.

2.1 O professor e a formação de leitores

O ato de ler, conforme explicita Solé (1998), é um momento no qual há a interação entre o leitor e o texto. Tal momento é uma tentativa de o leitor buscar informações para os objetivos que orientam a sua leitura, sabendo que

[...] ler é compreender e que compreender é sobretudo um processo de construção de significados sobre o texto que pretendemos compreender. É um processo que envolve ativamente o leitor, à medida que a compreensão que realiza não deriva da recitação do conteúdo em questão [...] (SOLÉ, 1998, p. 44).

Conforme Kleiman (2016), no momento da leitura se estabelece uma relação, entre o leitor e o autor, que vem sendo definida como responsabilidade mútua, porque leitor e autor buscam manter os pontos de contato, apesar de que podem existir desacordos nas opiniões e objetivos. Nessa relação de responsabilidade mútua, os dois têm as suas responsabilidades individuais: o autor, detentor da palavra, precisa informar, ser claro e relevante; enquanto que o leitor faz a sua parte, acreditando que o texto tem algo de relevante e que isso será dito de maneira clara e coerente. Caso o leitor encontre dificuldades, ele deve recorrer ao seu conhecimento prévio, linguístico e textual.

Solé (1998), em seu exposto, pressupõe que para fazer a leitura existe a necessidade do domínio da decodificação, além de aprender as diferentes estratégias para que, de fato, o leitor alcance a compreensão. Acredita-se que o leitor processa o texto de maneira ativa; e que ler seja um procedimento, que está em constante emissão e verificação de hipóteses. Hipóteses essas que irão propiciar que se construam a compreensão do texto e o controle da compreensão (comprovação de que a compreensão aconteça realmente).

Na mesma vertente sobre a compreensão, Kleiman (2016) afirma:

A compreensão de textos envolve processos cognitivos múltiplos, justificando o nome de “faculdade” que era dado ao conjunto de processos, atividades, recursos e estratégias mentais próprios do ato de compreender (KLEIMAN, 2016, p. 11).

Kleiman (2016) assegura ainda que isso não significa que a compreensão de textos escritos seja somente um ato cognitivo; afinal a leitura é uma interação social entre o leitor e o autor, na qual existem objetivos e necessidades que já foram determinados.

No processo de leitura, nós leitores, fazemos previsões e verificações, além de outras estratégias, que vamos aplicando, conforme vamos lendo e que contribuem para a interpretação. Ademais, esse processo deve permitir que o leitor construa uma ideia a respeito do conteúdo, que está sendo lido, e isso só é possível quando a leitura é individual; pois, dessa maneira, o leitor poderá avançar ou retroceder sua leitura. Além de poder pensar, recapitular, fazer relação com seu conhecimento prévio e, até mesmo decidir o que é relevante e o que vem em segundo plano. Por isso mesmo, é oportuno destacar que essa leitura acontece de maneira interna, porém deve ser ensinada, para que verdadeiramente se efetive.

Assim sendo, considera-se a leitura como uma constância de elaboração e verificação de previsões, cujo caminho leva o leitor a construir uma interpretação.

Fazemos previsões sobre qualquer tipo de texto e sobre qualquer um de seus componentes. Para realizá-las, baseamo-nos na informação proporcionada pelo texto, naquela que podemos considerar contextual e em nosso conhecimento sobre a leitura, os textos e o mundo em geral (SOLÉ, 1998, p. 25).

Para Solé (1998), é a partir do que já conhecemos e das informações dadas pelo texto, que nos arriscamos a prever o que vai acontecer nas próximas linhas do texto. Por outro lado, quando não se processa uma previsão, o que ocorre é uma leitura ineficaz, pois o leitor não compreende o que lê e, assim, não tem como ele saber o que não se compreende.

Ainda conforme essa autora, baseando seu posicionamento em Baker e Brown (1984 apud SOLÉ, 1998), a mesma acrescenta que a questão da compreensão não significa tudo ou nada, porém tem uma relação com os conhecimentos, que o leitor possui, a respeito do tema do texto e, também com os objetivos que ele determinou (ou que tenham sido determinados por outro, mas com os quais ele concordou). Tais objetivos não têm apenas a ideia de determinar as estratégias que ajudam a interpretar o texto, mas colaboram para o limiar de tolerância, quando o leitor não compreender o texto.

A elaboração da compreensão de um texto está ligada ao fato de determinar quais são as ideias principais contidas nele. Apesar de o autor escrever um texto com a intenção de informar certos conteúdos, a ideia principal ou as ideias principais, que serão determinadas pelo

leitor, vão depender: dos objetivos que o leitor determinou para a leitura, dos seus conhecimentos, já adquiridos e do que a leitura oferece, em si, a respeito dos objetivos.

[...] as interpretações que – a partir das previsões e de sua verificação – vamos realizando no decorrer da leitura implicam a dedução do fundamental do texto com relação aos objetivos que nos levaram a lê-lo e nos permitem orientar nossa leitura de uma maneira cada vez mais precisa e crítica, tornando-a mais eficaz (SOLÉ, 1998, p. 31).

A leitura, de maneira correta, está entre os vários desafios enfrentados pela escola. A aquisição da leitura é primordial para que as pessoas possam ter autonomia numa sociedade letrada. Sendo assim, “a leitura e a escrita aparecem como objetivos prioritários da Educação Fundamental [...] um objetivo importante nesse período de escolaridade é que as crianças aprendam progressivamente a utilizar a leitura com fins de informação e aprendizagem” (SOLÉ, 1998, p. 34).

O esperado ao final desse período é que as crianças possam ler, de maneira autônoma, textos, que estejam de acordo com a sua idade; portanto se espera que elas tenham as suas preferências na leitura e que lhes seja permitido expressarem as suas opiniões sobre o que foi lido.

O que acontece quando se trata do ensino da leitura, nas salas de aula, é que a maioria dos professores aplica uma sequência de instruções que consistem em: os alunos leem em voz alta um texto determinado, cada aluno fica responsável por ler uma parte do texto, ao mesmo tempo, os outros alunos vão acompanhando a leitura, em seu próprio livro. Após a leitura, o professor elabora perguntas sobre o texto. Em seguida, deve-se preencher uma ficha de trabalho que faz, mais ou menos, uma relação com o texto e, também, pode trazer alguns aspectos de sintaxe morfológica, vocabulário, ortografia e, em alguns casos, a compreensão do que foi lido.

Então o trabalho de leitura costuma se restringir àquilo que se relatou: ler o texto e, a seguir, responder a algumas perguntas sobre ele, geralmente referentes a detalhes ou aspectos concretos. Devemos assinalar que a atividade de pergunta-resposta é categorizada pelos manuais, guias didáticos e pelos próprios professores como uma atividade de compreensão leitora (SOLÉ, 1998, p. 35).

A leitura, vista sob a perspectiva de compreensão leitora é tratada como objeto de conhecimento; entretanto, o tratamento que ela recebe, na escola, fica muito aquém do desejado e algumas instruções permanecem limitadas às habilidades de decodificação, pois as intervenções que se destinam a promover estratégias de compreensão não são utilizadas, de maneira frequente na escola, e isso pode ser explicado pelo fato de que a estratégia de avaliação – resposta/perguntas sobre o texto que foi lido – faz com que o ensino das estratégias de compreensão, necessárias à autonomia das pessoas, seja deixado de lado.

No campo da leitura, saber o que se pretende ao ler determinado texto é imprescindível, pois permite que o leitor atribua sentido ao que está lendo, além de realizar essa tarefa com segurança e êxito.

A leitura também proporciona que o leitor leia com vários objetivos distintos e diferentes intenções; pois, dessa maneira, será possível que as crianças aprendam a ativar uma gama de estratégias e, também, que a leitura se faça útil para várias coisas. Nesse tocante, Solé (1998) assegura que a leitura aproxima quem lê de um universo de culturas e essas culturas vêm para acrescentar novos conhecimentos à cultura do próprio leitor

Algo relevante de se comentar é quanto à questão de a atividade ser motivadora. Para Solé (1998), uma pessoa só se sentirá motivada, para uma atividade de leitura, se essa for interessante para quem vai ler e, também, se a atividade em si tem um objetivo. Não se pode esquecer que o interesse pode ser criado, suscitado e ensinado. Em algumas situações, esse interesse depende de como o professor apresenta a leitura, ou mesmo do entusiasmo que ele demonstra.

Na leitura é importante que esta seja feita por outras pessoas, pois isso colabora para que a criança se familiarize com a estrutura do texto escrito e com a sua linguagem, percebendo que há diferenças entre esta linguagem e a linguagem oral. A criança pode acompanhar a leitura através das imagens, fazendo perguntas e respondendo perguntas; dessa maneira, ela vai formulando a ideia de que o escrito quer dizer algo e que para compreender isso é preciso saber ler.

De acordo com Solé (1998), as crianças aprendem a reconhecer palavras de maneira global, palavras essas que devem ter algum significado para elas, como por exemplo: seu nome. Para alguns autores, a questão do reconhecimento global serve de argumento para que se demonstrem as estratégias de decodificação.

[...] A criança *pode aprender e de fato aprende* à medida em que for capaz de utilizar diversas estratégias de forma integrada, e essas estratégias – todas – devem ser ensinadas. Para compreender, a criança pode se beneficiar tanto do contexto de uma frase conhecida para descobrir o significado de uma palavra nova inserida na mesma, como de sua experiência em correspondências [...] (SOLE, 1998, p. 60, grifo do autor).

Com isso, a autora assevera que fica claro “[...] que o ensino das estratégias não é um fim em si mesmo, mas um meio para a criança poder interpretá-lo” (SOLE, 1998, p. 60). E ainda acrescenta que no ato de ler, o significado e a decodificação se fazem sempre presentes; todavia, cada um tem seu peso, nas várias etapas da leitura.

De acordo com Solé (1998), as estratégias de leitura são procedimentos e esses, por sua vez, fazem parte dos conteúdos de ensino, portanto as estratégias devem ser ensinadas para que as crianças possam compreender os textos. Os procedimentos de leitura não se desenvolvem e nem aparecem, eles são ensinados ou não são; eles são aprendidos ou não.

Solé (1998) faz o seguinte questionamento: “por que é necessário ensinar estratégias de compreensão?”. E a resposta é: porque se pretende formar leitores com autonomia que sejam capazes de interpretar de forma inteligente os vários tipos de textos e que, na sua maioria, sejam textos diferentes dos que lhes foram apresentados, em sua instrução escolar.

Formar leitores autônomos também significa formar leitores capazes de aprender a partir dos textos. Para isso, quem lê deve ser capaz de interrogar-se sobre sua própria compreensão, estabelecer relações entre o que lê e o que faz parte do seu acervo pessoal, questionar seu conhecimento e modificá-lo, estabelecer generalizações que permitam transferir o que foi aprendido para outros contextos diferentes [...] (SOLÉ, 1998, p. 72).

Solé (1998) discorre em seu escrito sobre o que pode ser feito antes de iniciar a leitura na intenção de ajudar a compreensão dos alunos. Ela elenca seis pontos norteadores: ideias gerais; motivação para leitura; objetivos da leitura; revisão e atualização do conhecimento prévio; estabelecimento de previsões sobre o texto e formulação de perguntas sobre ele.

As ideias principais consistem numa ideia geral, que é qual a concepção do professor com relação à leitura; e isso fará com que ele vislumbre algumas atividades educativas referentes a ela.

A fim de enfatizar o que deve ser feito, para que se ensine de forma correta as estratégias de compreensão leitora, Solé (1998) elencou algumas reflexões para serem feitas antes da leitura: a leitura vai muito além de estratégia e técnicas, ela deve ser algo prazeroso e voluntário; sobre a leitura deve ser feita uma avaliação em que ela seja um instrumento de aprendizagem, informação e deleite; os alunos só vão acreditar na importância da leitura no momento em que o professor estiver lendo junto com eles. Com a leitura é possível fazer diferentes coisas e, para isso, é preciso que se propiciem formas diferentes: oral, coletiva, individual e compartilhada, devendo a atividade ter significado para as crianças.

As crianças precisam se sentir motivadas e um fator, que pode colaborar para essa motivação e interesse da criança, é oferecer a ela material de leitura, que contenha desafios e que sejam mais reais, como as que causam o prazer de ler.

Por outro lado, a motivação está intimamente relacionada às relações afetivas que os alunos possam ir estabelecendo com a língua escrita. Esta deveria ser mimada na escola, e mimados os conhecimentos e progressos das crianças em torno dela (SOLÉ, 1998, p. 92).

Para que as crianças se sintam envolvidas e motivadas para a atividade de leitura, elas precisam sentir que atuarão de forma eficaz ou que elas não serão um desastre na sua atuação.

Solé (1998) elenca e discorre sobre as finalidades da leitura, quais sejam: ler para obter uma informação precisa: usamos esse tipo de leitura quando queremos localizar o que nos interessa, é um tipo de leitura que podemos classificar de seletiva, pois utilizamos para alcançarmos as informações relevantes, ao passo que desprezamos outras; ler para seguir instruções: fazemos isso quando precisamos ler manuais de instrução, receitas, regras de jogos; nesse caso, a leitura precisa ser completa para que se possa compreender todas as informações.

Ler para obter uma informação de caráter geral: essa leitura é feita quando se deseja saber do que se trata determinado texto e ver se há interesse em continuar a leitura. É uma leitura útil e produtiva quando precisamos consultar um material para obter informações para um trabalho escrito, por exemplo; dessa forma, é possível decidirmos se vamos ler o material com profundidade ou não. Ler para aprender: esse tipo de leitura é para ampliar nosso conhecimento quando lemos determinado texto; podemos ler para estudar e é de grande ajuda fazer resumos sobre o texto lido, anotar dúvidas e isso, de alguma forma, contribuirá para a aprendizagem; ler para revisar um escrito próprio: significa que o autor/revisor quando lê o que escreveu, ele revisa se o seu escrito está em consonância com a mensagem que quer transmitir e com aquilo que o levou a escrever; portanto é uma leitura crítica e útil que ajuda no nosso aprendizado da escrita (SOLÉ, 1998).

Ler por prazer: essa leitura é pessoal, nela o leitor é quem dita as regras, pode ler um parágrafo quantas vezes quiser, pode pular capítulos e depois retornar, caso queira, aqui o que importa é a emoção, desencadeada pela leitura; ler para comunicar um texto a um auditório: nesse caso, é uma atividade que pertence a grupos restritos e sua finalidade é que as pessoas compreendam a mensagem transmitida; para isso, o leitor deve utilizar recursos como: entonação, pausas, enfatizar alguns aspectos e, dessa forma, conseguirá tornar a leitura amena e compreensível (SOLÉ, 1998).

Ler para praticar a leitura em voz alta: a finalidade é fazer com os alunos leiam de forma clara, rápida, com fluência e correção, fazendo a pronúncia correta, pontuação e entonação adequada; nesse caso, a compreensão é algo secundário; ler para verificar o que compreendeu: nessa leitura mesmo que tenhamos um propósito, pode ocorrer de compreendermos total ou parcialmente o texto. Na escola essa compreensão é verificada por meio de perguntas e respostas, feitas aos alunos, após eles realizarem a leitura de um texto, e mesmo que respondam às perguntas, isso não é garantia de que realmente compreenderam o texto (SOLÉ, 1998).

Durante a leitura muitos níveis de conhecimento estão presentes, um deles é o conhecimento linguístico que “[...] abrange desde o conhecimento sobre como pronunciar o português, passando pelo conhecimento de vocabulário e regras da língua, chegando até o conhecimento sobre o uso da língua” (KLEIMAN, 2016, p. 15).

O conhecimento textual, que é o conjunto de noções e conceitos sobre o texto, também faz parte do conhecimento prévio. Kleiman (2016) afirma que quanto mais abrangente for o conhecimento do leitor com relação ao conhecimento textual, e quanto maior for o seu contato com vários tipos de textos, mais facilidade ele terá para compreender um texto escrito.

Para Kleiman (2016), quando o leitor tem objetivos para determinada leitura, a compreensão se torna mais fácil e o aluno consegue vislumbrar sentido para o que está lendo. O leitor também é capaz de lembrar detalhes do texto quando esses detalhes estão ligados a um objetivo específico. Isso quer dizer que o leitor lembra e compreende aquilo que é importante para o seu propósito. Em se tratando de objetivos da leitura, é importante destacar que eles são fundamentais “[...] quando se trata de ensinar as crianças a ler e compreender” (SOLÉ, 1998, p. 22).

A autora esclarece que o fato de o leitor ter a capacidade de definir objetivos para a leitura é devido à estratégia metacognitiva, ou seja, com essa estratégia o leitor controla e regula o seu próprio conhecimento.

Os objetivos são relevantes na atividade de leitura, pois contribuem para a compreensão, que é a elaboração de hipóteses. As hipóteses surgem quando o leitor está engajado no processo da leitura, pois o leitor as elabora e as testa, conforme vai fazendo a leitura do texto.

As hipóteses do leitor fazem com que certos aspectos do processamento, essenciais à compreensão, se tornem possíveis, tais como o reconhecimento global e instantâneo de palavras e frases relacionadas ao tópico, bem como inferências sobre palavras não percebidas durante o movimento do olho que não é linear [...] (KLEIMAN, 2016, p. 39).

A autora faz um alerta quando diz: uma leitura que não tem um propósito ela não é de fato leitura. Uma leitura feita porque outra pessoa quer que se leia (e assim acontece na escola) acaba sendo algo mecânico, que vai na contramão do significado e do sentido.

No ato da leitura existe uma interação constante entre os vários níveis de conhecimento: sintático, semântico e extralinguístico, com a finalidade de estabelecer coerência local e temática.

Alguns especialistas em leitura afirmam que não há um processo de compreensão de texto escrito, mas que há vários processos de leitura, sempre ativos, tantos quantos forem os objetivos do leitor, muitas vezes estes últimos determinados pelos tipos ou formas de textos (KLEIMAN, 2016, p. 34-35).

De algum modo, o tipo do texto determina (até determinado ponto) os objetivos que se pretendem atingir com a leitura, por exemplo: o objetivo da leitura de um jornal é diferente da leitura de um artigo científico. Ao ler um jornal, o leitor já na primeira página identifica uma informação rápida, com a finalidade de saber o que vai acontecer, a partir das manchetes; enquanto que no artigo científico, o leitor precisa ler o início ou o final dos parágrafos para que possa “visualizar” do que se trata o artigo.

Para Cagliari (2006), o ato de ler implica aprimoramento cognitivo, o que irá exigir do leitor, iniciante e proficiente, várias habilidades e estratégias cognitivas; isso possibilitará que o leitor ultrapasse a questão de que ler é apenas decodificar palavras. Para que isso ocorra, faz-se necessário que a prática pedagógica do professor esteja pautada em estratégias de leitura, que estão ligadas diretamente à alfabetização e ao letramento, a fim de que os alunos possam avançar para a compreensão leitora.

Souza (2019), a partir de seu vasto estudo acerca da compreensão do processo do ato de ler, propõe o ensino da leitura a partir de estratégias de compreensão leitora, quais sejam: conhecimento prévio; conexões; inferência; visualização; fazer perguntas ao texto; sumarização e síntese. Para a autora, “[...] as estratégias de leitura são mecanismos individuais que o leitor desenvolve ao longo de sua vida, para obter uma informação por meio do ato de ler” (SOUZA, 2019, p. 4). Referem-se, portanto, às “[...] habilidades utilizadas pelos leitores para compreenderem o que leem e para conhecerem a maneira como formulam os seus pensamentos, descobrindo os processos mentais que os levam ao entendimento de um texto (SOUZA, 2019, p. 4).

O Conhecimento prévio, conforme a autora:

[...] é a base para as outras estratégias de leitura, porque o leitor não consegue entender o que está lendo sem pensar naquilo que já conhece. Quando iniciamos uma leitura, deixamos vir à tona uma série de informações que temos acerca do mundo em relação àquilo que estamos lendo, de modo que o conhecimento prévio é definido como estratégia-mãe, ou estratégia guarda-chuva, pois agrega todas as demais (SOUZA, 2019, p. 12).

Kleiman (2016) vai ao encontro dessa linha de pensamento, acrescentando que conhecimento prévio é algo que o leitor utiliza quando faz uma leitura, pois é o conhecimento que ele adquiriu, no decorrer de sua vida. Partindo disso, afirma-se que: se não houver o conhecimento prévio, não tem como haver compreensão. Logo, ativar o conhecimento prévio é essencial para que haja compreensão, pois quando o leitor tem conhecimento sobre determinado assunto é isso que lhe permitirá fazer inferências e relacionar as partes distintas de um texto dentro de uma totalidade coerente.

A estratégia de conexão é o momento em que a criança conecta o seu conhecimento de mundo a novos conhecimentos, podendo ser de três tipos: texto-leitor, texto-texto e texto-mundo, assim explicitados:

As conexões texto-texto (T-T) acontecem quando, na leitura, o leitor faz conexão com outros textos lidos. [...] Na conexão texto-leitor (T-L), os alunos são estimulados a perceber as relações entre o texto lido e suas experiências. [...] Já a conexão texto-mundo (T-M) é usada para que as crianças entendam a relação entre o texto lido e o mundo que as rodeia. [...] Assim, a leitura não deve ser uma atividade passiva: o leitor precisa se sentir parte de todo o processo, envolvimento que torna as crianças ativas, vivas e entusiasmadas, ao ler (SOUZA, 2019, p. 16-20).

Nessa linha de pensamento, Balsan, Macêdo e Rocha (2020) trazem, em seus escritos, que a conexão é a primeira condição de um texto e faz com que as crianças antecipem essa estratégia através da intuição, por exemplo, quando fazem associação de um texto com algo já visto, em algum canal televisivo. Estimular a conexão é importante, pois facilita para que a criança leia diversos textos. O professor pode instigar o estudante com frases do tipo “isto me faz lembrar de ...”. Dessa forma, o docente proporciona ao estudante a possibilidade de percorrer tempos e espaços não de agora, contribuindo para que a criança construa significados.

A outra estratégia é a inferência que, para Souza (2019, p. 24), se refere a “[...] uma conclusão lógica feita pelo leitor, baseada em pistas encontradas no texto, que não são diretamente confirmadas pelo autor”. A inferência está ligada à ideia de ler nas entrelinhas. O professor, nessa estratégia, tem um papel importante, que é o de conduzir a criança para que ela faça a relação do que já sabe com o que está lendo, ou seja, o professor pode indicar às crianças uma conclusão do texto que ainda não foi expressa. Dessa maneira, as crianças fazem uso dos seus conhecimentos prévios no texto lido, na intenção de promoverem expectativas, acerca do que irá conter no texto.

A visualização é uma estratégia que trata da espontaneidade, uma vez que “[...] é definida como aquela que alega o ato de ler. Visualizar é formar imagens mentais que pertencem somente àquele leitor e a mais ninguém” (SOUZA, 2019, p. 28).

Outra estratégia se refere a fazer perguntas ao texto; sendo assim, “[...] trata-se de uma ação que pode ajudar a explicar alguns aspectos confusos da narrativa, a encontrar respostas, a solucionar problemas e a localizar informações específicas do texto” (SOUZA, 2019, p. 32).

Na sumarização, Souza (2019, p. 36) explicita que ela “[...] é a habilidade que possibilita o leitor verificar o que é mais relevante no texto lido”. A autora alerta que:

[...] não é uma estratégia fácil de ser explorada, pois, muitas vezes, ao sublinhar um texto, a criança não consegue separar o que é fato do que é detalhe. Cabe, então, ao professor ensinar esse procedimento. Para tanto, o

docente pode mostrar ao aluno que geralmente a informação importante está na primeira e na última frase de um parágrafo (SOUZA, 2019, p. 36).

Essa estratégia é para que o estudante selecione as informações mais relevantes, pois elas contribuirão para a compreensão do texto na sua totalidade. Ademais, é preciso que o leitor tenha clareza ao filtrar e separar as principais informações das informações secundárias, para que não corra o risco de localizar apenas informações específicas, não dando importância para o todo.

A síntese é a última estratégia, pois nas palavras da autora, “[...] sintetizar é como fazer um bolo: todos os ingredientes misturados resultam no produto final. A síntese é a organização de diferentes elementos que criam significados, ou seja, o aluno verifica e escolhe que partes do texto podem ser reunidas para tomar um todo significativo” (SOUZA, 2019, p. 40). A isso se acrescenta que nessa estratégia o leitor incorpora o seu pensamento e adiciona os significados garimpados no decorrer da leitura.

Para cada estratégia de leitura há uma ação pedagógica, ou seja, uma intencionalidade do professor para que os alunos possam desenvolver cada uma dessas estratégias. No entanto, para que isso ocorra faz-se necessário que os professores sejam leitores e compreendam cada estratégia para que possam trabalhar de forma a suscitar no aluno uma atitude leitora. Isso nos remete à necessidade de formação dos professores, seja no âmbito da formação inicial, seja também na continuada.

Azevedo (2004) destaca que para a formação de um leitor é importante que haja entre o leitor e o texto uma conexão em que o prazer, o interesse e a liberdade de interpretação sejam a base de sustentação. O autor destaca que o modelo didático-informativo, cultivado pela escola, está pronto para apresentar à criança um mundo que segue uma linearidade, equilíbrio e coerência; porém é necessário mostrar, para esse futuro leitor, a existência de um plano concreto e particular - que pode trazer para esse sujeito várias situações, pelas quais ele não esperava e, até mesmo, um pouco contraditórias - que vai além do plano educacional.

Embora se reconheça que os livros didático-informativos têm sua utilidade no âmbito da divulgação de informações, é importante destacar que estes, sozinhos não formarão leitores, pois, conforme o autor ressalta “[...] a leitura, como muitas coisas boas da vida, exige esforço e que o chamado prazer da leitura é uma construção que pressupõe treino, capacitação e acumulação” (AZEVEDO, 2004, p. 38).

Santos e Souza (2004) alertam que na escola as crianças são pouco estimuladas a praticarem a leitura-prazer, exatamente essa que as levará a compreender a realidade. Para evitar a não efetivação da leitura e/ou a perda do gosto pela leitura, por parte das crianças e

jovens, Souza, Giroto e Silva (2012), pontuando que se faz necessário trabalhar o ensino da leitura de uma maneira que auxilie o aluno quanto à compreensão do texto, para que se rompa a visão mecânica e a sequência de atividades, que consiste em leitura/perguntas/exercícios. À vista disso, o professor poderá seguir para trabalhar com gênero literário, focado nas estratégias e oportunizando à criança, que está aprendendo a ler, meios de instigar as distintas “[...] operações mentais no processamento da atividade literária [...]” (SOUZA; GIROTTO; SILVA, 2012, p. 171).

Diferentes autoras nos alertam que a relação texto-leitor, necessária para a compreensão da leitura é quase ausente na maioria das escolas. Um texto requer e necessita de um leitor que o atualize, que o faça funcionar, sendo assim, o “ato de ler não pode se caracterizar como uma atividade passiva” (BRANDÃO; MICHELETTI, 1997, p. 18), ao contrário, necessita de uma atitude ativa por parte do leitor, que processa e examina o texto em contribuição à formação de leitores críticos (SOLÉ, 2009). No entanto, para que isso aconteça, o leitor precisa ter claro qual o objetivo da sua leitura, para quê e o porquê de estar lendo e o que quer aprender ou não com esta leitura (SOUZA; GIROTTO; SILVA, 2012, p. 170).

O ato de ler pressupõe o mergulhar na existência pessoal, por isso é compreendido como uma produção de significados, em que se utilizam várias linguagens.

Na construção do gosto pela leitura é esperado que o professor seja aquela pessoa que mediará a relação entre os alunos e os suportes textuais, com o objetivo de que essa prática se torne cada vez mais desafiadora entre o leitor e o que será lido; mas para que isso aconteça, o professor precisa se ver como sujeito-leitor e se sinta desafiado com o que a leitura e suas diversas linguagens venham a proporcionar, para que possa, ele também, propiciar essa experiência de desafio a seus alunos. A escola, pois, constitui-se num ambiente importante para que haja a formação de leitores; por isso, as autoras destacam que:

[...] é imprescindível que a criança conheça livros de caráter estético, diferentes dos pedagógicos e utilitaristas, usados na maioria das escolas. O livro estético (ficção ou poesia) proporciona ao pequeno leitor a oportunidade de vivenciar a história e as emoções, colocando-se em ação por meio da imaginação, permitindo-lhe uma visão mais crítica do mundo (SANTOS; SOUZA, 2004, p. 81).

De acordo com o exposto, em geral, alunos

[...] gostam de ler quando estimulados por docentes que demonstram sua paixão pelos livros ou quando expostos a bons textos; a maioria das instituições escolares não proporcionam um trabalho efetivo em sala de aula, que ensine os alunos a lerem; ensinar a ler, muito mais do que ensinar a decodificar, significa fazer com os alunos, ao lerem, compreendam o texto e atribuam significado ao lido (SOUZA; HERNANDES, 2019, p. 2).

O espaço da escola é que vai oferecer à criança a sua iniciação à leitura, de forma intencional. Essa função será desempenhada por meio da utilização de materiais adequados, administrados por profissionais que serão incumbidos de mostrarem aos alunos as formas de uso desses materiais. Dentre os materiais que a escola pode utilizar para dar início à fomentação da leitura, destacam-se: o livro didático, o livro paradidático e os livros de literatura infantil e juvenil. Apesar das críticas ao livro didático, ele ainda é o material que a escola mais usa, seguido dos paradidáticos que fazem uma mescla de textos informativos com ficção. Os livros paradidáticos, em alguns casos, eliminam a experiência estética, o que pode ocasionar o desinteresse das crianças pela literatura (SANTOS; SOUZA, 2004).

Sergabinazi, Souza e Macêdo (2019) afirmam ser de suma importância que professores trabalhem com o ensino da literatura/letramento literário no Ensino Fundamental, uma vez que é preocupante a ausência de um trabalho efetivo de literatura nos Anos Iniciais. As autoras trazem conclusões, que foram obtidas em sua pesquisa, com observações feitas referentes às aulas de Língua Portuguesa/Literatura. Tais conclusões referem-se ao “[...] tímido trabalho com o texto literário no ensino fundamental e a pouca visibilidade de um método de abordagem para a leitura da obra literária” (SERGABINAZI; SOUZA; MACÊDO, 2019, p. 25).

Uma das conclusões que ratificam esse exposto:

[...] os professores parecem não ter um objetivo no tocante ao ensino da literatura, é como se ainda estivessem diante de um campo desconhecido e que dessa maneira sentem dificuldade em apresentar uma justificativa para a leitura do texto literário (SERGABINAZI; SOUZA; MACÊDO, 2019, p. 26).

Alertam ainda que:

[...] é muito restrito o trabalho com o texto literário e os fatores que contribuem para isso são os mais diversos: eles vão desde a falta de metodologias dos professores e transitam pelos espaços da escola (biblioteca), onde a leitura literária também tem sido negligenciada. Assim, em meio a esse preocupante cenário, reconhecemos que novas estratégias de leituras precisam ser construídas para que o letramento literário se torne efetivo, de modo a transformar o espaço/tempo do ensino de literatura na sala de aula e garantir a formação social dos leitores (SERGABINAZI; SOUZA; MACÊDO, 2019, p. 40).

Nesse sentido, Girotto e Souza (2010) esclarece que a

criança forma-se como leitora ao construir seu saber sobre texto e leitura, conforme as atividades que lhe são propostas pelo mediador durante o processo de planejar, organizar e implementar atividade de leitura literária. Esse processo pode atender a um objetivo pedagógico relevante para professor e aluno se for trabalhado de forma progressiva em seu grau de complexidade, com atividades cada vez mais independentes. No entanto, sem uma concepção de leitura voltada a esses fins, não se estabelece as bases orientadoras para a formação do leitor (GIROTTI; SOUZA, 2010, p. 54),

Nessa vertente, Chartier (2011) ressalta que para evitar que haja um fracasso da leitura nas escolas é necessário que se interrogue sobre quais são os recursos materiais que estão sendo utilizados, pois, na perspectiva da autora, não há como querer transformar, por meio do método de leitura, o fracasso em sucesso.

2.2 Situando a temática: os estudos sobre leitura no final do ciclo de alfabetização

Para fins de buscarmos delinear o objeto de estudo desta pesquisa, realizamos uma revisão bibliográfica, que, conforme Zanella (2013) é importante por contribuir para “[...] buscar diferentes correntes teóricas e pontos de vista de autores para ampliar e sedimentar a posição que o pesquisador adotará na investigação” (ZANELLA, 2013, p. 49).

Dessa maneira, fizemos uma busca, sem recorte temporal, com a finalidade de localizarmos os primeiros estudos sobre o tema, utilizando os descritores combinados: “leitura no final do ciclo de alfabetização” e “leitura no 3º Ano dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental”, tendo como fontes a Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD) para levantamento de teses e dissertações e o Portal de Periódicos da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) para os artigos. Como terceira fonte de consulta utilizamos a publicação em eventos nacionais de referência na área da Educação, selecionando aqueles que têm as produções disponíveis eletronicamente: Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPED), Congresso Nacional de Educação (EDUCERE) e Congresso Brasileiro de Alfabetização (CONBALF).

A seguir, apresentamos a sistematização do levantamento realizado.

2.2.1 Levantamento de teses e dissertações

Ao realizarmos o levantamento, em 2020, com os descritores combinados: “leitura no final do ciclo de alfabetização” e “leitura no 3º Ano dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental” localizamos 40 produções das quais, após a leitura dos títulos e resumos, 33 foram excluídas por estarem relacionadas às políticas públicas, formação continuada, linguagem escrita ou à educação matemática. Assim sendo, selecionamos sete produções dentro da temática do nosso estudo, sendo quatro teses e três dissertações, das quais uma é de mestrado profissional.

Conforme consta na Tabela 1, a seguir, o período de produção das pesquisas se concentraram entre os anos 2013 a 2019, sendo que nos anos 2014 e 2016 não houve nenhuma produção, relacionada à temática.

Tabela 1 - Distribuição de Dissertações e Teses por ano e tipo (2013-2019)

| Ano | Dissertação (Mestrado Profissional) | Dissertação (Mestrado Acadêmico) | Tese | Total |
|--------------|--|-------------------------------------|----------|----------|
| 2013 | 0 | 0 | 1 | 1 |
| 2014 | 0 | 0 | 0 | 0 |
| 2015 | 1 | 1 | 1 | 3 |
| 2016 | 0 | 0 | 0 | 0 |
| 2017 | 0 | 1 | 0 | 1 |
| 2018 | 0 | 0 | 1 | 1 |
| 2019 | 0 | 0 | 1 | 1 |
| TOTAL | 1 | 2 | 4 | 7 |

Fonte: Tabela organizada pela autora, a partir do levantamento realizado na BDTD, em 2020.

Quanto à área dos Programas de Pós-Graduação, a produção se concentra na Educação, conforme sistematizado na Tabela 2, a seguir:

Tabela 2 - Distribuição de Dissertações e Teses por Programas e Instituições (2013-2019)

| Programa | Instituição | Mestrado Acadêmico | Mestrado Profissional | Doutorado |
|-------------------|-------------|-----------------------|--------------------------|-----------|
| Ciências | UNIFESP | 0 | 0 | 1 |
| Educação | UFPEl | 0 | 0 | 1 |
| Educação | UNINOVE | 0 | 0 | 1 |
| Educação | UNESP/FCLAr | 1 | 0 | 0 |
| Educação | UFPE | 0 | 0 | 1 |
| Letras | UFPB | 0 | 1 | 0 |
| Língua Portuguesa | PUC-SP | 1 | 0 | 0 |
| TOTAL | | 2 | 1 | 4 |

Fonte: Tabela organizada pela autora, a partir do levantamento realizado na BDTD, em 2020.

Com relação à região, de acordo com a Tabela 3, verificamos que nas regiões Sul e Sudeste estão concentradas as pesquisas realizadas. Vale destacar também que nessa região está o maior número de programas de Pós-Graduação.

Tabela 3 - Distribuição de Dissertações e Teses por região (2013-2019)

| Ano | Sul | Sudeste | Centro Oeste | Norte | Nordeste | Total |
|--------------|----------|----------|--------------|----------|----------|----------|
| 2013 | 0 | 0 | 0 | 0 | 1 | 1 |
| 2014 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 |
| 2015 | 0 | 2 | 0 | 0 | 1 | 3 |
| 2016 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 |
| 2017 | 0 | 1 | 0 | 0 | 0 | 1 |
| 2018 | 1 | 0 | 0 | 0 | 0 | 1 |
| 2019 | 0 | 1 | 0 | 0 | 0 | 1 |
| TOTAL | 1 | 4 | 0 | 0 | 2 | 7 |

Fonte: Tabela organizada pela autora, a partir do levantamento realizado na BDTD, em 2020.

Com relação à abordagem metodológica utilizada, todas as pesquisas são qualitativas, das quais seis tiveram a escola como campo de pesquisa, sendo quatro teses e duas dissertações, que centraram as suas análises nas temáticas de leitura, conforme apresentado no Quadro 1:

Quadro 1 - Temáticas das pesquisas sobre leitura no 3º ano, centradas na escola

| Temáticas | Autores | Tipo |
|---|------------------------------------|--------------|
| Práticas de alfabetização quanto à aprendizagem da leitura pelos alunos | Cruz (2013) Caroni (2015) | Tese Tese |
| Relação da leitura com o Pacto Nacional de Alfabetização na Idade Certa (PNAIC) | Fontes (2015) | Dissertação |
| Problemas de leitura no 3º ano dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental na percepção de alunos e professores | Campos (2015) | Dissertação |
| Relações entre práticas pedagógicas e o desempenho em leitura dos alunos do ciclo de alfabetização | Clarindo (2018) Marcucci (2019) | Tese Tese |

Fonte: elaborado pela pesquisadora, em 2020.

Das seis pesquisas, verificamos que duas centraram-se na análise das práticas de alfabetização, quanto à aprendizagem da leitura pelos alunos (CRUZ, 2013; CARONI, 2015).

O estudo de Cruz (2013) investigou as estratégias, utilizadas nas práticas de alfabetização, buscando identificar as particularidades e as similaridades nas práticas de professoras alfabetizadoras, com relação ao ensino e aprendizagem da leitura e da escrita de duas escolas, sendo uma seriada e outra ciclada, situadas no município de Camaragibe-PE.

Cruz (2013, p. 23) pontua a relevância do seu estudo, destacando que:

[...] caracterizou-se por possibilitar a discussão sobre os novos elementos que poderiam contribuir para uma prática bem-sucedida na alfabetização, tanto em escolas organizadas em séries, como em ciclos, e por buscar elementos que possibilitem delinear práticas e políticas que seriam adequadas, buscando recuperar o lugar do ensino da escrita e da leitura nos anos iniciais (CRUZ, 2013, p. 23).

De acordo com os expostos pela autora, mesmo com a falta de estratégias, as professoras da escola ciclada sabiam que, no 1º ano, precisavam promover a apropriação da escrita, e no 2º e 3º ano, deveria acontecer a consolidação da leitura e da produção textual.

Com relação aos resultados, verificou-se que a retenção que ocorre no sistema seriado pode prejudicar o processo de desenvolvimento da criança. Por isso mesmo, independente de como a escola está organizada, faz-se importante estabelecer expectativas, referentes a cada ano do ciclo de alfabetização, para que assim, os professores possam ter referências sobre o seu trabalho, além de discutirem sobre a progressão do ensino.

Caroni (2015) investigou a trajetória escolar de 38 alunos de uma escola da rede estadual da grande São Paulo, no final do ciclo de alfabetização, de modo a identificar se há relação direta ou não com aspectos e com situações internas à sala de aula ou extraescolares. O estudo revelou certa complexidade no processo de ensino e aprendizagem, uma vez que

[...] a trajetória escolar dos alunos sofre influência direta e indireta das percepções, contradições e/ou discrepâncias e/ou incertezas do professor, como também de condições adversas e/ou outros fatores sociais, econômicos e políticos (CARONI, 2015, p. 246).

Já tendo como foco de análise a relação da leitura com o Pacto Nacional de Alfabetização na Idade Certa (PNAIC), ressalta-se a pesquisa de Fontes (2015) que se voltou para a questão da análise do desenvolvimento da alfabetização dos alunos, no final do ciclo de alfabetização, a partir de uma proposta de intervenção, tendo como referência a perspectiva do letramento, além de ter como base os direcionamentos do PNAIC, contidos nos volumes que são voltados para o ensino da Língua Portuguesa. Os resultados do estudo mostraram que é possível alfabetizar, na perspectiva do letramento.

Os problemas de leitura no 3º ano dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental na percepção de alunos e professores foi o foco de análise do trabalho de Campos (2015), que mostrou serem problemas considerados preocupantes, uma vez que, ao final do 3º ano dos Anos Iniciais, as crianças deverão estar alfabetizadas. Em sua pesquisa, a autora investigou como o 3º ano dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental vem se configurando, desde que o Ensino Fundamental de nove anos foi implantado.

Campos (2015), mediante as inquietações sobre as questões que se referem à alfabetização e, por entender que essa área é cheia de desafios, tanto para o professor quanto para o aluno dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental, viu-se instigada a voltar seu olhar para esse período e, também por constatar que ainda são poucos os estudos sobre o terceiro ano do ciclo de alfabetização, além de querer compreender como está se configurando essa etapa.

Para alguns estudiosos, essa mudança na educação brasileira se encontra envolta em duas probabilidades, quer sejam: ou pode ser uma alternativa que viabilize que a educação tenha melhorias na sua qualidade, ou será apenas mero jogo político, causando apenas uma alteração na estrutura, que poderá interferir pouco ou nada, na qualidade do ensino.

Com a ampliação do Ensino Fundamental de oito anos para nove anos, “[...] sabe-se que a organização de ensino sofreria mudanças e se questiona até que ponto essa ampliação afetou no fazer docente, especialmente no terceiro ano do Ciclo I do Ensino Fundamental” (CAMPOS, 2015, p. 77).

Uma das professoras entrevistadas na pesquisa de Campos (2015), professora Angelina, é convicta nas suas percepções ao alegar que para ela nada mudou, ela continuou fazendo o mesmo trabalho de antes, a responsabilidade que tinha com o 3º ano, ela continuou tendo, e que, em nenhum momento, se sentiu pressionada ou cobrada pela lei, então concluiu que sempre deu o melhor de si e continuaria dando o seu melhor, independente da lei.

E, por último, duas pesquisas focalizaram suas análises nas relações entre práticas pedagógicas e o desempenho em leitura e escrita dos alunos do ciclo de alfabetização: Clarindo (2018) e Marcucci (2019).

Em sua pesquisa, Clarindo (2018, p. 16) buscou “[...] descrever e analisar as relações entre práticas pedagógicas e o desempenho em leitura e escrita dos alunos do ciclo de alfabetização de uma escola da rede pública de Pelotas, vinculada ao PNAIC”. Como resultados, a pesquisadora constatou que:

[...] há fortes indícios de que o desempenho em leitura e escrita está relacionado de forma estreita com as práticas desenvolvidas em sala de aula. Considerando os três momentos de trabalho com conhecimentos sobre leitura e escrita mencionados nos quadros de aprendizagem do PNAIC, a saber, introduzir, aprofundar e consolidar vê-se, pelos dados levantados, que este tipo de articulação entre as atividades realizadas e os anos escolares não pode ser verificada, seja no que diz respeito ao SEA, seja no que se refere às práticas que envolvem textos na escola (CLARINDO, 2018, p. 146).

Clarindo (2018), a respeito da leitura (no 2º e 3º anos) destaca, ainda, sobre os resultados, que os dados revelaram, que o desempenho das crianças se centrou na preferência pelo padrão da sílaba canônica (sílabas constituídas por uma consoante (C) e por uma vogal (V) - nesta ordem) na leitura das palavras, o que mostrou fazer parte das práticas das professoras, que optavam por palavras com essa estrutura e deixavam as palavras com sílabas mais complexas para o final do ano letivo. A pesquisadora também constatou uma escassez na leitura e na interpretação, evidenciando que as professoras investiam mais numa leitura com o objetivo de encontrar a informação explícita no texto, o que, automaticamente, refletiu na avaliação dos testes referentes à leitura.

A nossa pesquisa já discorreu em outro momento sobre a leitura, no sentido de que ela não pode ser apenas decodificação de palavras, pois, se assim for, a criança não se tornará um leitor e tampouco saberá interpretar os vários gêneros textuais. Sendo assim é que Clarindo (2018) apresenta em sua pesquisa que é necessário que a leitura seja concebida como prática social, além de utilizar com as crianças textos contextualizados para que elas aprendam a ler e a identificar o sentido do texto, para que sejam capazes de construir a compreensão leitora dentro e fora da escola.

A pesquisa de Marcucci (2019) teve como objetivo geral identificar quais os elementos que constituem a aula de leitura, pois se trata de uma prática de letramento escolar, além de analisar as possíveis formas e a quais significados, os professores e alunos conferem a prática de letramento e, na outra face, analisar a didática implementada pelo professor, a maneira como age na sala de aula, para os objetivos de aprendizagem e letramento.

Do objetivo geral da pesquisa de Marcucci (2019) ramificaram-se objetivos específicos que pretenderam descrever como funciona a leitura deleite (inicial), de maneira que os elementos que a constituem sejam entendidos, além da compreensão do sistema didático, criado nestas situações, de forma a averiguar quais objetos de ensino são localizados, quais materiais didáticos e quais sinais do docente são movimentados.

O foco do estudo de Marcucci (2019) é a análise da prática da leitura deleite que consiste em “[...] uma atividade de leitura proposta para o ciclo de alfabetização para ser efetuada durante uma semana, um mês ou um ano, em conformidade com o planejamento do professor” (MARCUCCI, 2019, p. 55). Os resultados evidenciaram a potencialidade da leitura deleite, enquanto atividade permanente da prática pedagógica dos professores alfabetizadores.

2.2.2 Levantamento de artigos em periódicos

Ao realizarmos o levantamento de artigos no Portal de Periódicos, em 2020, atualizados em 2021, com o descritor ‘leitura no 3º ano do Ensino Fundamental’, localizamos 2833 artigos, dos quais fizemos uma triagem com o intuito de selecionarmos somente os artigos com o foco no nosso tema, sendo assim, a triagem foi reduzida para 19 artigos, sendo o primeiro publicado, em 2009, conforme se apresenta no Quadro 2.

Quadro 2 - Número de Artigos sobre leitura no 3º Ano dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental (2009-2020)

| Ano | Quantidade |
|--------------|------------|
| 2009 | 1 |
| 2010 | 2 |
| 2011 | 2 |
| 2012 | 0 |
| 2013 | 2 |
| 2014 | 1 |
| 2015 | 3 |
| 2016 | 5 |
| 2017 | 0 |
| 2018 | 0 |
| 2019 | 2 |
| 2020 | 1 |
| TOTAL | 19 |

Fonte: Quadro organizado pela autora, a partir do levantamento realizado, no Portal de Periódicos, 2021.

Após o mapeamento do período de publicação, realizamos a leitura dos artigos para organizarmos em eixos temáticos. Dessa maneira, agrupamos esses eixos em três denominações: (i) formação de leitores; (ii) dificuldades de aprendizagem; (iii) avaliação da compreensão de leitura. O primeiro eixo refere-se aos artigos cujo foco estava nas práticas de ensino para a formação leitora dos estudantes. O segundo abarca os artigos, que tratam das dificuldades de leitura. E o terceiro eixo compreende os artigos cujo foco estava em verificar a

avaliação, quanto ao desempenho da leitura dos alunos. No Quadro 3, apresentamos o número de artigos agrupados, conforme cada eixo:

Quadro 3 - Número de artigos sobre leitura no 3º Ano dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental por eixos temáticos

| Eixos temáticos | Quantidade |
|--|-------------------|
| Estratégias/Formação de leitores | 3 |
| Dificuldades de aprendizagem | 3 |
| Avaliação da compreensão/habilidade de leitura | 13 |
| TOTAL | 19 |

Fonte: Quadro organizado pela autora, a partir do levantamento realizado, no Portal de Periódicos, 2021.

A partir dessa sistematização chamou-nos a atenção o número de artigos que discutem a questão da avaliação da leitura, baseando-se em testes de cognição (13 artigos). Outro ponto que nos chamou a atenção foi que são poucos os artigos, que se centram nas práticas de ensino para a formação de leitores, em turmas do 3º ano do Ensino Fundamental (3 artigos). Desse modo, apresentamos os artigos relativos ao eixo estratégias/Formação de leitores, no qual agrupamos três artigos: Investigando o processo de leitura por meio de ambientes colaborativos (NEITZEL; NEITZEL, 2009); Leitura e prazer: um estudo voltado ao 3º ano do Ensino Fundamental (COSTA, 2010); e Estratégias de leitura e mediação do professor: o desafio de formar leitores no terceiro ano do Ensino Fundamental (ROSSI; PERES; SILVA, 2016).

Neitzel e Neitzel (2009) apresentam a investigação, acerca do processo de leitura, a partir de ambientes colaborativos. Essa pesquisa traz à superfície a discussão sobre como desenvolver nas crianças o gosto pela leitura literária, através de ferramentas interativas. Primeiro os pesquisadores apresentam, em seu trabalho, a importância que a literatura tem nesse processo de leitura, tendo em vista que

[...] lidar com a literatura como fenômeno estético possibilita que a criança se relacione com o livro como ela se relaciona com o brinquedo. A imagem que a criança constrói do livro na infância é determinante para a sua formação como leitor [...] (NEITZEL; NEITZEL, 2009, p. 134).

De acordo com Neitzel e Neitzel (2009), a literatura não pode estar voltada para o trabalho de cunho pedagógico, pois se assim for, será retirada dela a possibilidade de as crianças fazerem reflexões sobre o texto que foi lido. Nesse sentido, não

mantendo uma relação prático-utilitária, na contemporaneidade, o objeto literário figura como aquele que provoca o leitor a uma experiência estética, a qual poderá desembocar num movimento de reflexão e conhecimento de si e do outro (NEITZEL; NEITZEL, 2009, p. 134).

A pesquisa dos autores foi realizada com três grupos de crianças, sendo que dois grupos foram de uma escola pública no município de Balneário Piçarras-SC, que consistiu no 3º ano das séries iniciais do Ensino Fundamental (2007) e com essa mesma turma já no 4º ano (2008);

com a turma da 4ª série da escola de Barra Velha-SC; além de entrevista com as professoras regentes das turmas.

A intenção da pesquisa foi propiciar a troca de informações, através de um ambiente virtual, entre esses grupos de crianças, com a finalidade de, conforme Neitzel e Neitzel (2009), investigar de que maneira os alunos percebiam a literatura, para que, a partir da visão do pequeno leitor, fosse identificada a concepção norteadora das práticas de leitura, em sala de aula.

Desse modo, por meio de um *chat*, que foi criado no *google talk*, para ser utilizado pelos grupos de crianças com o intuito de incentivar a leitura, por meio da literatura, buscou-se no chat que as crianças trocassem suas experiências sobre textos literários, aos quais tiveram acesso ou por meio de roda de leitura ou por meio de contação de histórias, momentos ambos realizados pelas professoras.

Os autores, Neitzel e Neitzel (2009), explicam o porquê da escolha dessa ferramenta virtual, acrescentando que este meio foi selecionado porque nele há uma comunicação, na qual é viabilizado um diálogo livre, simultâneo. Os mesmos autores complementam suas falas, afirmando que o “bate-papo” é uma ferramenta que facilita ao professor ser um mediador; assim, através desse meio, o professor se torna menos controlador, pode questionar e interagir com os alunos, de forma que a comunicação passa a ser mais livre e todos ficam mais à vontade.

Os autores enfatizam que:

[...] empregar o chat na sala de aula pode ser uma via para estimular a leitura e a produção textual, pois a experiência do chat posiciona o sujeito numa situação de leitor e escritor, emissor e receptor, duas posições que o colocam como produtor de significações, uma situação pouco comum ainda nos ambientes das séries iniciais do ensino fundamental (NEITZEL; NEITZEL, 2009, p. 136).

A referida pesquisa ilustra que é possível ter experiências leitoras exitosas, quando as autoras explicitam o que foi possível observar, durante a coleta de dados, nas escolas:

[...] observou-se, no que diz respeito às percepções das crianças acerca da leitura, que elas gostam de ler e apreciam tanto os textos líricos pelo constante contato que têm com a literatura, privilegiadas pela escola que mantêm um projeto literário e pela concepção da contadora de histórias que desenvolve atividades de leitura, segundo a metodologia da literatura frutiva (NEITZEL; NEITZEL, 2009, p. 138).

Partindo da perspectiva das entrevistas com as professoras, alguns pontos foram evidenciados: as professoras têm plena convicção de que a leitura se faz importante no cotidiano das crianças, porém não a realizam com frequência; o livro literário é lido, em média, uma vez por semana; a literatura é empregada como estratégia de ensino; a utilização do chat promoveu

a leitura no livro, pois para que as crianças falassem sobre literatura era necessário elas terem repertório; e, por fim,

[...] que ambas as professoras reconhecem a importância da leitura para o desenvolvimento das competências necessárias ao aluno das séries iniciais, no entanto, não a estabelecem como prioridade na sala de aula, não há um planejamento específico nem ações pontuais que pensem a formação de leitores [...] (NEITZEL; NEITZEL, 2009, p. 138-139).

O artigo de Costa (2010, p. 163) aborda “[...] como o prazer pela leitura é visto pelos alunos da 3ª série e como a leitura é trabalhada nas salas de aula e meio escolar pelo professor”. O trabalho da autora vem ao encontro da nossa temática, o que torna o seu trabalho, um forte aliado para contribuir com discussões, acerca da leitura no 3º ano. Para tanto, esse trabalho contou com coleta de dados em três escolas da cidade de Londrina/PR, sendo que foram entrevistadas crianças da 3ª série e seus respectivos professores. O interesse é “[...] saber como os alunos do 3º ano do ensino fundamental de nove anos (antiga 2ª série), vivenciam a leitura na escola” (COSTA, 2010, p. 164).

O ato de ler se faz presente no nosso cotidiano, pois a todo momento nos deparamos com a leitura, quer seja na escola, nas ruas ou em nossa própria casa. Porém, esse ato necessita de orientações para acontecer, mesmo que não se saiba ler, de alguma forma nós já trazemos em nossa trajetória algo a oferecer e é o que Costa (2010, p. 164) afirma “[...] não se nasce sabendo ler e o leitor também não se constitui do nada, mas é necessário sabermos que temos algo a oferecer e desconstruir de nossos pensamentos, para que o prazer em ler se concretize”. Dessa forma, é preciso compreender que a criança precisa de estímulo para ler, algo precisa prender a sua atenção, para que não se caia na desculpa de que “[...] o aluno não lê por falta de interesse dele mesmo” (COSTA, 2010, p. 169).

A pesquisa apresentou algumas constatações, tais quais: foi comprovado que os professores, sujeitos da pesquisa, faziam o uso da leitura de forma constante, nas aulas, e que as professoras estão sempre participando, com as suas turmas, dos projetos de leitura do município (a hora do conto) e da sua própria escola, como por exemplo, uma das escolas tem um projeto chamado “Árvore da leitura”, momento em que todos os alunos da escola fazem uma pausa de 30 minutos, na semana, para ler algum livro e, depois que fazem a leitura, eles têm que contar, rapidamente, no que consistiu a história. A criança que lê recebe um papel em formato de folha onde está escrito seu nome e tem que colar em um tronco, que fica disposto no local onde seria a biblioteca. No final do semestre, a criança que obtiver mais folhinhas será premiada (COSTA, 2010).

Durante a pesquisa foram feitas perguntas para os alunos “[...] visando a conhecer-se e compreender como a leitura se faz presente no cotidiano desses alunos e como eles a percebem” (Costa, 2010, p. 16). Coletadas as respostas das perguntas, feitas às crianças, pôde-se perceber que a maioria das crianças se consideravam leitores, que elas gostavam de ler e não liam apenas por obrigação. Porém o material de leitura, utilizado pela maioria das crianças, foi o gibi, pois é um texto diferente dos textos apresentados em livros didáticos e por ser uma leitura mais divertida, acaba se tornando mais agradável, proporcionando uma eficiente integração social. Partindo desse pensamento, é possível prever que, se os livros didáticos fossem mais atrativos, ludicamente, e mais diversificados “[...] os conteúdos a serem trabalhados atrairiam mais a atenção dos alunos lhes dando um maior interesse e prazer em desenvolver uma integração social dos conteúdos” (COSTA, 2010, p. 168-169).

O artigo de Rossi, Peres e Silva (2016) discute acerca das estratégias de leitura e da mediação do professor, como um desafio de formar leitores, no 3º ano dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental. A leitura, conforme as autoras afirmam, é um elemento de suma importância no sentido de o sujeito adquirir um olhar crítico da sociedade, além de perceber qual papel desempenhar, bem como o seu lugar nela. Dessa maneira, “[...] a leitura ocupa um papel fundamental nessa formação, uma vez que propicia ao indivíduo a capacidade de desenvolver sua autonomia, ampliar o conhecimento e despertar o imaginário” (ROSSI; PERES; SILVA, 2016, p. 2415).

O referido trabalho é mais um instrumento que se soma à nossa pesquisa, tendo em vista que traz discussões e elementos, voltados para o que é o ato da leitura, como é ser um leitor e o que é esperado dele. De acordo com o exposto por Rossi, Peres e Silva (2016, p. 2416) “[...] a leitura deve envolver o processo de compreensão pautado no letramento ativo, no qual o leitor se forma leitor ao interagir com o texto lido, por meio da ação do professor ou de mediadores de leitura”. As referidas autoras afirmam ainda que “[...] ler implica compreender, percebendo-se a compreensão como um processo de construção de significados sobre o texto lido” (ROSSI; PERES; SILVA, 2016, p. 2416).

Para as autoras, o professor é o principal responsável por fazer a mediação pedagógica; isso significa que ele se tornará a pessoa que vai facilitar e incentivar as crianças, no processo da leitura. Assim sendo, compete ao professor oferecer meios com a intenção de ajudar as crianças a vencerem os desafios da atividade de leitura.

A leitura deve ser aprendida, de maneira significativa, e isso pode ser vislumbrado quando a criança passa a compreender o que leu. Seguindo esse pensamento, as autoras

asseguram que o leitor competente vai além da simples decifração de mensagem, ele busca encontrar sentidos para o texto, que está sendo lido.

2.2.3 Levantamento em eventos nacionais da área da educação

Para fazer o levantamento de trabalhos em eventos, na área de educação, selecionamos três eventos nacionais: as reuniões da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPED), Congresso Nacional de Educação (EDUCERE) e Congresso Brasileiro de Alfabetização (CONBALF), os quais serão apresentados, por meio da tabulação dos dados levantados.

2.2.3.1 Publicações das reuniões nacionais da ANPED (2000-2019)

Com relação ao levantamento das reuniões nacionais da ANPED, focalizamos o nosso olhar no Grupo de Trabalho (GT) 10 – Alfabetização Leitura e Escrita, no período cujas publicações estão disponíveis em Anais eletrônicos da Associação. Localizamos 10 trabalhos, conforme sistematizado no Quadro 4:

Quadro 4 - Número de trabalhos sobre Leitura publicados nas reuniões nacionais da ANPED – GT 10 - Alfabetização, Leitura e Escrita (2000-2019)

| Ano | Reuniões | GT10 |
|--------------|-----------------|----------|
| 2000 | 23 ^a | 0 |
| 2001 | 24 ^a | 0 |
| 2002 | 25 ^a | 0 |
| 2003 | 26 ^a | 0 |
| 2004 | 27 ^a | 1 |
| 2005 | 28 ^a | 0 |
| 2006 | 29 ^a | 1 |
| 2007 | 30 ^a | 0 |
| 2008 | 31 ^a | 0 |
| 2009 | 32 ^a | 0 |
| 2010 | 33 ^a | 0 |
| 2011 | 34 ^a | 1 |
| 2012 | 35 ^a | 1 |
| 2013* | 36 ^a | 1 |
| 2015 | 37 ^a | 0 |
| 2017 | 38 ^a | 1 |
| 2019 | 39 ^a | 2 |
| TOTAL | | 8 |

Fonte: Quadro organizado pela autora, a partir do levantamento realizado em Anais eletrônicos, no portal da ANPED (2020). *A partir de 2013, a reunião passou a ser bianual.

Dos oito trabalhos encontrados, no site das reuniões nacionais da ANPED, buscamos focalizar, por meio de temáticas, quais trabalhos são relevantes e quais de fato apresentam dados pertinentes para a nossa pesquisa. Sendo assim, foi possível encontrar temáticas, que em sua maioria, estão ligadas diretamente à leitura como especificadas no Quadro 5.

Quadro 5 - Temáticas dos trabalhos publicados na ANPED sobre leitura no 3º Ano dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental

| Temáticas | Nº |
|------------------------------|----------|
| Práticas de leitura | 5 |
| Dificuldades de Aprendizagem | 1 |
| Avaliação da leitura | 2 |
| TOTAL | 8 |

Fonte: Quadro elaborado pela pesquisadora, 2020.

De posse das temáticas que elencamos, partimos para a discussão dos trabalhos agrupados na temática “Práticas de leitura”. A referida temática conta com cinco trabalhos, sendo dois de 2019 (PERFEITO; SOARES, 2019, PERFEITO; MENDES, 2019); um de 2017 (NASCIMENTO, 2017); um de 2011 (ANTUNES, 2011), e um de 2006 (SCHWARTZ, 2006), sobre os quais discorreremos na sequência.

O trabalho de Perfeito e Soares (2019) visou analisar a organização do trabalho pedagógico, no Bloco Inicial de Alfabetização (BIA) de professoras alfabetizadoras de duas Unidades de Ensino vinculadas à Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal.

Para tanto, foram entrevistadas seis professoras e com isso foi possível conhecer quais as concepções de ensino e de aprendizagem, que direcionam as suas práticas, mediante as mudanças didático-pedagógicas para o ensino da leitura e da escrita, identificando quais os principais materiais utilizados pelas docentes.

A organização do trabalho pedagógico exige do professor que ele reflita sobre os seus conhecimentos e seu fazer pedagógico, em decorrência de como as crianças se apropriam do Sistema de Escrita Alfabética (SEA).

Perfeito e Soares (2019) afirmam que:

Ao planejar atividades e estratégias desafiadoras, o professor atende às especificidades dos estudantes, oportunizando valiosas experiências de aprendizagens. Logo, o planejamento de aula se constitui de procedimento ininterrupto e ativo, que após diagnóstico das aprendizagens dos estudantes, contempla os elementos estruturantes da organização da aula: os objetivos, os conteúdos, a metodologia, os recursos e a avaliação para que as intenções sejam alcançadas (PERFEITO; SOARES, 2019, p. 3).

Para Perfeito e Soares (2019) a alfabetização é o campo onde as suas metodologias fazem parte de um grande conjunto de decisões ligadas ao como executar, sendo assim se faz necessário que o professor planeje as suas atividades de maneira que seja sistemática e eficaz. Quando o professor planeja as suas atividades e suas estratégias para desafiar o estudante, ele proporciona experiências valiosas, no campo da aprendizagem.

Mediante as concepções das professoras alfabetizadoras, obtidas, por meio das entrevistas, as autoras puderam perceber que as alfabetizadoras tentavam acordar a

aprendizagem da escrita alfabética e seus ajustes, com o letramento. Uma das professoras, em sua entrevista, relatou que trabalha com música, com a leitura da música e com as crianças cantando a música. Em seguida, pede para que as crianças pintem os espaços entre as palavras, pede para que elas procurem as famílias silábicas que estão trabalhando, em sala, façam montagem de lista de palavras e, também, gosta muito de trabalhar com o alfabeto móvel.

No que tange à questão sobre a leitura, as mudanças advindas pós 1980, fizeram com o material disponibilizado pelo Programa Nacional do Livro Didático (PNLD), fosse elaborado, de acordo com as características dos diferentes gêneros textuais.

De acordo com os princípios gerais, um dos critérios específicos do eixo da leitura é propiciar, por meio de seleção criteriosa, uma abordagem adequada de textos de diversos gêneros, favorecendo a apropriação da leitura e da escrita. Diante disso, o Livro Didático (LD) tornou-se corresponsável por trazer situações desafiadoras e reflexivas de leitura e também estudos linguísticos, a partir do texto (PERFEITO; SOARES, 2019, p. 5).

Porém, o livro didático ainda é tido por muitos como um material que restringe e pouco colabora na aprendizagem da escrita e na formação leitora. Inclusive algumas das professoras alfabetizadoras, entrevistadas, alegaram que a pouca contribuição do livro didático faz com que ele venha, em segundo plano, nas suas práticas pedagógicas. Apesar de algumas professoras utilizarem alguns textos do livro didático, elas optam por não utilizarem as perguntas sobre o texto que estão no livro, elas elaboram outras perguntas. Outra professora alegou que não utiliza o livro de forma sistemática e pouco o utiliza em sala de aula; pois, de acordo com ela, a linguagem do livro não é acessível para crianças e, em muitos casos, cobra coisas que não fazem parte do mundo delas.

Perfeito e Soares (2019) ao analisarem os procedimentos que as alfabetizadoras utilizam, perceberam que as mesmas estabelecem, de forma clara, os diferentes processos do alfabetizar e letrar; afinal, cada processo tem a sua maneira de ser ensinado, além de que cada grupo de crianças demanda uma maneira diferente de atuação pedagógica.

As autoras, através das informações obtidas, constataram que o desafio para as professoras se refere à compreensão leitora das crianças de seis anos, principalmente, no momento de fazer inferências, a partir do que leu, pois a leitura inferencial é o ler, nas entrelinhas.

Para concluir o trabalho, as autoras destacam que:

[...] a partir dos posicionamentos das docentes, que os cursos de formação continuada têm contribuído com a prática, ao potencializar reflexões sobre a prática e atividades lúdicas por meio de jogos, embora, na opinião delas, o livro didático, necessitaria de ganhar significação (PERFEITO; SOARES, p. 7).

Adentramos agora no estudo de Perfeito e Mendes (2019) que pretende analisar a prática da leitura e a progressão do ensino para a proficiência leitora, em três turmas do Bloco Inicial de Alfabetização (BIA), de uma escola localizada, no Distrito Federal. As pesquisadoras entrevistaram três professoras, formadas em Pedagogia, que atuam do 1º ao 3º ano do Ensino Fundamental.

Perfeito e Mendes (2019) discorrem sobre as modalidades de leitura: leitura oral e/ou leitura silenciosa e leitura em voz alta. A leitura oral e/ou silenciosa funciona como instrumento intermediário que conduz a criança ao ato de ler. No caso da leitura em voz alta, nos anos iniciais, ela é antecedida pela leitura silenciosa e as duas práticas juntas, se forem utilizadas, com frequência, em sala de aula, colaborarão para a formação da criança leitora.

A modalidade silenciosa permite que o leitor faça uma leitura que é sua, pode ir e vir e parar em qualquer momento, dialogando com o texto de forma mais pessoal e livre. Já a leitura em voz alta, é comunitária e, quando orientada pelo professor, colabora para a entonação, o ritmo, a fluência, a expressividade e favorece a compreensão (PERFEITO; MENDES, 2019, p. 02).

Ainda sobre a leitura silenciosa, as crianças teriam condições reais de ler, porque ela estabelece uma relação mais direta entre leitor e autor, além de favorecer à criança apreender, de forma mais efetiva o significado do texto.

De acordo com Perfeito e Mendes (2019), a leitura e a compreensão de um texto são conhecimentos que precisam ser apropriados pelas crianças, desde cedo. Saber compreender um texto não se limita a apenas tirar informações do texto; é preciso saber construir argumentos, concepções e outras habilidades.

As autoras fazem a seguinte observação, em seu estudo:

[...] ao observarmos a frequência da leitura textual nas três turmas, face às subcategorias elencadas, verificamos a ausência de progressão quanto ao campo da leitura textual, visto que, houve mais investimento na leitura individual no último ano do BIA. Isso instiga repensar a prática pedagógica, priorizando a construção da autonomia leitora e a progressão do ensino durante os três anos da alfabetização (PERFEITO; MENDES, 2019, p. 6).

Destacamos aqui o que as autoras constataram em relação à prática das três professoras: o fato delas terem se dedicado à compreensão dos textos, em primeiro lugar, oralmente e, depois, na linguagem escrita, isso quando elas não encerravam na compreensão oral. Outro ponto que se pode destacar refere-se ao uso de textos como instrumento de ensino para uma alfabetização, na perspectiva do alfabetizar, letrando.

Perfeito e Mendes (2019, p. 10) concluem que:

[...] as docentes, ao explorarem os textos oralmente com os alunos, contribuíram para o prazer em ouvi-los ou lê-los, para o estudo de temas e identificação de elementos característicos. Ao se colocarem como mediadoras do processo de ensino-aprendizagem, a ação dialógica subsidiou as aprendizagens dos estudantes, tornando a leitura mais significativa (PERFEITO; MENDES, 2019, p. 10).

O estudo de Antunes (2011) aborda sobre as práticas de leitura nas séries iniciais do Ensino Fundamental (1ª a 4ª séries). A pesquisadora teve como campo de pesquisa quatro turmas do Ensino Fundamental e os participantes foram 108 alunos e quatro professores. Para obter as informações necessárias para o estudo, foram feitas observações participantes nas turmas e entrevistas com os envolvidos.

Para mapear as práticas de leitura, Antunes (2011) estabeleceu duas categorias: leitura coletiva e individual. Com esse mapeamento foi possível constatar que, durante o período da pesquisa, a leitura individual prevaleceu em maior escala na turma da primeira série. A autora atribui isso à importância, que é dada à leitura, nessa série. Destaca ainda, que nessa turma, foi observada uma preocupação, por parte da professora, em oportunizar às crianças o manuseio de diversos suportes, voltados para a leitura, contendo diferentes gêneros textuais.

Antunes (2011) observou que a leitura individual tinha duas finalidades: ocupação de tempo e realização de tarefas. Em todas as séries pesquisadas, a leitura individual, com o objetivo de realizar de tarefas, teve destaque. Isso mostra que o diálogo com o texto lido não está sendo proporcionado e as crianças não têm tido incentivos para que vivenciem, de maneira coletiva, momentos que as ajudem a adquirir a capacidade de compreensão ativa e responsiva dos textos lidos.

Dessa forma, o leitor não pode ser visto como simples ouvinte, ou mero entendedor do texto. A compreensão é de natureza responsiva e tida como uma fase inicial preparatória da resposta com a qual o leitor/falante teve contato de forma ativa e responsiva anteriormente (ANTUNES, 2011, p. 6).

O estudo de Nascimento (2017) foi realizado, em uma escola, na periferia da zona sul paulistana e os dados coletados partiram das observações feitas sobre as práticas de ensino de leitura literária.

A autora traz em seu estudo apenas um recorte dos dias em que esteve presente na escola, fazendo as observações. Apesar de o estudo ter abrangido turmas do 1º ao 5º ano do Ensino Fundamental, apresentaremos, aqui, os dados relativos ao 3º ano, pois este é o foco da nossa pesquisa. Infelizmente, os dados não são animadores. O resultado desse dia de observação foi desestimulante, palavra colocada pela própria pesquisadora.

Conforme a análise de Nascimento (2017), houve momentos em que as professoras (regente e substituta) colocaram os estudantes em grupos, porém sem fazer nenhuma mediação, já que o fato de os estudantes estarem em grupo não quer dizer que vai haver interação entre eles e nem com as professoras. Elas também enfrentaram muita indisciplina. A ideia era fazer a leitura do livro “O livro do cumprido” e fazer um diálogo com os alunos, o que não foi adiante, devido ao desinteresse dos estudantes. Com o desânimo da turma, a professora concluiu a leitura, rapidamente.

O referido trabalho mostrou que as crianças, apesar de terem passado pelos dois primeiros anos do ciclo inicial, nessa escola, não se conseguiu impregnar nos estudantes “[...] as marcas do trabalho didático da rotina de leitura em voz alta pelo professor” (NASCIMENTO, 2017, p. 5).

De acordo com os estudos, destacamos alguns pontos referentes ao balanço do ciclo, segundo Nascimento (2017):

- [...] c) Tanto quanto todas as demais atividades, as práticas de leitura se inseriam numa sequência de ações estanques, sem estudo, pesquisa, levantamento de dúvidas ou hipóteses, mas exercícios seguidos de exercícios, como fins em si mesmos ou como tática para manter os alunos ocupados.
- [...] e) As atividades de leitura e os exercícios decorrentes eram tradicionais e repetitivos, com foco excessivo no conteúdo dos textos, em suas “mensagens”, sobretudo em suas “lições de moral” (NASCIMENTO, 2017, p. 8).

As professoras, em seus depoimentos, deixaram transparecer duas incertezas que pairam sobre o ensino da leitura literária, na escola. São elas: “[...] para que ler um texto e o que fazer com a leitura; dúvida entre ler para alguma coisa e ler por prazer, como se ler por prazer não fosse para alguma coisa!” (NASCIMENTO, 2017, p. 12).

O ensino de leitura literária na escola deve se antecipar nas reflexões sobre o porquê, para quê e o que de fato é necessário estudar no texto literário, pois o estudar um texto literário requer: fazer a análise do gênero, da expressão, recriar a realidade, interpretar analogias, identificar recursos estilísticos, dentre outros.

Para que os professores possam desenvolver um trabalho nesse âmbito, nos anos iniciais, faz-se necessário eles terem uma formação e uma vivência que lhes proporcione fundamentos didático-pedagógicos para que possam planejar e realizar as suas atividades, alicerçadas na segurança e na autonomia.

Schwartz (2006), em seu trabalho relatou os resultados de uma pesquisa na qual se deteve em analisar os sentidos que as crianças atribuem à importância da leitura. A pesquisa foi feita com crianças de 3ª a 4ª séries do Ensino Fundamental, de onde foram coletados 94 textos, sendo 65 de crianças de 3ª série e 29 de 4ª séries, voltados para a importância da leitura. Deste

modo, o texto é visto como um conjunto, pois contém pistas, elementos e informações, para que o leitor apreenda o que o autor de determinado texto quis dizer.

2.2.3.2 Publicações do EDUCERE (2008-2019)

Com relação ao EDUCERE, foram localizados 4 trabalhos que focalizam a leitura, em diferentes enfoques. No Quadro 6, apresentamos o número de trabalhos, localizados por ano do congresso. Ressaltamos que, a partir de 2011, o congresso passou a ser bianual.

Quadro 6 - Número de trabalhos sobre Leitura publicados no EDUCERE (2008-2019)

| Encontros | | Quantidade |
|--------------|--------|------------|
| Ano | Edição | |
| 2009 | IX | 0 |
| 2011* | X | 0 |
| 2013 | XI | 0 |
| 2015 | XII | 2 |
| 2017 | XIII | 1 |
| 2019 | XIV | 1 |
| TOTAL | | 4 |

Fonte: Quadro organizado pela autora, a partir do levantamento realizado em Anais eletrônicos, no portal do EDUCERE, 2020. *A partir de 2011, o congresso passou a ser bianual.

O levantamento feito, no portal do evento EDUCERE, nos levou a encontrar quatro pesquisas, que se encontram dentro da temática deste trabalho. No Quadro 7, detalhamos que das quatro pesquisas foram extraídos dois blocos temáticos, tendo por base o nosso objeto de estudo, que é a leitura no 3º ano dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental.

Quadro 7 - Temáticas dos trabalhos publicados no EDUCERE sobre leitura no 3º Ano dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental

| Temáticas | Quantidade |
|------------------------------|------------|
| Práticas de leitura | 2 |
| Dificuldades de aprendizagem | 2 |
| TOTAL | 4 |

Fonte: Quadro elaborado pela pesquisadora, 2020.

Com a elaboração dos blocos temáticos, apresentados no quadro 7, percebemos que foram poucos os trabalhos, voltados para a temática da nossa pesquisa; entretanto, a temática “práticas de leitura” apresenta duas pesquisas relevantes para que possamos adquirir mais conhecimento e material teórico para ampliar o nosso arcabouço teórico: o texto de Cristofolini e Koerner (2017) e o de Oliveira e Branco (2015).

O trabalho de Cristofolini e Koerner (2017) versa sobre o conhecimento dos saberes dos docentes da alfabetização, do 1º ao 3º ano do Ensino Fundamental, com relação à concepção de letramento e de que maneira esse conhecimento se reflete nas suas práticas pedagógicas.

As autoras, em sua pesquisa, entrevistaram professoras e fizeram observações, em sala de aula, com a finalidade de tentar capturar qual a concepção dos professores, quanto ao letramento. De todos os professores que responderam aos questionários e foram entrevistados, alguns demonstraram entender e compreender o conceito do letramento, de acordo com o que é proposto por Soares (2001, 2017), ao relatarem que o letramento é quando se faz o uso social da leitura e da escrita, uma vez que, quem sabe ler e escrever precisa saber, também, utilizar a leitura e a escrita, na sociedade em que vive.

Os professores devem ter um entendimento aprofundado desse conceito, para que sejam capazes de encaminhar as crianças, para além do aprendizado do sistema alfabético, pois elas precisam aprender a utilizar esse aprendizado, no seu convívio social. Dessa maneira, as crianças ao aprenderem e apreenderem o uso social da leitura e da escrita, estarão mais propícias a interpretar o contexto, no qual estão inseridas.

A leitura é umas das portas que propicia esse entendimento, permite que as crianças possam enxergar e interpretar o que está à sua volta. Logo, cabe ao professor elaborar estratégias de leitura, para que as crianças se tornem leitores competentes e capazes de utilizarem a leitura, nas mais diversas finalidades e contextos.

Conforme o exposto,

[...] muito mais importante do que ensinar a ler, é promover o hábito e o gosto pela leitura, a noção do por que e para quê se lê e da importância de ler com relativa frequência determinados textos. O gosto pela leitura não é biológico, aprende-se, ensina-se, desenvolve-se, aprimora-se (CRISTOFOLINI; KOERNER, 2017, p. 15577).

Na linha das estratégias de leitura trazemos, também, para discussão, o trabalho de Oliveira e Branco (2015) cuja intenção foi a de propiciar o ensino e a aprendizagem da leitura, aplicando uma sequência didática, elaborada com o gênero histórias em quadrinhos (HQs), mais especificamente, com os gibis da Turma da Mônica. A sequência didática foi aplicada em uma turma de 3º ano do Ensino Fundamental.

Sob essa perspectiva, esse trabalho relaciona-se com a nossa pesquisa, ao tecer informações concretas de que o professor é o principal ator quando a questão é o incentivo à leitura, com compreensão. As autoras discorrem em seu trabalho sobre momentos em que mostram o envolvimento que há entre leitor e texto, além de verificarem o quanto são importantes os momentos em que há a troca de experiência e de conhecimento dos alunos entre si e, também, do professor com o aluno.

A leitura é um tema muito discutido e recorrente e, mesmo assim, ainda há muita dificuldade por parte dos docentes, quer seja no seu planejamento, quer seja na execução em

sala de aula. Com isso, faz-se necessário que ainda haja muitos estudos e discussões na tentativa de se sanarem as dificuldades encontradas pelos professores.

A escola precisa propiciar às crianças esse ato da leitura, pois ela é o espaço onde há interação e construção de conhecimento. Nessa vertente, ela deve promover momentos nos quais as crianças interajam, participem e socializem o seu conhecimento, além de propiciar um momento de leitura que possibilite que a criança estabeleça uma conexão com o texto e com seu autor. “Neste sentido podemos destacar que a função da escola é de formar indivíduos que sejam capazes de se expressar socialmente de forma adequada e competente, tanto na oralidade quanto na escrita” (OLIVEIRA; BRANCO, 2015, p. 8273).

Como já mencionamos, anteriormente, Oliveira e Branco (2015) utilizam na sua pesquisa o gênero histórias em quadrinhos (HQs), além de outros gêneros; entretanto suas atenções recaem sobre o gênero HQs porque ele possui características peculiares, além de ser encontrado no nosso dia a dia. As autoras escolheram trabalhar com esse gênero, também, por ele estar relacionado ao trabalho com a leitura e a escrita no 3º ano do Ensino Fundamental da Rede Municipal de Curitiba. Outra justificativa é que:

[...] este gênero possui uma complexidade de elementos verbais e não-verbais que precisam ser ensinados, para que o leitor compreenda as relações existentes entre eles. Podemos também ressaltar que as histórias em quadrinhos são atraentes e expressam uma linguagem próxima da oralidade das crianças, possibilitando assim um envolvimento maior do leitor com o texto (OLIVEIRA; BRANCO, 2015, p. 8275).

De acordo com Oliveira e Branco (2015), para trabalhar com esse gênero é importante que o professor esteja atento para fazer análises e compreensões sobre os diversos elementos presentes nesse gênero, os quais contribuem para dar sentido ao texto. São eles: a linguagem visual, o quadrinho, os planos e ângulos, a montagem, os protagonistas e os personagens secundários, a linguagem verbal, o balão, a legenda, a onomatopeia e o tempo. Sendo assim, faz-se importante destacar que o professor precisa ser ativo, no que tange ao ensino e à aprendizagem das crianças, quando o mesmo estiver aplicando atividades de práticas de leitura, na sala de aula.

Outro ponto que pode ser destacado é que o professor reconheça que a leitura é uma atividade que utiliza o intelecto e para isso, por isso e com isso “[...] propicia a construção da sua subjetividade de leitor, e isso ocorre, pois é necessário considerarmos as experiências vividas, a história e a linguagem dos alunos que fazem parte da instituição escolar” (OLIVEIRA; BRANCO, 2015, p. 8279).

2.2.3.3 Publicações do CONBALF (2013-2019)

O CONBALF também foi selecionado devido à sua relevância na área de Educação, articulando a alfabetização. A busca foi realizada por meios eletrônicos, nos anais do evento, disponíveis no portal da Associação Brasileira de Alfabetização (ABAlf). A partir do levantamento, verificamos que o congresso de 2019 apresentou uma quantidade de trabalhos bem significativa, se comparado com os anos anteriores.

Quadro 8 - Número de trabalhos sobre Leitura publicados no CONBALF (2013- 2019)

| Congressos | | |
|--------------|--------|-----------------------------------|
| Ano | Edição | Número de Trabalhos sobre leitura |
| 2013 | I | 0 |
| 2015 | II | 1 |
| 2017 | III | 2 |
| 2019 | IV | 6 |
| TOTAL | | 9 |

Fonte: Quadro organizado pela autora, a partir do levantamento realizado nos Anais disponíveis na ABAlf, 2020.

Após localizarmos esses nove trabalhos, partimos para a organização das temáticas nas quais destacamos a temática “Práticas de leitura /Formação de leitores” por conta de ter uma ligação direta com nosso trabalho e com o desenvolvimento da nossa pesquisa.

Quadro 9 - Temáticas dos trabalhos sobre leitura no 3º Ano dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental publicados no CONBALF (2013-2019)

| Temáticas | Quantidade |
|---|------------|
| Práticas de leitura /Formação de leitores | 6 |
| Dificuldades de aprendizagem | 1 |
| Avaliação da leitura | 2 |
| TOTAL | 9 |

Fonte: Quadro organizado pela autora, a partir do levantamento realizado nos Anais disponíveis na ABAlf, 2020.

Após extrairmos as temáticas, vamos discorrer sobre os trabalhos do eixo temático nomeado “Práticas de leitura /Formação de leitores”, o qual apresentou um total de seis trabalhos voltados para a temática leitura, sendo quatro de 2019 (SILVA; CAVALCANTE, 2019, SILVA, 2019, LIMA; VIEIRA, 2019, VIANNA; CARVALHO, 2019) e dois de 2017 (RECLA; CHAGAS; SOUSA, 2017, SCHMITTEL, 2017), sobre os quais destacamos os pontos que julgamos ser relevantes para a nossa pesquisa.

O trabalho de Silva e Cavalcante (2019) que teve como objetivo investigar quais as contribuições do PNAIC – Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa para com a leitura deleite, pois conforme as autoras afirmam “[...] o PNAIC considera a ‘leitura deleite’ uma estratégia para a promoção do prazer em ter contato com textos literários, ao mesmo tempo em que possibilita a ampliação do repertório dos textos literários pelo professor alfabetizador” (SILVA; CAVALCANTE, 2019, p. 356).

Nesse sentido, o olhar dos pesquisadores se voltou para a importância da leitura deleite, na formação da criança leitora; e, para que fosse possível ter esse olhar, a pesquisa contou com observações em sala de aula e rodas de conversa.

De acordo com Silva e Cavalcante (2019), é muito importante serem realizados momentos de leitura deleite, nas escolas, pois permitem que as crianças lancem um olhar mais atento para os movimentos do seu corpo e da sua voz. O deleite deve ser o momento em que as crianças são direcionadas a “sentirem” a essência do texto, sem necessariamente serem condicionadas a responderem às questões, a respeito do texto lido.

Um dos títulos do trabalho das autoras nos chamou atenção, pois recebeu a seguinte denominação: As práticas de leitura deleite em turmas do terceiro ano e do quarto ano do Ensino Fundamental. Muito nos interessou essa parte da pesquisa, uma vez que as professoras responderam a um questionário, no qual foi possível extrair as informações sobre o quantitativo de livros lidos, durante as observações, feitas pelas pesquisadoras. O quantitativo foi: livros lidos no mês – em média 15 livros, livros lidos no ano – em média 52 livros e a periodicidade – em média três livros por semana. Com essas informações foi possível perceber que essa prática estimulou as crianças a se maravilharem com a essência que as palavras podem transmitir.

O cerne do trabalho das autoras, já mencionadas, está ligado à formação de leitor e, seguindo essa linha, trazemos a pesquisa de Lima e Vieira (2019), que trata da mediação docente, quanto ao incentivo à leitura, partindo dos empréstimos de livros da biblioteca, por parte dos estudantes do 3º ano do Ensino Fundamental, de uma escola do município de Jaboatão dos Guararapes- PE.

Para o desenvolvimento da pesquisa foram feitas observações em sala de aula, foram analisadas situações relativas às atividades de leitura, com os livros da biblioteca, sendo realizadas também entrevistas com os estudantes, sempre após a socialização dos livros, em sala de aula.

Lima; Vieira (2019, p. 420) afirmam que “[...] uma das funções da escola é desenvolver estratégias para a formação do leitor, promovendo o acesso aos gêneros de diferentes esferas, suportes textuais e às práticas variadas de leitura, em diferentes espaços, como cantinhos de leitura, salas de leitura e bibliotecas”.

Em sua pesquisa, as autoras destacam que o espaço da biblioteca pode proporcionar várias atividades, que auxiliem os estudantes, na sua formação leitora. Outra opção relevante é quanto aos momentos de conversa sobre os textos lidos, já que estes podem contribuir para que o docente avalie a compreensão leitora dos estudantes e, desse modo, “[...] o professor poderá,

diante das necessidades que surgirem nos momentos de conversa, reformular sua prática, aprofundar os debates” (LIMA; VIEIRA, 2019, p. 422).

A docente, ao pedir que os estudantes fossem até a biblioteca fazer o empréstimo de livros, proporcionou a eles a formação leitora, uma vez que houve a aproximação com a biblioteca, além de fomentar nos alunos que frequentem outras bibliotecas e que apliquem os recursos, que aprenderam com a professora.

Sobre tal atitude, Lima e Vieira (2019) se posicionam, afirmando:

[...] pontuamos que é importante a promoção de políticas públicas, tanto na esfera municipal, estadual e federal, voltadas para a distribuição de recursos didáticos de qualidade destinados às escolas públicas, sobretudo pensando no espaço da biblioteca. Alinhados a isso, defendemos também que é preciso investir em formação continuada com objetivo de propor momentos em que os professores sejam levados a refletir sobre estratégias, recursos didáticos e espaços, como a biblioteca escolar, visando contribuir com ações didáticas voltadas para formação de leitores (LIMA; VIEIRA, 2019, p. 434).

Como estamos envoltas nessa temática “práticas de leitura/formação de leitores”, nada mais acertado do que continuarmos com a nossa discussão, tomando como fonte Silva (2019), que trouxe, em seu trabalho, a investigação sobre as práticas pedagógicas no ensino de leitura de docentes, que atuam em turmas do 1º ao 3º ano do Ensino Fundamental, de uma escola da rede pública do município de Fortaleza-CE.

Mediante as várias pesquisas, que tratam da alfabetização e letramento, a pesquisa de Silva (2019) reafirma que, para favorecer esses dois processos, há a necessidade de promover, de forma lúdica, momentos de contação e de leitura de histórias, com a intenção de desenvolver, nos estudantes, o prazer pela leitura, além de lhes proporcionar o conhecimento de e sobre o mundo.

Nesse sentido, torna-se relevante a importância da mediação e do incentivo do professor na formação do leitor nos anos iniciais do Ensino Fundamental. É necessária a prática de inserir as crianças em situações significativas de interação com os diferentes gêneros textuais que circulam na sociedade para o desenvolvimento de sua formação leitora (SILVA, 2019, p. 465).

Conforme Silva (2019), para que haja o desenvolvimento da compreensão leitora, o professor, ao elaborar atividades de leitura, em sala de aula, deve pensar em estratégias que tragam o antes, o durante e o depois da leitura, para que esse processo auxilie a compreensão dos estudantes com relação aos textos lidos.

O “antes” da leitura engloba a motivação para a leitura, o estabelecimento dos objetivos da leitura, conhecimento prévio (revisão e atualização), prever ou antecipar pontos sobre o texto e a formulação de questionamentos relativos ao texto.

O “durante” a leitura fica por conta de prever algo sobre o que está sendo lido; fazer perguntas durante a leitura do texto, na tentativa de prever os acontecimentos; tirar dúvidas sobre o texto; fazer um resumo das ideias do texto e, através do conhecimento prévio, fazer comparação e relação sobre as informações, contidas no texto.

Para o “depois” da leitura, é recomendável que se recapitule, oralmente, o texto lido, identificando-se qual a ideia principal do texto, no fazer e no responder questões, acerca do texto, resumir o texto escrito, realizar a elaboração de novos subtítulos, que tenham mais significados para os estudantes e usar palavras do texto, com o intuito de se aprender seus significados.

A pesquisa de Silva (2019) faz um link com a pesquisa de Silva e Cavalcante (2019), ao discorrer sobre a leitura por prazer ou leitura deleite.

A leitura por prazer é uma escolha muito pessoal. Deste modo, as crianças são estimuladas a realizar escolhas por suas preferências. Momentos como esse devem ser observados pela professora para perceber que temas e ou gêneros textuais são de interesse dos alunos, a fim de planejar atividades de leitura que sejam significativas e prazerosas (SILVA, 2019, p. 469).

Conforme Recla, Chagas e Sousa (2017), a leitura não pode ser algo que cause obrigação nos estudantes e nem apenas uma questão de transmissão de conhecimentos; ela tem que ser aplicada de forma que proporcione nos estudantes um encantamento, fazendo com que eles busquem aprender e compreender mais. Do contrário, se a leitura for posta como obrigatoriedade, tarefa ou castigo, o estudante simplesmente pode perder o encantamento.

O ato de ler individualmente se transforma em uma tática que permitirá ao leitor manter o controle sobre o que está lendo, conforme for a sua necessidade de adiantar ou retornar a alguma parte do texto, fazendo relação do que leu com os seus conhecimentos prévios, além de poder elencar o que é importante ou coadjuvante na leitura. Sendo assim, é aconselhável fazer primeiro uma leitura individual e silenciosa para só depois fazer a leitura em voz alta e, com isso, alcançar o objetivo, que é compreender o texto.

Sabemos que o trabalho pedagógico dos professores não é fácil, tendo em vista que, às vezes, não é possível atender aos interesses dos estudantes e nem a escola consegue dispor de materiais, adequados às peculiaridades dos estudantes. De acordo com Silva (2019):

[...] pelo que foi observado e analisando a categoria sobre a utilização das estratégias de leitura, é possível concluir que as professoras observadas, dentro de suas possibilidades, foram exitosas em desenvolver atividades de leitura que contribuem para a formação de leitores (SILVA, 2019, p. 480).

Vianna e Carvalho (2019) trazem, como objetivo da sua pesquisa, a análise sobre as práticas de leitura e escrita, vivenciadas na turma do 3º ano do 1º Ciclo da Rede Municipal de Belo Horizonte e sua relação com as pressuposições teóricas da alfabetização e do letramento. A pesquisa foi realizada por meio de observação participante e contou com os seguintes instrumentos para a coleta de dados: notas de campo, análise documental, entrevistas com a professora e com os alunos, vídeos e fotografias.

No que tange à aprendizagem da leitura e da escrita, esta acontece dentro e fora da escola, assim sendo, para que a alfabetização se efetive, é preciso que seja entendida “[...] como fenômeno social é anterior à própria escola” (VIANNA; CARVALHO, 2019, p. 1397).

Os autores destacam que:

[...] ao considerarmos o papel da escola como legitimadora de conhecimentos, precisamos entender que tanto a alfabetização em seu sentido mais restrito, quanto a escrita e a leitura em sua forma mais plena, estão presentes em um contexto social, em que a escola é apenas uma de suas agências. Não é mais possível pensar em escola descontextualizada do mundo à volta e, como tal, sem pensar em alfabetização, sem se considerar o sujeito como participante deste mundo e de suas práticas (VIANNA; CARVALHO, 2019, p. 1398).

Para tanto, faz-se necessário que, no dia a dia da sala de aula, o professor esteja disposto a dar ouvidos e que fique atento ao que se refere às demandas sociais, que vêm das relações que se estabelecem entre os estudantes e o seu contexto social.

De acordo com o posicionamento de Vianna e Carvalho (2019), a alfabetização passou a ter novas demandas, com isso o surgimento do termo “letramento”, possivelmente, foi uma resposta a essas demandas, tendo em vista que diversos autores têm feito um esforço para entender e relação entre a alfabetização “[...] e uma nova concepção de seu ensino, baseada nos princípios do letramento” (VIANNA; CARVALHO, 2019, p. 1398). Logo, o letramento é um “estado ou condição” daqueles que se envolvem em inúmeras práticas da leitura e da escrita.

A pesquisa de Vianna e Carvalho (2019) evidenciou que as relações que a professora estabeleceu entre leitura e escrita, a priori, começaram a tender para um trabalho mais focado na leitura, dentro da sala de aula. Porém, os resultados da pesquisa mostraram haver um equilíbrio entre as práticas de leitura e escrita.

A professora demonstrou compreender que a leitura e a escrita, embora estejam interligadas, são processos que apresentam especificidades, mostrando ser capaz de realizar um trabalho voltado para atender tais demandas. Com relação ao trabalho realizado para atender às especificidades demandadas pela leitura, a professora demonstrou considerá-la como um processo que vai além de decodificação de palavras, envolvendo a compreensão do texto escrito a fim de cumprir o objetivo de seu uso social. Nesse trabalho, ela revelou entender a importância de se considerar a diversidade de gêneros textuais existentes, assunto amplamente discutido

nesta pesquisa pelos teóricos consultados (VIANNA; CARVALHO, 2019, p. 1403).

Outro resultado, apontado por Vianna e Carvalho (2019), foi sobre a observação do trabalho da docente em sala de aula, mostrando que a mesma tem o domínio sobre as teorias e as metodologias que se referem à alfabetização, na perspectiva do letramento, uma vez que ela procurava aplicar à sua rotina, em sala de aula. Isso demonstrou que a professora é capaz de fazer adaptações à sua prática, além de adaptar seus conhecimentos à sua experiência, na sala de aula, junto ao que desenvolveu e apreendeu com sua formação inicial e continuada. Os autores assinalam que “[...] além disso, mostra-se parceira no trabalho de construção de sentido do texto lido ou escrito, possibilitando ao aluno participação efetiva de sua aprendizagem através do diálogo” (VIANNA; CARVALHO, 2019, p. 1404).

A pesquisa de Recla, Chagas e Souza (2017) traz a importância de pensarmos a alfabetização como uma prática social, que vai desenvolver nos estudantes sua consciência crítica, fará com que eles tenham capacidade de produzir textos (oral e/ou escrito) e, mais, serão capazes de ler e compreender, fazendo relação entre os sons e as letras.

Entendemos, por esta razão, que a alfabetização só tem sentido quando desenvolvida no contexto de práticas sociais de leitura e de escrita, ou seja, em um contexto de letramento; o qual, por sua vez, só pode desenvolver-se na dependência da aprendizagem do sistema de escrita (RECLA; CHAGAS; SOUZA, 2017, p. 491).

A formação do leitor nos permite fazer muitas reflexões, discussões e buscar resultados; para tanto, trazemos mais um trabalho, no sentido de nos sustentarmos, teoricamente, para as futuras discussões, que a nossa pesquisa ainda há de proporcionar.

Schmittel (2017), abordando o processo de formação do comportamento de leitores de alunos, em uma turma do 3º ano do Ensino Fundamental, da rede municipal de Aracruz/ES, assevera que, logo ao fazer um diagnóstico inicial, percebeu a necessidade de se investir em práticas de leitura, que fizessem as crianças terem contato e interação com vários gêneros textuais, como também obras da literatura, possibilitando assim, formar uma consciência crítica nas crianças. De acordo com a autora:

[...] as práticas de leitura, por sua vez, são responsáveis pelas interações entre os sujeitos. Elas serviram de palco para as produções de sentidos capazes de desenvolver na criança a formação da consciência crítica, bem como condições para a produção de textos (SCHMITTEL, 2017, p. 797).

O objetivo do estudo consistiu em relatar práticas de leituras, desenvolvidas, por meio do projeto “Capanginha Literária”, que segundo exposto por Schmittel (2017), foi um projeto idealizado, após relatos de estudantes e de seus pais sobre a não realização de leitura, em suas

casas ou em qualquer outro ambiente, que não fosse a escola. O objetivo do projeto consistiu em criar nos estudantes o comportamento leitor, já que em suas casas eles deveriam assumir a postura de leitor, por meio do que observaram em sala de aula.

Assim, quanto mais evidente ficava para a criança a importância da leitura literária também no contexto familiar, como poderosa fonte de formação de sensibilidades e ampliação de visão de mundo, mais significativas se tornariam as práticas de leitura e produção textual propostas na escola (SCHMITTEL, 2017, p. 799).

Fechamos essa discussão tendo apresentado os trabalhos que julgamos relevantes para acrescentarmos à nossa pesquisa, destacando que o levantamento realizado consistiu em um exercício muito importante para refinar o objeto de estudo, que pretendemos investigar: a leitura no final do 3º ano dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental, no contexto das escolas da rede municipal de ensino de Corumbá-MS.

Todo esse exercício do estado da arte contribuiu para visualizarmos e constatarmos a ênfase dada, quanto à avaliação do desempenho da leitura dos estudantes. Há poucas pesquisas que focalizam a leitura em turmas de 3º ano do Ensino Fundamental, sob a ótica dos professores. Isso sinaliza a necessidade de dar voz aos professores, seja para compartilhar sucesso, angústias, falta de material adequado, suporte tecnológico, formação continuada, ou mesmo apenas a sua prática docente, revelando que a leitura está presente na sala de aula, no dia a dia dos professores e crianças, e que os professores são os protagonistas, mediadores desse processo.

Este estado da arte também contribuiu no que diz respeito ao entendimento dos professores, quanto a eles propiciarem um ensino/aprendizagem que possa ir além do sistema alfabético. Os professores têm que proporcionar às crianças um ensino/aprendizagem em que elas sejam capazes de utilizarem a leitura e a escrita socialmente, para que elas possam interpretar o seu contexto social e tudo que está ao redor. Para isso, é preciso que os professores lancem mão de estratégias de leitura, para que as crianças se tornem leitores competentes e capazes de utilizarem a leitura, nas mais diversas finalidades e contextos.

A leitura é um assunto muito recorrente e discutido e, mesmo assim, ainda há muita dificuldade, por parte dos docentes, quer seja no seu planejamento, quer seja na execução, em sala de aula. Com isso, faz-se necessário que ainda haja muitos estudos e discussões na tentativa de se sanarem as dificuldades encontradas pelos professores. Destacamos, também, a crítica feita aos livros didáticos, revelando que eles colaboram, mesmo que de forma restrita, na aprendizagem da escrita e no processo da leitura, pois, além da linguagem do livro não ser acessível para crianças, na maioria das vezes, essa linguagem exige conhecimentos que não fazem parte do mundo da criança, cotidianamente.

3 DO PLANTIO DAS SEMENTES AO DESABROCHAR DAS FLORES

Esta seção apresenta o perfil do professor alfabetizador, a partir de um questionário, aplicado junto aos professores, que atuam no 3º ano do Ensino Fundamental, de maneira remota, via *Google Forms*. Com o retorno desse questionário, pudemos percorrer o caminho no sentido de obter as informações necessárias, para a produção de dados; informações essas obtidas, por meio de questionários e entrevistas. Para selecionarmos os sujeitos desta pesquisa foi realizada a aplicação dos questionários e o retorno deles permitiu a tabulação dos dados obtidos, pautados na escolha das professoras entrevistadas e pela dinâmica das entrevistas. Em seguida, constam a análise e os resultados obtidos.

3.1 As sementes germinam e ganham forma: os professores do 3º ano dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental

A construção desse tópico partiu do retorno do questionário, que foi aplicado junto aos professores da Rede de Ensino Municipal de Educação de Corumbá-MS, de forma remota, através do *Google Forms*, que nos auxiliou para que pudéssemos traçar o perfil do professor alfabetizador do 3º ano do Ensino Fundamental e, a partir do perfil traçado, fosse possível selecionar alguns professores para serem entrevistados. A tabela 4 traz os dados referentes à distribuição de turmas, bem como o número de respondentes de cada escola⁴.

Tabela 4 - Número de turmas de 3º ano em 2020 e de professores respondentes

| Escola | Nº de Turmas | Nº de Professores respondentes |
|---------------|---------------------|---------------------------------------|
| Escola 1 | 4 | 4 |
| Escola 2 | 3 | 2 |
| Escola 3 | 4 | 2 |
| Escola 4 | 4 | 1 |
| Escola 5 | 3 | 1 |
| Escola 6 | 2 | 2 |
| Escola 7 | 5 | 2 |
| Escola 8 | 4 | 3 |
| Escola 9 | 2 | 1 |
| Escola 10 | 4 | 3 |
| Escola 11 | 3 | 3 |
| Escola 12 | 4 | 1 |
| Escola 13 | 1 | 1 |
| Escola 14 | 2 | 1 |
| Escola 15 | 2 | 1 |
| Escola 16 | 1 | 1 |
| Total | 48 | 29 |

Fonte: Dados organizados pela autora, a partir do questionário respondido pelos professores, em 2020.

⁴Para preservar o sigilo, as escolas estão identificadas com o termo “Escola”, seguido de numeração: 1, 2,3, ...

Conforme verificamos, na tabela, das 48 turmas distribuídas em 16 escolas, situadas na cidade, tivemos o retorno de 29 formulários, destacando que um(a) professor(a) de cada escola retornou o questionário.

Com relação à formação em nível de Magistério, dos 29 professores respondentes, a maioria deles, num total de 27, cursaram predominantemente, Pedagogia, sendo que dentre esses, um deles cursou também Geografia e os outros 2 são formados pelos cursos de Letras e de História, conforme consta sistematizado, no quadro 10:

Quadro 10 – Formação dos respondentes

| Formação | Frequência absoluta |
|-------------------------------|----------------------------|
| Geografia na UFMS e Pedagogia | 1 |
| Letras /Espanhol | 1 |
| História | 1 |
| Pedagogia | 26 |
| TOTAL | 29 |

Fonte: Quadro elaborado pela autora, a partir dos dados do questionário respondido, em 2020.

Com relação ao vínculo empregatício, observamos uma pequena diferença, pois 16 professores são efetivos/concursados e 13 deles contratados.

O Quadro 11 traz as informações sobre o tempo de atuação na docência. A esse respeito, dois períodos se destacam: o período de 11 a 15 anos (oito respondentes) e o período de mais de 20 anos (sete respondentes). Por esse destaque percebemos que os professores que responderam ao questionário possuem muito tempo de sala de aula, o que lhes confere uma larga experiência profissional.

Quadro 11 – Tempo de atuação dos respondentes na docência

| Período | Frequência absoluta |
|-----------------|----------------------------|
| 1 ano | 4 |
| 2 a 5 anos | 3 |
| 6 a 10 anos | 5 |
| 11 a 15 anos | 8 |
| 16 a 20 anos | 2 |
| Mais de 20 anos | 7 |
| TOTAL | 29 |

Fonte: Quadro elaborado pela autora, a partir dos dados do questionário respondido, em 2020.

Em relação ao tempo de atuação em turmas de 3º ano dos Anos Iniciais, foco desta pesquisa, conforme pode-se verificar no Quadro 12 que muitos professores possuem pouco tempo de atuação no ano referido. Constatou-se que a maioria tem apenas até 3 anos de docência no 3º ano, sendo poucos aqueles que atuam há mais tempo. Esses dados nos mostram que apesar

de os professores respondentes atuarem há bastante tempo, na docência, ainda são poucos os que permanecem atuando no 3º ano dos Anos Iniciais.

Quadro 12 – Tempo de atuação dos respondentes no 3º ano dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental

| Período | Frequência absoluta |
|--------------|---------------------|
| 1 ano | 7 |
| 2 anos | 5 |
| 3 anos | 7 |
| 4 anos | 3 |
| 6 anos | 2 |
| 8 anos | 2 |
| 10 anos | 1 |
| 12 anos | 2 |
| TOTAL | 29 |

Fonte: Quadro elaborado pela autora, a partir dos dados do questionário respondido, em 2020.

No Quadro 13, constatou-se que apenas dois professores atuaram por um longo tempo, na faixa de 12 anos, no 3º ano. A maioria dos professores tiveram uma atuação, no 3º ano, movimentada. Alguns professores permaneceram anos seguidos, nas turmas de 3º ano. Destacamos que três professores assumiram apenas duas vezes turmas de 3º ano.

Quadro 13 – Tempo de atuação dos respondentes no 3º ano dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental por ano (2008 a 2020)

| Atuação por Ano | Nº |
|---|-----------|
| De 2008 até 2020 | 2 |
| 2008 e 2020 | 1 |
| 2008, 2009 e 2020 | 1 |
| 2008, 2011, 2014, 2018, 2019 e 2020 | 1 |
| 2008, 2009, 2010 e 2020 | 1 |
| 2008, 2009, 2020, 2011, 2012, 2013, 2014, 2015, 2016 e 2020 | 1 |
| 2009, 2012, 2013, 2016, 2017, 2018, 2019, 2020 | 1 |
| 2009 e 2020 | 1 |
| 2010, 2016 e 2020 | 1 |
| 2011, 2012, 2013, 2015, 2015, 2018, 2019 e 2020 | 1 |
| 2014, 2015, 2016, 2017, 2018 e 2020 | 1 |
| 2015 e 2020 | 1 |
| 2017, 2019 e 2020 | 1 |
| 2017, 2018, 2019 e 2020 | 3 |
| 2018, 2019 e 2020 | 3 |
| TOTAL | 29 |

Fonte: Quadro elaborado pela autora, a partir dos dados do questionário respondido, em 2020.

Quanto ao desempenho da leitura pelos alunos, no final do ano letivo de 2019, de acordo com o Quadro 14, sete respondentes, que atuaram neste ano no 3º ano, responderam que os seus alunos se encontravam no nível da leitura autônoma, que é quando a criança consegue compreender e interpretar o que leu. Ressaltamos que, se formos comparar com o número de professores que tiveram seus alunos ainda na leitura inicial (três respondentes), esse é um

resultado que merece destaque, pois podemos perceber que apesar de ainda haver dificuldades por parte das crianças, no âmbito da leitura com compreensão, ainda assim há professores e estudantes rumo ao caminho do sucesso para com a leitura.

Quadro 14 – Classificação do desempenho da leitura da maioria dos seus alunos ao final do ano letivo de 2019 pelos professores respondentes

| Nível de leitura | Nº |
|---|-----------|
| Inicial | 3 |
| Intermediária | 8 |
| Leitura autônoma (interpreta o que lê e compreende) | 7 |
| Em 2019 não atuei em turma de 3º ano | 11 |
| TOTAL | 29 |

Fonte: Quadro elaborado pela autora, a partir dos dados do questionário respondido, em 2020.

Quando perguntados sobre quantas vezes propiciaram a leitura aos seus alunos, no ano letivo de 2019, sete respondentes informaram que todos os dias da semana seus alunos tinham o momento da leitura, conforme sistematizado no Quadro 15. Outros sete indicaram três dias por semana. Isso nos faz vislumbrar que é possível transformar as crianças em leitoras se os professores tiverem os instrumentos e orientações necessários para exercerem seu papel de mediador e incentivador da leitura, com excelência. E, também, que o professor internalize que a leitura deve ser uma prática cotidiana; logo, ele deve inserir no seu planejamento a realização da leitura todos os dias da semana, para que assim, propicie em seus alunos o gosto/hábito pela leitura.

Quadro 15 – Frequência com que os professores respondentes propiciavam a leitura aos seus alunos em sala de aula no ano letivo de 2019

| Nível de leitura | Nº |
|--------------------------------------|-----------|
| 1 dia na semana | 1 |
| 2 dias na semana | 1 |
| 3 dias na semana | 7 |
| 4 dias na semana | 2 |
| Todos os dias da Semana | 7 |
| Em 2019 não atuei em turma de 3º ano | 11 |
| TOTAL | 29 |

Fonte: Quadro elaborado pela autora, a partir dos dados do questionário respondido, em 2020.

O Quadro 16 traz o quantitativo de professores que responderam à pergunta sobre se possuíam alunos com dificuldades de leitura, em 2019. Um número bastante significativo (15 respondentes) registrou que SIM. Com isso percebemos que, apesar de o quadro 15 ter nos mostrado que os professores propiciaram momento de leitura aos seus alunos, o quadro 16 revela que ainda há muito o que se fazer para que as crianças atinjam o nível da leitura com compreensão. Entretanto, mesmo que apenas 3 professores tenham respondido que não tiveram alunos com dificuldades, isso nos faz pensar que é possível superar as dificuldades e as

intempéries do dia a dia de uma sala de aula e buscar práticas e resultados exitosos com relação à leitura.

Quadro 16 – Alunos com dificuldades de leitura com compreensão em 2019

| Nível de leitura | Nº |
|--------------------------------------|-----------|
| Sim | 15 |
| Não | 3 |
| Em 2019 não atuei em turma de 3º ano | 11 |
| TOTAL | 29 |

Fonte: Quadro elaborado pela autora, a partir dos dados do questionário respondido, em 2020.

Os dados sobre as dificuldades de leitura com compreensão no ano de 2019 favoreceram a escolha das professoras a serem entrevistadas, pois de posse desses dados percebemos que a maioria dos respondentes afirmou que seus alunos, da turma de 2019 (3º ano do Ensino Fundamental), tiveram dificuldades com a leitura. Apresentamos, na sequência, o perfil dessas professoras e a discussão e a análise dos dados produzidos, a partir das entrevistas.

3.2 As flores desabrocham: as professoras Orquídea, Camélia, Lavanda e Hortênsia e a leitura no final do ciclo de alfabetização

Para fins de preservar a identidade das participantes desta pesquisa, as quatro professoras que nos concederam entrevista estão identificadas com nomes de flores: Orquídea, Camélia, Lavanda e Hortênsia e, conforme sistematizado no quadro 17, as quatro professoras são efetivas da rede municipal de ensino de Corumbá, com tempo de atuação entre 11 a 15 anos e uma com mais de 20 anos. São formadas em Pedagogia, sendo uma Mestre em Educação.

Quadro 17 – Perfil das professoras participantes da pesquisa

| Professoras | Orquídea | Camélia | Lavanda | Hortênsia |
|---|--------------|--------------|--------------|----------------------------------|
| Dados | | | | |
| Graduação | Pedagogia | Pedagogia | Pedagogia | Pedagogia |
| Especialização | ----- | ----- | ----- | Gestão Escolar Psicopedagogia |
| Mestrado | ----- | Educação | ----- | ----- |
| Vínculo da rede municipal de Corumbá | Efetiva | Efetiva | Efetiva | Efetiva |
| Tempo de serviço | 11 a 15 anos | 11 a 15 anos | 11 a 15 anos | Mais de 20 anos |
| Tempo de atuação no 3º ano | 4 anos | 8 anos | 3 anos | 6 anos |
| Alunos com dificuldades na leitura em 2019 | Sim | Sim | Sim | Não |

Fonte: Elaborado pela autora, a partir dos dados do questionário e da entrevista realizada, em 2020.

A entrevista com as professoras Orquídea, Camélia, Lavanda e Hortênsia foi gravada, transcrita e, em seguida, realizamos a leitura várias vezes, a fim de identificar as unidades de

sentido, buscando atender aos objetivos deste estudo, conforme orientam Szymanski, Almeida e Prandini (2004). Dessa maneira, após lermos várias vezes a transcrição das entrevistas, organizamos os seguintes eixos de análise, conforme sistematizado no quadro 18.

Quadro 18 - Organização dos dados da entrevista com as professoras

| Eixos | Questões |
|--|------------|
| 1. Formação para o trabalho com a leitura | 1, 11 |
| 2. Planejamento para o trabalho com a leitura | 3, 5, 6 |
| 3. Práticas pedagógicas para a formação de leitores | 2, 4, 7, 8 |
| 4. Fatores atribuídos à dificuldade de leitura dos alunos e propostas de enfrentamento | 9, 10 |

Fonte: Organizado pela autora, a partir da organização dos dados da entrevista realizada, em 2020.

No **eixo 1** constam as informações sobre o hábito de leitura, por parte das professoras e o que é necessário na formação dos professores, para que o trabalho com a leitura seja efetivado, nas escolas.

O **eixo 2** refere-se ao planejamento das professoras, quanto ao trabalho com a leitura, com qual frequência realizam atividades, voltadas para a leitura e quais tipos de atividades, quais materiais utilizam para trabalhar a leitura com as crianças, se o material é de fácil acesso e se o material pertence à professora ou à escola.

No **eixo 3** estão os dados relativos à percepção das professoras, acerca de como os alunos estão se apropriando da leitura com compreensão; ao hábito/gosto pela leitura dos alunos; sobre o que destacaria, da sua prática, como importante para incentivar as crianças a praticarem a leitura. Na opinião da entrevistada, que materiais ou suportes pedagógicos são necessários para se trabalhar com o desenvolvimento e a consolidação da leitura.

Por fim, o **eixo 4** trata das informações sobre a visão das professoras, acerca da dificuldade de leitura, enfrentada pelos alunos no 3º ano dos Anos Iniciais, bem como das formas de enfrentamento dessas dificuldades.

Definidos os eixos de análise, foram apresentados a discussão e análise sobre esses eixos, envolvendo o conteúdo das entrevistas, com o devido respaldo teórico.

3.2.1 Formação para o trabalho com a leitura

Partimos do entendimento de que é necessário que as professoras tenham gosto/hábito de leitura, bem como formação inicial e continuada que lhes deem embasamento material e prático, para desenvolverem um trabalho efetivo de leitura junto aos estudantes. O gosto/hábito pela leitura, por parte das docentes, é importante no sentido de que o professor é um dos responsáveis por causar, em seus alunos, o gosto/hábito de leitura. É como um espelho, para que as crianças possam se sentir incentivadas e possam se ver como leitoras.

É importante para a formação de qualquer criança ouvir muitas e muitas histórias, pois é através dos livros e contos infantis que a criança enfoca a importância de ouvir, contar e recontar histórias, além de despertar o gosto pela leitura, através de boas práticas e exemplos de leitores assíduos. E a literatura infantil é um caminho que leva a criança a desenvolver a imaginação, as emoções e os sentimentos, de forma prazerosa e significativa.

É necessário envolver e estimular as crianças para que possam aprimorar habilidades de leitura, de oralidade e, conseqüentemente, da escrita, contribuindo também para a alfabetização, por se criar o hábito e o gosto pela leitura.

Para Lucena, Henrique e Rodrigues (2020) é imprescindível que o docente tenha convicção da importância da leitura, pois, dessa forma, poderá encantar leitores iniciantes. Nessa vertente, o ato de ler deve estar inserido no cotidiano, de forma permanente, pois é a prática que irá promover e aumentar o quantitativo de indivíduos interessados, em leitura.

Conforme explicita Silva, Barbosa e Silveira (2018), o docente é quem vai ser o mediador entre os estudantes e o texto que será lido, nesse sentido será o docente o responsável por iniciar o estudante nas letras, “[...] de incentivar-lhe o gosto pela leitura e desenvolver-lhe o interesse pelo livro” (SILVA; BARBOSA; SILVEIRA, 2018, p. 34). Portanto, a função do professor como mediador é primordial para o desenvolvimento das atividades de leitura.

As autoras ressaltam que apesar de o professor ter sua relevante participação como mediador na prática da leitura, é preciso entender que não há receita pronta para que o estudante aprenda a gostar de ler é fundamental que a leitura seja reconhecida como um caminho, que é percorrido, durante a trajetória escolar dos estudantes, além de ser essencial para estimular a aprendizagem e a memória.

Conforme afirmam Silva e Balsan (2013):

[...] nenhum leitor nasce pronto, pois seu processo de leitura constrói-se a partir das experiências e relações que estabelece durante sua constituição enquanto leitor. Entretanto, sua formação dependerá dos ideais e das percepções que os docentes pelos quais ele passar terão sobre o ato de ler (SILVA; BALSAN, 2013, p. 84).

Porém, a análise das entrevistas, com as professoras participantes, indica que, apesar de responderem que possuem o hábito de leitura, três delas (Camélia, Lavanda e Hortênsia) deram enfoque para as leituras, que estavam fazendo, naquele momento, conforme podemos verificar nos depoimentos⁵.

⁵Os excertos das entrevistas estão transcritos na íntegra. Pedimos licença às normas da Associação Brasileira de Normas Técnicas (ABNT) para apresentar os excertos no formato itálico, com a finalidade de ficar mais fácil a visualização e a estética, bem como distinguir de citações diretas.

Eu atualmente tô [estou] lendo o meu referencial teórico que é de T. A. porque eu precisava dar uma revisada no que eu já tinha estudado [...]. (Professora Camélia. Entrevista, 2020).

Olha, como agora eu tô [estou] fazendo a pós em Alfabetização daí da Universidade, tô [estou] fazendo uma também on-line, eu tô [estou] lendo esse tipo de material que eles estão oferecendo (Professora Lavanda. Entrevista, 2021).

Eu tenho lido alguns livros da bibliografia do Mestrado em Educação e da Pós em Psicopedagogia que eu estou terminando agora (Professora Hortênsia. Entrevista, 2021).

Percebemos, a partir da análise, que elas se voltam para a leitura relacionada a algum compromisso e/ou obrigação pessoal, trazendo o indicativo de que talvez o hábito/gosto pela leitura não esteja internalizado nelas. Ressaltamos a importância do professor, ao propiciar às crianças situações que ampliem conhecimentos, ativem os seus conhecimentos de mundo, o textual e o linguístico, tendo a leitura, como fio condutor. Para Lima e Alves (2018), a habilidade de ler e o prazer pela leitura não são coisas naturais; assim sendo, é preciso que o professor ofereça bons livros às crianças, uma vez que o gosto pela leitura, bem como a necessidade dela, é criado socialmente.

A professora Orquídea, mesmo tendo citado que estava lendo um referencial, voltado para a sua Pós-Graduação, foi a única que mencionou, em sua resposta, que faz leituras, voltadas para o seu trabalho, como professora alfabetizadora.

Sim, eu tenho o hábito de ler, uma parte da minha leitura é em função da minha profissão, como professora alfabetizadora (Professora Orquídea. Entrevista, 2020).

Lucena, Henrique e Rodrigues (2020) trazem, em seu estudo, a constatação de que os professores não são leitores efetivos e não têm conhecimento sobre os materiais direcionados para desenvolverem a sua formação profissional. Ainda de acordo com os autores mencionados, “[...] a leitura faz parte do trabalho e da formação dos professores, desse modo, é importante que eles tenham acesso e façam uso de diversos materiais, inclusive livros, para a promoção de leitura docente” (LUCENA; HENRIQUE; RODRIGUES, 2020, p. 137).

Ao passo que as autoras afirmam que os docentes não são leitores efetivos, oferecem uma direção no sentido de que os alunos do Ensino Superior, ou seja, os futuros docentes possam ter suas necessidades atendidas, a partir de atividades, em sala de aula, que proporcionem um espaço, voltado para um ensino-aprendizagem sistemático. Para tanto, as autoras são enfáticas ao alertarem que o processo de formação leitora deve ser ensinado e

praticado ainda dentro da universidade. Isso fará com que se estreite a relação entre a teoria e a prática desse futuro profissional da Educação. Destarte, “[...] a formação leitora dos alunos em cursos de Pedagogia é de fato uma exigência quanto à necessidade acadêmica e ao contexto de desenvolvimento da própria profissão” (LUCENA; HENRIQUE; RODRIGUES, 2020, p. 138).

Ao indagarmos às professoras sobre o que estão acostumadas a ler, a intenção foi percebermos se tinham o hábito de leitura literária, pois entendemos que esse tipo de leitura poderá proporcionar às crianças a competência leitora, fazendo com sejam capazes de dar sentido ao que estão lendo. Para Moraes e Trevisan, (2018), uma vez produzido um texto literariamente, este é caracterizado por uma relação perfeita, que o autor literário constrói entre o texto

[...] e as estratégias artísticas acionadas pelo autor para expor esse conteúdo/tema de *forma* inaugural inventiva, poética, por meio de uma linguagem possibilitadora de várias indagações/reflexões sobre o homem, sua identidade e suas relações sociais, políticas, culturais e ideológicas, no mundo (MORAES; TREVISAN, 2018, p. 156).

Essa ideia é corroborada por outras autoras e, de acordo com Santos, Jurazeky e Vagula (2013), a literatura deve ser ensinada na escola, utilizando-se bons textos e práticas, que irão auxiliar o estudante a expandir seus processos de compreensão, fazendo com que busque os sentidos daquilo que está lendo. Quanto mais instrumentos o leitor tiver, quanto mais significado tiver as suas experiências – com textos literários – maior será a chance de ele ser atraído para outros textos, permitindo-lhe desfrutar do prazer que essas leituras lhe proporcionarão.

No que tange à literatura, Silvestre e Silva (2013) afirmam que é relevante sistematizar a literatura para que ela colabore com a formação total do sujeito, no quesito de leitor competente. A própria literatura é humanizadora, por permitir que o indivíduo se liberte e adquira o autoconhecimento.

Ainda no que se refere à literatura, Moraes e Trevisan (2018) expõem, em seu estudo, que os cursos de graduação e de formação continuada não têm possibilitado que os docentes construam, de maneira histórico-cultural, conhecimentos necessários para que se ensine a literatura, de maneira adequada e eficaz, no Ensino Fundamental. Para que os professores sejam capazes de orientar seus alunos, a fim de que estes possam se tornar leitores competentes, os próprios professores precisam estar capacitados para que saibam planejar e realizar práticas de leitura aos seus alunos e, assim, colocá-los no caminho que os leve a uma leitura com compreensão. Nessa linha de raciocínio, uma das professoras entrevistadas, Camélia, afirma que é necessária uma formação continuada, para que o docente se constitua como leitor e

produtor de textos, pois, dessa maneira, ele terá embasamento para cultivar, nas crianças, o gosto/hábito pela leitura.

Acredito que na formação de professores é importante estar trabalhando a questão do professor produzir mesmo, do professor fazer a leitura, do professor ter a leitura como um aliado na educação e, principalmente, na alfabetização. Porque se o professor não tem esse hábito de fazer leitura, de estar produzindo textos, ele também não vai conseguir repassar, ele também não vai conseguir fazer com que o seu aluno leia (Professora Camélia. Entrevista, 2020).

Conforme asseguram Moraes e Trevisan (2018), a formação continuada é, na verdade uma autoformação por possibilitar que os docentes façam uma reelaboração dos saberes já adquiridos, confrontando-os com suas práticas vivenciadas, no âmbito escolar.

A professora Lavanda, do seu ponto de vista, afirma o seguinte:

Eu acho que essa formação constante ela é bem necessária. Quando é, eu fiz uma, uma matéria com a Dora [refere-se à professora Auxiliadora da UFMS], então ela falou muito dessa importância da leitura. Então a gente já imaginava que seria uma prática de escola [...] As informações, elas são bem necessárias né, porque toda vez que você vai [inaudível]. Eu lembro dessa importância e torno ela de novo uma prática (Professora Lavanda. Entrevista, 2021).

Do ponto de vista da professora Orquídea, no âmbito da formação continuada de professores, deveria ser feito um trabalho mais voltado para a prática, ou seja, algo que possibilitasse uma ação efetiva dos professores, com relação à leitura. De acordo com a professora, muitos projetos e pactos ficam no papel.

[...] tinha que ter um, fala-se tanto né pacto pela educação, pacto não sei o quê. Mas assim, fica muito no papel. Eu acho que tinha que ter mais ação, e ação envolvendo professores, sabe [...] formação continuada né, eu acho, formação continuada [...] (Professora Orquídea. Entrevista, 2020).

Essa fala da professora entrevistada vem ao encontro dos estudos de Moraes e Trevisan (2018), os quais evidenciam a importância da formação continuada, quando esta permite com que os professores possam refletir sobre as suas práticas, em sala aula, já que eles são considerados profissionais críticos e reflexivos. Ainda de acordo com as autoras, os docentes possuem entendimento precário, quando o assunto é identificar a natureza histórico-cultural e a estética do texto literário, incluindo também a sua leitura. Isso se torna preocupante, pois podemos presumir que muitos docentes ainda não dão a devida importância para a literatura, o que pode ocorrer devido à falta de conhecimento de como se trabalha a leitura desse estilo de texto. Dessa maneira, a formação de professores deve ser algo construído, cotidianamente, no

âmbito escolar, fazendo com que eles se conscientizem de que teoria e prática caminham juntas - a teoria servirá para definição e compreensão da prática exercida e a prática como forma de fazer uma revisão crítica da teoria.

3.2.2 Planejamento para o trabalho com a leitura

Com relação ao planejamento para o trabalho com a leitura, as quatro professoras destacaram que nos seus planejamentos de aula estão inseridos o momento de leitura, seja leitura deleite, leitura individual, leitura realizada por elas, leitura compartilhada e leitura de textos de diferentes gêneros textuais.

A professora Orquídea relata que, no seu fazer pedagógico, estão inseridos tanto a poesia quanto os diferentes gêneros textuais, além dele estar alinhado com a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) (BRASIL, 2017). No que tange ao trabalho com a leitura literária, ela assim se pronuncia:

[...] a gente trabalha poesia, trabalha conto né, trabalha uma leitura científica né. As crianças precisam saber a diferença de uma receita de bolo para uma leitura de uma informação, e a gente costuma trabalhar isso né. Então, por exemplo, a gente tem um planejamento também de acordo com aquela, com aquele conceito literário que a gente trabalha que é dentro da, já do planejamento, dentro da BNCC, que lá que tá previsto isso [...] (Professora Orquídea. Entrevista, 2020).

Conforme está explícito na BNCC, o estudante deve se envolver em práticas de leitura literária, que colaborem para o desenvolvimento do senso estético para o prazer da leitura, dando valor à literatura e às diversas manifestações de cunho artístico-culturais, para que ele possa ter acesso à ludicidade (imaginário e encantamento), além de reconhecer o poder transformador e humanizador do que é a experiência com a literatura.

A análise desse depoimento nos permite constatar que a professora traz, em seu planejamento, o trabalho com o conto, também pontuado como muito relevante, nos estudos de Silvestre e Silva (2013). Para essas autoras, o ato de ler ou ouvir um conto refere-se a um exercício único e particular, acima de tudo pelo fato de que colabora para organizar o nosso pensamento e nos permite voltar a outro tempo, o tempo do “era uma vez”, ou seja, remete-nos a um momento diferente do nosso.

As autoras ainda asseguram que a contação de contos maravilhosos ou de encantamento ou populares fazem com que as crianças possam elaborar resoluções para os problemas que as incomodam. Isso se explica, “[...] pois as histórias mostram diferentes possibilidades e escolhas

advindas das personagens, ou seja, há diferentes modos de expressão de sentimentos e soluções de problemas” (SILVESTRE; SILVA, 2013, p. 53).

Para tanto, Silvestre e Silva (2013) enfatizam que os contos permitem ao indivíduo que o lê entender a sua própria condição humana. Alinhado a isso, faz-se importante manter esses contos vivos e, para isso, o papel da escola é imprescindível, uma vez que através dela pode-se levar às crianças materiais que causem emoção e as façam refletir sobre a sua própria existência.

A respeito do trabalho com contos, Silva, Silva e Brito (2018) são mais específicas: elas se voltam para os contos de fadas e afirmam que esses são ferramentas viáveis para desenvolver na escola o trabalho com o texto literário. Essa afirmação parte do pressuposto de que os contos de fadas já são conhecidos pelas crianças, além de remeterem à tradição popular. Porém as autoras alertam que o trabalho com os contos, na sala de aula, deve ser explorado de maneira que o estudante perceba o que existe de implícito nos contos, que o fará ampliar a sua criticidade, enquanto sujeito leitor, uma vez que os contos de fadas falam de verdades densas, que são próprias do ser humano.

Com relação à poesia, outro gênero textual que a professora Orquídea menciona que trabalha com os estudantes, Silva e Souza (2010) afirmam que o texto poético exige do leitor uma maior atenção à página, uma mobilidade do conteúdo intelectual e afetivo pré-existente, quando a criança entra em contato com a leitura poética, um ajuste de forma contínua dos desejos e emoções e tudo isso ocorre, conforme a leitura vai progredindo.

A professora Orquídea menciona que, em seu planejamento, trabalha o conceito literário. Nesse sentido, trazemos novamente Silvestre e Silva (2013), pois as autoras alegam que o trabalho com a leitura deve ser planejado, tendo por base uma teoria consistente e estratégias de leitura definidas, para que então os estudantes possam vivenciar as experiências de ficção, de uma maneira intensa e de forma transformadora. Deste modo, o estudante poderá fazer uso da linguagem em situações reais, organizar sua experiência de vida e pensar na realidade que o cerca.

Isso exige um trabalho pedagógico que leve em conta a existência de uma proposta de leitura ou projeto contínuo com etapas estabelecidas e de objetivos definidos (planejamento de leitura: objetivo para a leitura, ler para quê; verificação: verificar se atingiu o objetivo, regulação constante e avaliação) (SILVESTRE; SILVA, 2013, p. 57).

De acordo com as autoras, a melhoria da qualidade de ensino tem que passar pelo processo de planejamento, com a finalidade de orientar as estratégias, que são responsáveis pela compreensão textual e pela leitura de gêneros distintos, em especial, dos contos tradicionais.

Para Moura e Carneiro (2018) é essencial fazer o planejamento, não apenas para que o professor tenha um direcionamento, mas para que ele esteja convicto da intencionalidade da leitura e para que deixe isso claro para os estudantes. Ao entender quais são os objetivos pretendidos com determinada leitura, os estudantes se concentrarão melhor na leitura, além de compreenderem muito mais, diferentemente do que aconteceria, caso não tivessem nenhum direcionamento.

As professoras, Camélia e Lavanda, em suas respostas, relatam que fazem momentos com leitura individual, compartilhada e prazerosa.

Bom, no início do ano eu colocava todas as minhas atividades de leitura como textos, produções, né, e leitura individual, leitura compartilhada e leitura prazerosa, que é a leitura que o aluno escolhe o livro [...] (Professora Camélia. Entrevista, 2020).

Então tem a leitura que é a leitura deleite. E aí a gente faz, eu faço isso. Acho que, geralmente, umas três vezes na semana [...] (Professora Lavanda. Entrevista, 2021).

Solé (1998), ao discorrer sobre a leitura por prazer, afirma que é uma leitura pessoal na qual o leitor é quem dita as regras, pode ler um parágrafo repetidas vezes, pode pular capítulos e depois retornar, caso queira; aqui o que importa é a emoção, desencadeada pela leitura.

Conforme explicita Moraes e Trevisan (2018), é por meio da leitura compartilhada - dialógica e ambivalente - que se aprende, dialogando com o outro, tendo o professor como o mediador desse momento dialógico entre leitor e autor. Sendo assim, a dialogia – duplo movimento de sintonia cultural entre leitor e autor e a ambivalência – afirmação das relações histórico-culturais do leitor com o contexto de onde ele advém, é que a natureza ideal de um leitor competente se manifesta.

No caso da leitura compartilhada, o professor pode solicitar aos estudantes que leiam trechos do texto, pode fazer várias paradas para que retomem o que já fora lido, todos podem compartilhar sentidos do texto e, também, todos podem averiguar as hipóteses levantadas, no início da leitura.

Silva, Silva e Brito (2018) destacam que antes da leitura compartilhada o professor deve orientar as crianças a realizarem a leitura individual e silenciosa, pois esse momento possibilita, ao leitor, fazer a leitura no seu ritmo, para que ele atinja o objetivo da compreensão. Dessa maneira, no momento em que o professor for colocar em prática a leitura compartilhada, o estudante já terá lido o texto com o objetivo de compreendê-lo e, até mesmo, já terá feito inferências e conexões que, por ventura, serão compartilhadas, quando o professor solicitar e conduzir a participação dos alunos.

Nos escritos de Solé (1998), mais especificamente sobre as estratégias, durante a leitura, é abordada a temática sobre as tarefas de leitura compartilhada, as quais consistem em: o docente e os estudantes assumirem o ritmo e o encaminhamento da leitura (algumas vezes um, outras vezes os outros), além de organizarem a atividade de leitura e “abraçarem” os outros nessa atividade.

A autora apresenta como é realizada essa tarefa de leitura compartilhada. Primeiro o professor e os estudantes leem um texto, pode ser um trecho do texto, de forma silenciosa (pode haver leitura, em voz alta). Após a leitura, o professor irá conduzir os alunos por meio de quatro estratégias: num primeiro momento, o docente faz um resumo do texto que foi lido e solicita a concordância do grupo. Em seguida, pode solicitar explicações ou esclarecimentos sobre dúvidas, relacionadas ao texto. Num outro momento, pode formular uma ou mais perguntas aos estudantes e isso significa que, para respondê-las, a leitura se torna necessária. Após este exercício, o professor formula hipóteses sobre a parte que ainda não foi lida. Tendo feito todo esse movimento, o ciclo (ler, resumir, solicitar esclarecimentos, prever) se reinicia, só que dessa vez, sendo conduzido por outro moderador.

Da análise quanto como é planejado o trabalho com a leitura, destacamos o depoimento que a professora Orquídea faz sobre o seu trabalho.

[...] Então, eu costumo, o terceirinho, ele começa sempre com o conto. É sempre um conto no primeiro bimestre, trabalham-se vários contos. Então tem o conto que o livro traz né, que a gente trabalha com eles porque tem exercícios nos livros também e aí eu sempre procuro observar, pesquisar outros tipos de contos, porque, às vezes, o conto do livro não tá no nível de leitura deles. Isso é uma coisa muito importante, o professor ter a sensibilidade (Professora Orquídea. Entrevista, 2020).

Quando a professora relata que trabalha a literatura, utilizando contos, percebemos que ela tem o cuidado e a percepção da importância de se trabalhar com diferentes tipos de gêneros textuais.

Souza, Barbosa e Hernandez (2019, p. 63) destacam que a leitura literária “[...] é compreender a relação entre sentidos conotativos, reconhecendo as relações figuradas dos vocábulos e das situações propostas simbolicamente em cada gênero textual”. Ainda de acordo com essas autoras, o trabalho com os contos na escola básica é excelente oportunidade para o desenvolvimento do letramento das crianças, pois o conto envolve ações como: contação de histórias, organização de sequências lógicas, articulação de ideias, dentre outras. Todas essas ações são necessárias para o cotidiano das crianças, logo a escola precisa ensiná-las. Portanto, para as autoras, o ensino da literatura, na escola, sugere que se aprenda a compreensão leitora

de diversos textos, um trabalho que vai além de se conhecerem autores e estilos de textos literários, o mais importante é que o estudante confira sentido ao texto que lê, mantendo uma relação de diálogo com os textos.

Uma das entrevistadas, professora Hortênsia, foi a única que relatou fazer sondagem com seus alunos, para verificar o nível de leitura deles.

Então no início do ano eu faço uma sondagem pra saber como está o nível da leitura de cada um dos alunos e aí dependendo do nível eu vou com diferentes intervenções, né? [...] Nessa sondagem de leitura do início do ano, eu pego diferentes textos, com três níveis: o mais fácil, o médio e o mais difícil. Esse texto mais difícil seria um texto de terceiro ano mesmo, e aí eu pego nesse nível fácil, eu pego o texto de primeiro e segundo ano né. O médio já tem textos de segundo e o difícil são textos de livros de terceiro ano (Professora Hortênsia. Entrevista, 2021).

No que tange à questão sobre a sondagem, trazemos o que foi exposto por Solé (1998), quando discorre sobre a avaliação inicial, que permite visualizar quais os conhecimentos prévios que o estudante vai utilizar para abordar, numa determinada leitura e deduzir o que fará ou não com o que foi proposto pelo professor. O retorno que a criança dará é essencial, pois é a partir dele que o professor decidirá sobre a continuação ou não com o planejamento já previsto ou se terá que o rejeitar, uma vez que é necessário perceber se há uma distância entre o que foi proposto e o que a criança está entendendo, como forma de garantir uma aprendizagem significativa. Enfim, ter acesso a como os estudantes abordam o ensino da leitura é imprescindível, para se ter conhecimento de onde eles estão partindo e, ao mesmo tempo, estimar uma distância, aonde se quer chegar. Por isso, “[...] que devem observar as atividades propostas, a fim de assegurar o maior significado possível nas aprendizagens a serem realizadas” (SOLÉ, 1998, p. 166).

As professoras, quando perguntadas sobre que materiais utilizam para trabalhar a leitura com seus alunos, todas as quatro professoras mencionaram que utilizam livros infantis e infanto-juvenis.

Então, eu utilizo livros, livros infantis né, principalmente, nos primeiros seis meses. É muito livro infantil. Não adianta botar [colocar] outra coisa que eles não, assim, não chama a atenção deles. Então eu uso muito livro infantil que a escola oferece, né, na biblioteca, e uns que eu tenho [...] (Professora Orquídea. Entrevista, 2020).

Todos os livros de leitura infantil são meus, eu que invisto, compro a grande maioria, alguns eu ganhei de professores aposentados, mas a grande maioria eu que compro [...] (Professora Camélia. Entrevista, 2020).

Eu tenho a caixa da leitura, e nessa caixa da leitura, a gente já tem esses livros, né, que é esse acervo do PNAIC [...] (Professora Lavanda. Entrevista, 2021).

A escola disponibiliza todo ano uma caixa com diferentes títulos né, obras infanto-juvenis na idade da criança, das crianças de terceiro ano. E eu utilizo, também, textos avulsos de livros de primeiro, segundo e terceiro ano; utilizo, também, livros escritos pelos próprios alunos (Professora Hortênsia. Entrevista, 2021).

A professora Orquídea detalhou, em sua resposta, que utiliza a obra de Monteiro Lobato e Manoel de Barros com os estudantes, na sala de aula.

[...] eu trabalho, a partir do segundo semestre, a obra de Monteiro Lobato, de que eu gosto muito, né. Eu fui alfabetizada com Monteiro Lobato, então sempre que eu posso, quando é a oficina, eu leio o livro, eu trabalho o livro de Monteiro Lobato [...] Eu trabalho poesia, né, como falei. Gosto muito do Manoel de Barros. Eu, eu levo às vezes, eu faço recorte, né. Assim, digito no computador bem grande, principalmente pras [para as] crianças que ainda tão no pré-silábico, eu digito parte, assim, no computador grande assim, recorto e colo na cartolina colorida [...] (Professora Orquídea. Entrevista, 2020).

Souza, Barbosa e Hernandes (2019) expõem em seu estudo, que no ensino da Literatura é primordial que o professor, durante a aula, intervenha pedagogicamente, para que os estudantes aprendam a fazer uso de métodos, que os ajudem a construir sentido, para o que estão lendo.

Aprender a compreender, interagindo com os textos, é um processo complexo que requer o desenvolvimento de “intimidade” entre o leitor e o texto. Essa pode ser conquistada pela ativação de conhecimentos que o leitor já possui e que é capaz de reconhecer no texto lido, articulando o já sabido ao elemento novo e (re) construindo sentidos (SOUZA; BARBOSA; HERNANDES, 2019, p. 64).

As professoras, Orquídea e Lavanda, afirmam, em seus relatos, que utilizam, além dos livros infantis, os gibis para o trabalho com a leitura.

[...] trabalho gibis, muitos gibis da Turma da Mônica. É o que eu mais gosto, muitos gibis da Turma da Mônica [repete] [...] (Professora Orquídea. Entrevista, 2020).

[..] eu tenho uma caixa de gibi, que eu também ganhei. As mães sabem, algumas mães que, que acompanham, sabem que eu tenho a caixa de gibi, todo ano, assim, eu costumo ganhar quatro, cinco gibis pra [para] essa caixinha e ela fica bem grande [...] (Professora Lavanda. Entrevista, 2021).

Souza, Barbosa e Hernandes (2019) enfatizam que a literatura humaniza o leitor, fornecendo-lhe condições de diálogo com histórias que o façam refletir e o levem a imaginar outras experiências de vida e possibilidades. Alinhadas a esse pensamento, Silvestre e Silva (2013) ressaltam que contar e ler contos tradicionais, na escola, refere-se a exercícios significativos e importantíssimos para as crianças, pois elas podem viver experiências de outros, quando participam do momento literário e isso lhes permite fazer articulação das ações das personagens da ficção, com as suas necessidades pessoais.

Conforme afirmam Souza, Barbosa e Hernandes (2019), trabalhar a literatura por meio de contos, na Escola Básica, é de uma abastada oportunidade no desenvolvimento do letramento dos estudantes, pois a contação de histórias, a organização de sequências lógicas, a articulação de ideias, dentre outras possibilidades, são necessárias para o nosso cotidiano e tudo isso deve ser aprendido, na sala de aula. Porém, as autoras destacam: o fato de ter textos literários, na sala de aula, não garante que se aprenda a ler Literatura, faz-se necessário, portanto, transformar a leitura, para que ela se torne um objeto de ensino, verdadeiramente.

No caso dos gibis, Costa (2010) explicita que, por serem apresentados de uma forma mais divertida, prendem a atenção das crianças e colaboram para que elas desenvolvam a imaginação. Isso se justifica pelo fato de que os gibis têm uma estrutura distinta de texto, o que os torna algo novo. Dessa forma, as histórias em quadrinhos para as crianças são muito agradáveis. A autora conclui que, se os livros didáticos tivessem uma apresentação mais lúdica e diversificada, “[...] os conteúdos a serem trabalhados atrairiam mais a atenção dos alunos lhes dando um maior interesse e prazer em desenvolver uma integração social dos conteúdos” (COSTA, 2010, p. 168-169).

Com relação ao acesso, perguntamos às professoras, se o material era de fácil acesso e se o material pertencia a elas ou à escola. As respostas obtidas foram:

Então eu, geralmente, todo início do ano, é que a gente tem aqueles dias antes da gente ir pra sala de aula né. Eu fico lá na biblioteca da escola fuçando tudo, porque chega muita coisa, tem muita coisa guardada, tem mapa, eu fico meio que fuçando. Então, não é o ideal sabe, o ideal assim que eu queria era ter muito mais coisas. Mas assim, tem mapa, tem cartazes, tem livrinhos sabe [...]. Algumas coisas eu tenho, por exemplo, como eu falei pra você, é o ECA [Estatuto da Criança e do Adolescente], né, o livrinho, as revistinhas do ECA eu tenho. Tenho alguns gibis da turma da Mônica, que isso a escola não dá, gibi né [...]. Eu também adquiri algumas coisas pessoais pra poder oferecer né. Então tem coisas que tem na escola, e tem coisas que eu corro atrás. Eu vou e compro e ofereço [...] (Professora Orquídea. Entrevista, 2020).

[...] *Sim, eles são de fácil acesso, eu deixo uma caixa na minha sala de aula [...]* (Professora Camélia. Entrevista, 2020).

Mas ele é de fácil acesso, sim [...]. Eu ganhei dos meus estagiários da UFMS e de uma das meninas também, ganhei bastante coisa. Então nessa caixa tem coisas que é da escola e tem muita coisa minha, alguns meus, revistas que eu levo, às vezes, pra eles folhearem mesmo, porque criança, no período da leitura, quer olhar revista [...] (Professora Lavanda. Entrevista, 2021).

Sim, eles ficam em um local de fácil acesso: em dois cantinhos especiais da minha sala de aula. A maior parte do material é da escola, mas tem material meu e tem material das crianças, também (Professora Hortênsia. Entrevista, 2021).

De acordo com Santos e Souza (2004), os professores encontram dificuldades para terem acesso a materiais de literatura infantil, quer seja pelo fato do acervo ser pequeno, ou até mesmo, por ser inexistente na escola e, complementam, ainda, sobre a questão da ausência de formação específica sobre a leitura.

No questionamento sobre onde as professoras pesquisam para planejar as suas aulas, voltadas para a leitura, as respostas foram bem diversificadas. As fontes de pesquisa citadas foram: internet, livros em PDF, livro didático, BNCC e currículo MS.

Então, eu uso muito a internet, nesse ponto assim, é porque eu, apesar dos meus cadernos de planejamento, eu sempre [...], olha de um ano pro [para] outro, eu não fico muito fixo nele sabe, eu [pausa]. Ele é mais assim, pra mim [para eu] saber aquilo que eu não posso deixar de dar, o conteúdo que eu não posso deixar. Mas a metodologia, a forma, eu altero muito né, e aí cê [você] tem que pesquisar [...] (Professora Orquídea. Entrevista, 2020).

A grande maioria das minhas aulas, que faço com leitura, eu aproveito os livros que eu leio para eles, em sala de aula. Eu pego alguns livros baixados, né, livros em PDF. Ou esse ano, por exemplo, PDF foram os que utilizei para fazer atividades remotas, mas em sala de aula eu utilizo os livros, que estão, em sala de aula, aí eu aproveito e faço minhas atividades didáticas, através deles (Professora Camélia. Entrevista, 2020).

[...] *no início do ano, eu acho, como eles ainda estão construindo essa leitura, né, aí eu vou nos box, com tempo, alguma sequência pra [para] trabalhar até que eles estejam alfabetizados. Depois que eles forem lendo, a gente vai começar a trabalhar o livro didático que é oferecido pela escola* (Professora Lavanda. Entrevista, 2021).

Minhas principais fontes são: BNCC e currículo MS (Professora Hortênsia. Entrevista, 2021).

Conforme os estudos de Vagula *et al* (2020), a BNCC apresenta as habilidades referentes às estratégias de leitura, para serem trabalhadas com estudantes dos 1º ao 5º ano do Ensino Fundamental: o estudante precisa estabelecer suas expectativas, quanto ao texto, que vai ler, utilizando como apoio os seus conhecimentos prévios sobre a produção e a recepção do texto, gênero, suporte, temática, dentre outros aportes, além de fazer antecipações e inferências no antes e no depois da leitura dos textos, conferindo se as hipóteses realizadas se adequaram; “[...] identificar o efeito de sentido produzido pelo uso de recursos expressivos gráfico-visuais em textos multissemióticos” (VAGULA *et al*, 2020, p. 39); e, também, efetivar a “[...] localização de informações explícitas em textos” (BRASIL, 2018, p. 95 *Apud* VAGULA *et al*, 2020, p. 39).

As autoras destacam que, apesar das estratégias de leitura serem indicadas para o trabalho com turmas do 1º ao 5º ano, na organização das habilidades, elas são trabalhadas a partir do 3º ano. Por ser um documento norteador para o currículo na Educação, a BNCC determina que as habilidades referentes às estratégias de leitura devem ser ensinadas em todas as escolas do país, a partir do 3º ano do Ensino Fundamental. Em contrapartida, o documento não esclarece qual a perspectiva teórica, deixando lacuna quanto à contribuição teórica e orientações mais específicas, para a formação e prática dos professores.

O Currículo de Referência de Mato Grosso do Sul – Currículo MS (MATO GROSSO DO SUL, 2019) segue alinhado ao que é exposto na BNCC quanto às estratégias de leitura. No documento está especificado que o estudante deverá inferir informações implícitas nos textos lidos e para que essa habilidade seja desenvolvida, é preciso mostrar algumas pistas textuais e/ou antecipar informações.

Pode-se fazer uso de atividades como: debate literário, palavras pouco utilizadas e a leitura colaborativa, instrumentos esses que podem intensificar o trabalho com as estratégias de leitura, permitindo inferir o sentido de palavras ou expressões desconhecidas em textos, baseando-se no contexto da frase ou do texto, sendo tal habilidade essencial tanto para a oralidade quanto para a escrita. Deste modo, é imprescindível considerar que o seu desenvolvimento está ligado ao das outras habilidades, que são responsáveis pela compreensão leitora, em especial, as inferenciais, que são aquelas que consistem em (re) construir sentidos, baseados em sinais do texto. Também por meio das inferências, ainda é possível resgatar relações entre as partes de um texto. Tal habilidade consiste em envolver conhecimentos, que já foram consolidados e que contribuem para a coesão e a coerência no texto. De acordo com o Currículo MS (MATO GROSSO DO SUL, 2019, p. 166), “[...] trata-se das atividades epilinguísticas, ou seja, situações de uso e, por isso, sugere-se o desenvolvimento de atividades

diversas nas quais se analisa o uso dos recursos textuais, e não a sua sistematização em categorias”, recursos esses que se alicerçam, na percepção leitora do aluno, construída nas práticas pedagógicas exercidas pelo professor.

3.2.3 Práticas pedagógicas para a formação de leitores

Para começarmos a construir esse tópico, primeiro vamos trazer o que as professoras relataram sobre a relação entre as crianças e o gosto/hábito da leitura, e se estas gostam de ler. Das entrevistadas, três professoras (Orquídea, Camélia e Hortênsia) responderam de maneira específica.

Olha é [pensativa]. Eu vou dizer que 40% têm o hábito da curiosidade da leitura [...]. A gente tem que, logo nos primeiros dias, já incentivar e criar isso como um hábito. [...] Então, assim, com esse hábito que eu estabeleço no início do ano, eu consigo chegar no final do ano com 75% das crianças saindo da minha sala com hábito de leitura. Sabe, eu consigo chegar [...] (Professora Orquídea. Entrevista, 2020).

Bom, esse ano iniciei com uma turma de terceiro ano e eu sou efetiva em Corumbá, em uma escola em que a grande maioria não tem muito hábito de ler não. Eles gostavam mesmo é de jogos eletrônicos, coisas assim. Agora o primeiro ano de uma escola, em Ladário, eles já tinham mais uma atenção quando você sentava com livro, alguma coisa, ou fazer uma leitura eles prestavam mais atenção (Professora Camélia. Entrevista, 2020).

Por ser uma escola integral, o ato da leitura já faz parte da rotina diária de todos os alunos né. Todos os dias nós temos um tempinho da leitura e os meus alunos gostam bastante dessa hora da leitura (Professora Hortênsia. Entrevista, 2021).

De acordo com Araújo, Felipe e Mendes (2019), o hábito da leitura é formado, a partir do momento em que os professores traçam objetivos com relação às atividades de leitura. O professor precisa deixar explícito, para os estudantes, os objetivos a serem atingidos, pois o ato de ler proporciona informação, diversão, aprendizagem, emoção, ou seja, esse ato precisa ter significado para as crianças.

Nesse sentido, Souza (2019) acrescenta que o professor deve fazer uso das estratégias de leitura para ensinar as crianças, através dessas estratégias, a construir significado, durante a leitura. Para tanto, a autora discorre sobre o que o professor precisa fazer para efetivar essa aprendizagem: debater como as estratégias de leitura auxiliam os leitores, quanto aos significados do texto; fazer planejamento das aulas, referentes às habilidades de leitura, não se esquecendo de dar tempo para que as crianças possam praticá-las; ensinar às crianças como

determinada estratégia pode ser utilizada, em outros textos, sejam eles literários, informativos, jornalísticos e, também outras linguagens e contextos; observar cada criança, averiguando as dificuldades de compreensão de alguma(s) estratégia(s) e planejar outras atividades que superem essas dificuldades.

A professora Lavanda, ao responder, focou mais na prática, que ela utiliza para provocar o gosto/hábito de leitura nos estudantes e na sua resposta não ficou claro se as crianças gostam de ler.

[...] a gente recebeu o acervo do PNAIC que foram aquelas caixas de livros, e aí a gente teve acesso a muitos livros e aí eu comecei a seai de julho pra [para] lá que eles já estão alfabetizados. Isso referente à terceira série né, quando eu tô [estou] na terceira série, aí eles, é, eu convido algumas das crianças a levar o livro pra [para] casa. Elas levam, fazem a leitura em casa e voltam no outro pra [para] ler pra [para] sala. Aí eu acho, assim, a partir disso eu percebi bastante criança interessada por livros [...] (Professora Lavanda. Entrevista, 2021).

De acordo com Costa (2010), a criança precisa ser estimulada a ler, fazendo com que algo prenda a sua atenção, para que não se caia na desculpa de que a criança não lê porque lhe falta interesse. Sendo assim Rossi, Peres e Silva (2016) afirmam que o professor é o principal responsável para facilitar e incentivar as crianças no processo da leitura, além de ter a obrigação de oferecer meios com a intenção de ajudar as crianças a vencerem as barreiras da atividade de leitura.

Cada uma das professoras entrevistadas relatou suas práticas pedagógicas para a formação de leitores. Percebemos que cada professora trabalha, à sua maneira, porém todas se utilizam de práticas pedagógicas que, de acordo com vários estudos, são práticas que trazem resultados positivos, no quesito formação de leitores. Destacamos algumas práticas pedagógicas trabalhadas pelas professoras: oficina de leitura, roda de leitura, roda de conversa, (voltada para as leituras, já realizadas), leitura em voz alta, projeto de literatura, por exemplo, com as obras de Manoel de Barros.

Na sequência, trazemos o relato da professora Orquídea sobre sua prática com relação ao trabalho com leitura, que consiste em fazer projetos e oficina de leitura, roda de leitura/conversa e a leitura literária, através de obras literárias.

[...] eu tenho sempre um projeto de leitura que eu desenvolvo o ano inteiro, é... pode ser, é através ou, geralmente, uma vez na semana, eu realizo uma oficina de leitura. Essa oficina de leitura ela pode ser conduzida por mim, ou ela pode ser aleatória. Então, por exemplo, às vezes eu levo as crianças na biblioteca da escola, eu vou antes lá, seleciono alguns livros, deixo em cima da mesa e levo eles lá [refere-se

à biblioteca] no dia que faço a oficina de leitura que, geralmente, é quinta-feira, a última aula [...]. Aí eles escolhem o livro que eles querem ler. Outras vezes eu dirijo, às vezes eu levo eles pra [para a] quadra, faço roda de leitura, levo gibis né?! Ou levo pequenos formatos de poesias, eu gosto muito de trabalhar Manoel de Barros, gosto muito né?!, que é uma poesia muito próxima da gente, eu tenho por esse hábito, eu levo também às vezes, eu faço a leitura e depois eu peço pra [para] eles comentarem. Eu gosto muito de ler Maria Clara Machado né?! Ana Clara Machado [refere-se à Maria Clara Machado]. Então eu conto, geralmente, alguma coisa e aí eu peço pra [para] eles comentarem (Professora Orquídea. Entrevista, 2020).

Na prática pedagógica da professora Orquídea, descrita acima, podemos destacar um elemento que é utilizado com muita timidez, a biblioteca escolar. Lima e Vieira (2019) destacam que o espaço da biblioteca pode proporcionar vários momentos, que auxiliem as crianças na sua formação leitora. Em consonância a essa linha de pensamento estão Costa e Bispo (2020), quando discorrem sobre a leitura no sentido de que, mesmo mediada pelo docente, ela pode ir além da sala de aula, pode ser efetivada na biblioteca e, até mesmo, em espaços como: pátios, jardins, museus, livrarias, feiras do livro. “Sair da sala de aula pode representar quebrar aquilo que agrilhoa a leitura à ideia de estudo, de exercício intelectual somente” (COSTA; BISPO, 2020, p. 44).

Conforme afirmam Giroto e Silveira (2013), a roda de conversa é uma atividade que colabora para o exercício da expressão oral e é o momento que se propicia às crianças conviverem em grupo, respeitando o outro, além de ensinar as crianças a argumentarem e a defenderem suas ideias. Para esse momento, as professoras podem se utilizar de diversos materiais como: fantoches, que representem os personagens da história; livros com figuras; caixas contendo algum objeto surpresa e outros meios.

Outra prática mencionada pelas professoras é a leitura em voz alta que, de acordo com Solé (1998), tem a pretensão de fazer com que os alunos leiam de forma clara, rápida, com fluência, correção, com as devidas normas de pontuação e com o tom correto; porém, nesse caso, a compreensão acaba ficando, em segundo plano. Para a autora, não há necessidades de o docente elaborar uma atividade, na qual o objetivo seja treinar a leitura, em voz alta, para, somente depois, ele verificar se as crianças compreenderam.

Ainda de acordo com a autora, para ler de forma eficiente um texto, faz-se necessário ter a compreensão dele, sendo assim, isso pode ser solucionado, fazendo com que as crianças leiam textos que elas já conheçam (histórias conhecidas por tradição oral). A autora, no entanto, faz um alerta: não se pode generalizar essa atividade, pois “[...] os alunos podem ir construindo

uma ideia bastante pitoresca sobre a leitura: ler em voz alta o que está escrito em livros cujo conteúdo já conhecíamos antes de começar a ler” (SOLÉ, 1998, p. 98).

Destacamos, da resposta da professora Orquídea, o cuidado e a sensibilidade que ela tem para com suas crianças, ao relatar o seguinte:

[...] Então, eu sei um pouco da diferença que tem você ter uma criança que tem poder aquisitivo de viajar, poder aquisitivo de ler/ter várias revistas ao seu redor e daquelas crianças que não têm [...] Eu costumo, também, nessa oficina de leitura, é uma vez no mês, fazer um sorteio de alguns livros infantis, que eu adquiro [...]. Então é, eu tento incentivar meus alunos, eu sei que eles não têm isso fora da escola, não têm! E eu tento incentivar, então eu faço esse processo de sorteio, eu faço esse processo de sorteio [repetiu] É pra estimular, aí eles ficam muito contentes [...] (Professora Orquídea. Entrevista, 2020).

Nesse sentido, Girotto e Silveira (2013) ressaltam que:

[...] o livro, recurso imprescindível à cultura do cidadão, precisa estar acessível a todos desde o mais cedo possível, principalmente às crianças filhas da classe trabalhadora, que sofrem prejuízo em relação aos mais favorecidos. A mediação de leitura que pode ser proporcionada, já nas instituições dedicadas à primeira infância, tenta reduzir esta desigualdade cultural (GIROTTI; SILVEIRA, 2013, p. 32).

No questionamento sobre o que as professoras destacariam da sua prática, como sendo importante para o incentivo da leitura, a professora Orquídea relatou que faz a leitura junto com as crianças, não manda apenas as crianças lerem, ela interage com elas e faz, também a roda da escuta.

Olha, eu diria que é ler junto com eles sabe, por exemplo, na oficina de leitura eu pego o livro junto com eles, sento no cantinho, se for para sentar no tapetinho eu sento, se é para [pausa]. Se a gente sai para quadra eu vou lá, fico lá o tempo todo com eles. Sabe eu sinto que isso faz muita diferença. Não é mandar ler sabe: “ah vai lá ler” e você tá [está] aqui no celular. Você sabe, eu sinto isso, que eles esperam essa interatividade, sabe. E às vezes, por exemplo, quando eu falo pra [para] eles também, a gente lê e depois tem a roda da escuta né, é [pausa]. Então eu falo: “quem quer começar, quem quer?” E eu comento o livro também que eu li. Eu comento, eu falo: “olha eu achei super legal esse livro” [...] (Professora Orquídea. Entrevista, 2020).

No caso da professora Lavanda, percebemos, por meio de seu relato, que ela faz o acompanhamento das crianças, a partir de um caderno, que consiste em reforçar o que foi ensinado na sala de aula. As crianças levam o caderno para casa com determinada atividade e depois devolvem para a professora verificar se elas estão desenvolvendo e perceber se há crianças com dificuldades.

Eles têm o caderno de, eles têm o caderno que fica em casa. Geralmente, é um calendário, esse calendário ele tem todo dia uma atividade e ele é, ele é [repete] um reforço daquilo que ele aprendeu na escola. Aí eles levam esse caderno, eles produzem o material em casa e no outro dia eles voltam e ganham mais um. A partir das respostas que eles vão dando, eu vou vendo se eles aprenderam [...] (Professora Lavanda. Entrevista, 2021).

Essa prática, utilizada pela professora, não contribui para que ela perceba se a criança está se apropriando da leitura com compreensão, uma vez que o caderno consiste em promover mais a escrita. Além de não proporcionar aos estudantes uma prática, voltada para atividades de leitura; nesta perspectiva, Solé (1998, p. 35) assevera que “[...] o trabalho de leitura costuma se restringir àquilo que se relatou: ler o texto e, a seguir, responder a algumas perguntas sobre ele”, infelizmente.

3.2.4 Fatores atribuídos à dificuldade de leitura dos alunos e propostas de enfrentamento

Para discutirmos esse último eixo trouxemos o posicionamento das professoras sobre quais os fatores a que elas atribuem as dificuldades de leitura, que os estudantes enfrentam e qual a sua visão com relação ao que pode ser feito, no sentido de caminhar para o enfrentamento dessas dificuldades de leitura dos estudantes.

A professora Orquídea menciona que essa dificuldade de leitura está relacionada à metodologia e à formação constante, que o professor precisa ter.

[...] tem a ver um pouco com a metodologia, tem um pouco a ver com capacitação, com atualização né, do que tem demais é [pausa. Hoje, o que tem demais se discutindo nessa questão do letramento né, assim, a falta da leitura, da capacitação. Eu falo que ser professor é estudar pro [para o] resto da vida, né [...] (Professora Orquídea. Entrevista, 2020).

Quando a professora menciona que um dos fatores atribuídos à dificuldade de leitura dos alunos refere-se à formação do professor, indica a necessidade de formação inicial e continuada de forma que seja propiciado ao docente o acesso a elementos e materiais, que permitam um trabalho embasado no conhecimento para as crianças, na intenção de que elas aprendam a ler, fazendo uso das estratégias de leitura, sendo os professores, portanto, os mediadores desse processo.

Nas constatações de Sousa (2020), há um considerável desafio que consiste em superar a discrepância no que tange à formação de leitores no Ensino Fundamental I, a qual está ligada à deficitária formação acadêmica dos docentes. A maioria dos cursos de Pedagogia tem a disciplina Metodologia do Ensino de Língua Portuguesa, que possui carga horária curta e “[...]”

não tem como objetivo repensar a leitura infantil e nem os processos para a formação de leitores para o primeiro ciclo do ensino fundamental” (SOUSA, 2020, p. 61).

Conforme Ribeiro e Barcelos (2020) declaram, é fundamental que os professores tenham a formação adequada, compreendam o quanto a leitura é importante e, mais, que saibam como funciona o ensino e as metodologias e/ou estratégias a serem trabalhadas.

Outro aspecto, mencionado pela professora Orquídea, refere-se à falta de comunicação com os pais/responsáveis das crianças.

[...] Então você vai, por exemplo, tem pai responsável que você vai conhecer no final do ano, cê [você] manda, pede pra vir. Aí, assim a criança fica quatro horas comigo e fica 20 horas em casa. Então, às vezes você até quer ajudar, mas se você não tem um diálogo aberto com quem fica em casa com eles, é mais difícil, sabe. A gente não dá conta de fazer tudo, a gente avança, mas não avança do ponto de vista que a gente queria que avançasse. Então, esse é um fator, também, que impacta muito a falta de, é, [pausa] de comunicação direta [com os pais] [...] (Professora Orquídea. Entrevista, 2020).

Nos estudos de Schmittel (2017) foram constatados, por meio dos relatos de estudantes e de seus pais, que os alunos não faziam leitura, em suas casas ou em qualquer outro ambiente, que não fosse a escola.

A professora Camélia atribui essa dificuldade a dois fatores:

Acredito que são dois fatores: o primeiro é a falta de motivação que muitos não têm o interesse, ou não são motivados à leitura dentro de casa, então até... que é um incentivo, na leitura. Outro fator que acredito é a imaturidade, têm crianças que chegam no terceiro ano, mas que são completamente imaturos[as], na questão de aprendizagem (Professora Camélia. Entrevista, 2020).

Solé (1998) ressalta que uma pessoa só se sentirá motivada a ler, se a leitura for interessante para ela e se a atividade tiver um objetivo. O interesse pela leitura pode ser criado, suscitado e ensinado. Em determinadas situações, esse interesse depende da forma como o professor apresenta a leitura e como demonstra o seu entusiasmo pela mesma.

No caso do posicionamento da professora Lavanda, é relatado que essa dificuldade é uma somatória de acontecimentos que vão desde o conceito do alfabeto, passando pelas faltas frequentes das crianças e pela falta de apoio, além de, até mesmo, pelo excesso de alunos na sala de aula.

Quando você entra, começa a trabalhar com terceiro ano é um bocado de criança que ainda precisa de um conceito tão básico que teriam que vir lá da primeirinha que é o alfabeto. São tantas coisas que influenciam isso, né. [...] A questão da falta do acolhimento, vai

juntando e vai parar lá na “terceirinha”, onde a gente tem que dar conta do recado e ensinar essa criança nem que seja de um jeito que ela chegue. Mas eu acho que é um monte, um bocado de coisa, é essa aprovação [inaudível]. É falta de apoio, em algumas realidades o excesso de aluno né, porque você com 30 crianças [...] (Professora Lavanda. Entrevista, 2021).

Outrora já discorremos sobre a leitura, no sentido de que ela não pode ser entendida como decodificação de palavras (conhecimento da correspondência entre som e letra); porém é possível perceber, no relato da professora Lavanda, a angústia ao receber alunos no 3º ano do Ensino Fundamental, que não sabem sequer decifrar o alfabeto.

Para Solé (1998), a leitura deve ser abordada como objeto de conhecimento, porém, a forma como é concebida, na escola, fica muito aquém do desejado, já que algumas instruções permanecem limitadas às habilidades de decodificação, apesar de Kleiman (2016, p. 39-40) asseverar que “[...] as habilidades necessárias para a *decodificação* (conhecimento da correspondência entre som e a letra) sejam necessárias para a leitura”.

Para a professora Hortênsia, essa dificuldade está ligada à falta de compreensão das crianças, com relação ao que estão lendo e, também, à falta de acompanhamento dos pais.

Eu acho que a maior dificuldade, encontrada pelos alunos do terceiro ano na leitura e na escrita, primeiro é a falta de compreensão - muitos não conseguem interpretar o que eles estão lendo. E por isso que eu faço, faz parte do meu trabalho fazer interpretação de tudo, desde a hora que eles entram em sala de aula até a hora de sair. E o outro problema também seria falta de acompanhamento dos pais em casa (Professora Hortênsia. Entrevista, 2021).

Ainda, na linha de pensamento da dificuldade de leitura, Gusmão (2020) assegura que as aulas de Língua Portuguesa cedem pouco espaço para que o professor possa fazer debates, acerca de textos literários e para que os estudantes possam usar sua subjetividade na hora de argumentar. Atrelado a isso, ainda existe a questão de o texto literário competir com a gramática, o ensino da língua materna e os conteúdos. Dessa forma, o professor que é cobrado e tem prazos a cumprir, não consegue encontrar tempo para propiciar momentos para debater e dialogar com as crianças.

Com relação ao que pode ser feito para enfrentar as dificuldades, cada professora aponta possibilidades. No caso da professora Orquídea, precisa haver mais condições estruturais e materiais nas escolas, além de mais investimentos do poder público.

[...] você vê as escolas, às vezes não tem um laboratório, não tem uma brinquedoteca né, poucas tem biblioteca pra [para] ter uma é aquele sofredor, poucas têm, sabe [...]. E eu acho que em cada bimestre, as crianças deveriam receber da. Quando eu falo escola é o poder público,

né, porque a escola, ela tem seus limites, mas eu acho que por bimestre, cada criança deveria receber um livro de leitura, sabe, para levar pra [para] casa pra [para] ser seu [...]. Poderia ter um kit pra [para] incentivar sabe, assim os professores poderiam indicar alguns livros de acordo com aquela, com o nível das crianças. Fazer uma lista de 10 livros e aí, né, um livro por bimestre, essas crianças poderiam ter acesso a esse livro, né. Ler é ter sentimento de pertença [...]. Então eu acho que é pra [para], a gente podia ter um salto de qualidade com mais criança lendo, mais se interessando né [...]. Então, sabe, eu acho que seria uma forma de estimular [...] (Professora Orquídea. Entrevista, 2020).

Para Gusmão (2020) são necessárias políticas públicas que incentivem a leitura; todavia que se ajustem ao contexto em que serão aplicadas. De maneira que não sejam feitas cobranças de resultados, num curto espaço de tempo e que os professores possam expandir seus conhecimentos, na intenção de uma leitura mais significativa e que seja apreciada pelo estudante.

Para esse enfrentamento, do ponto de vista da professora Camélia:

Podem ser feitas dinâmicas, né, voltadas para a Literatura Infantil. Trazer pra [para] eles gibis, folhetos com histórias, músicas, né. A música, a grande maioria gosta de ouvir música. Então, são muitas atividades que podem ser trazidas pra [para a] sala de aula, que podem despertar esse interesse pela leitura (Professora Camélia. Entrevista, 2020).

A professora Lavanda, em seu relato, traz algo muito importante, pois acredita que esse enfrentamento pode vir da parceria entre a escola e a universidade, por meio do apoio do trabalho com estagiários, dentro da sala de aula, dando suporte aos professores, junto às crianças que têm muita dificuldade e, até mesmo, com as crianças especiais.

Eu percebo assim, quando a gente tem parcerias é muito bom [...]. Porque eu acho que uma parceria, assim, eu já tive, eu tenho meninas da UFMS fantásticas que ficaram comigo, que eu tenho certeza que deu certo por conta do desempenho delas [...]. Você consegue trabalhar com a sala, em geral, e elas dão suporte com aquela criança que tem dificuldade [...]. Porque você tem um aluno especial, essa criança tem suporte, mas você tem outras crianças que não é, tem muita dificuldade e ela não é a especial que vai ter esse suporte. Aí é onde a estagiária me ajudou muito com essas crianças, ficando do [ao] lado, estudando. Eu acho que uma das saídas, é essa parceria com a universidade, que eu acho que ela colabora demais [...] (Professora Lavanda. Entrevista, 2021).

No tocante da compreensão de leitura, trouxemos nesta pesquisa que as estratégias de leituras apresentadas por Solé (1998), Kleiman (2016) e Souza, Girotto e Silva (2012)

constituem o caminho mais acertado que levará as crianças a aprenderem a ler e a compreenderem o que estão lendo; mas para que isso aconteça, cabe ao professor ser o mediador e o condutor dessas crianças, criando nelas o hábito e o gosto pela leitura, além de compreenderem a fundo o conceito e a prática das estratégias de leitura. A partir da análise dos depoimentos das professoras, verificamos que elas mencionaram fazer uma atividade de leitura, por meio do uso de estratégias de leitura. Esse dado, porém, evidencia a necessidade de se dispor de formação inicial e continuada aos professores, de modo que lhes sejam propiciados materiais e práticas, que permitam a eles, como docentes, apropriarem-se de conhecimentos, para então, trabalharem a leitura com compreensão com as crianças.

4 CONSIDERAÇÕES FINAIS: DAS FLORES ÀS NOVAS SEMENTES

Esta dissertação partiu de inquietações, que emergiram na formação inicial, no Curso de Pedagogia, a partir dos estudos feitos para a realização do Trabalho de Conclusão do Curso (TCC) e na participação junto ao Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID). Assim, ao entrar em turmas de 3º ano dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental, foi possível perceber que a maioria das crianças sabia ler e escrever, mas não conseguia compreender e interpretar o que estava lendo. Essa situação também já havia sido percebida no estudo de revisão bibliográfica, realizado no TCC, por meio do qual foi possível identificar várias pesquisas, ressaltando a dificuldade de leitura de alunos do 3º ano, entendido, nesta pesquisa, como final do ciclo de alfabetização.

Dessas inquietações, depreendemos o problema de pesquisa: a dificuldade de leitura com compreensão de muitos alunos 3º ano dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental, para o qual buscamos respostas, por meio das seguintes questões: por que ao final do 3º ano ainda há alunos que não conseguem ler com compreensão? Qual a visão dos professores alfabetizadores sobre essa situação? O que de fato é necessário para que as crianças estejam alfabetizadas, ao final do ciclo de alfabetização?

No início desta pesquisa, ao estudar sobre a leitura com compreensão, partindo de uma vasta bibliografia, percebemos o quanto o ato da leitura implica o saber dos professores, com relação à concepção do que é a leitura; como suscitar o gosto/hábito de leitura nas crianças; como trabalhar as estratégias de leitura com as crianças, a fim de que elas se tornem leitoras competentes.

Nossos estudos mostraram que a leitura aproxima quem lê de um mundo de culturas e que essas culturas permitem acrescentar novos conhecimentos à cultura do próprio leitor. Constatamos, ainda, que leitura vai muito além de estratégia e técnicas, o ato da leitura deve ser algo que cause fruição e, para tal, é preciso que seja feito de forma voluntária.

Com a leitura é possível fazer variadas coisas, mas para isso é preciso que se propiciem maneiras diferentes de se realizar a leitura, podendo ser: oral, coletiva, individual e compartilhada, sendo relevante que a atividade tenha significado para as crianças. Para que isso ocorra, faz-se necessário que a prática pedagógica do professor esteja pautada em estratégias de leitura, que estejam ligadas, diretamente, à alfabetização e ao letramento, a fim de que os alunos possam avançar para a compreensão leitora.

Para chegarmos aqui, tendo alcançado o objetivo traçado no início deste trabalho, percorremos um longo caminho de estudos teóricos e constatações, a partir dos dados

produzidos. O estudo empreendido constatou várias necessidades, a partir da perspectiva de professoras. Necessidade de: (i) mais estudos voltados sobre a leitura em sala de aula; (ii) políticas de formação continuada voltadas para as estratégias de leitura, de modo a fomentar o gosto/hábito de leitura nos professores e não didatizar a leitura literária; (iii) mais investimentos do poder público, no que diz respeito à estrutura material (kits de livros) aos professores e às crianças; (iv) comunicação/diálogo direto e frequente entre professores e pais/responsáveis dos alunos; (v) parceria entre escola e universidade para apoio junto às crianças, com dificuldades de leitura.

Entre as leituras mais tímidas e as mais esclarecidas, mediar a leitura é reunir tudo o que está no caminho que leva à formação de leitores; sendo assim, cabe ao professor, principal mediador, alargar os caminhos para que os próprios leitores possam delinear a aprendizagem. É imprescindível que a docência ofereça várias possibilidades de interpretação, bem como o contato com diferentes textos e atividades, para que a criança possa tecer inúmeras reflexões na direção de realizar a leitura, de modo a compreendê-la em sua vastidão.

Mediante essas várias constatações, concluímos a presente pesquisa, destacando a relevância da leitura literária nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental, por permitir e incentivar, no leitor, a formação de seu modo de pensar, dos seus princípios e de seus posicionamentos, frente à sociedade, além de nutrir o seu imaginário, preenchendo o seu intelecto. A leitura literária também oferece um caminho para que as crianças possam se sentir motivadas e aguçadas a seguirem essa trajetória, uma vez que o objetivo dessa leitura não é alfabetizar, mas sim, propiciar ao estudante o desenvolvimento do seu imaginário e, ao mesmo tempo, oportunizar que esse leitor se torne mais crítico e criativo, à medida que avance e domine os meandros da leitura com compreensão.

REFERÊNCIAS

- ANTUNES, J. S. C. Práticas de leitura nas séries iniciais do ensino fundamental em uma escola pública. *In: REUNIÃO NACIONAL DA ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA EM EDUCAÇÃO*, 34., 2011, Natal-RN. *Anais [...]*. Natal-RN: Anped, 2011, p. 1-8. Disponível em: <http://34reuniao.anped.org.br/images/posteres/GT10/GT10-513%20int.pdf>. Acesso em: 03 maio 2021.
- ARAÚJO, E. L. de; FELIPE, M. da G. S.; MENDES, T. S. F. Ensino e pesquisa acerca da leitura e da literatura infantil e juvenil: reflexões com Renata Junqueira. Entrevista. *Palimpsesto*, n. 29, ano 18, 2019, p. 2-14. Disponível em: <https://www.e-publicacoes.uerj.br/index.php/palimpsesto/article/view/43787/30004>. Acesso em: 22 maio 2021.
- AZEVEDO, R. Formação de leitores e razões para a literatura. *In: SOUZA, R. J. (Org.). Caminhos para a formação do leitor*. São Paulo: DCL, 2004, p. 37-48.
- BALSAN, S. F. de S.; MACÊDO, J. A.; ROCHA, M. B. P. M. da. Usar ou não usar estratégias de leitura com textos informativos: eis a questão! *In: SOUZA, R. J. de; FEBA, B. L. T. Para compreender textos: o ensino de estratégias de leitura*. Presidente Prudente, SP: Editora Educação Literária, 2020, p. 73-92.
- BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. *Base Nacional Comum Curricular*. Brasília, DF, 2017. Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518_versaofinal_site.pdf. Acesso em: 12 jul. 2021.
- BRASIL. Lei 13005, de 14 de junho de 2014. Aprova o Plano Nacional de Educação - PNE e dá outras providências. *Diário Oficial da União*. Brasília. Ano CLI, n. 120-A, ed. extra, 26/06/2014, p.1-8). Disponível em: <http://pesquisa.in.gov.br/imprensa/jsp/visualiza/index.jsp?data=26/06/2014&jornal=1000&pagina=1&totalArquivos=8>. Acesso em: 27 jun. 2020.
- CAGLIARI, L. C. *Alfabetização e linguística*. São Paulo: Scipione, 2006.
- CAMPOS, F. R. V. *O terceiro ano do ciclo de alfabetização no Ensino Fundamental de nove anos: o que dizem alunos e professores*. 163 f., 2015. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, Faculdade de Ciências e Letras, Araraquara, 2015. Disponível em: <http://www.athena.biblioteca.unesp.br/exlibris/bd/cathedra/02-09-2015/000846524.pdf>. Acesso em: 22 mai. 2020.
- CARONI, R. A. L. *A trajetória escolar no processo de aquisição da escrita e da leitura*. 284 f., 2015. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Nove de Julho, São Paulo, 2015. Disponível em: <https://bibliotecatede.uninove.br/handle/tede/1165>. Acesso em: 20 abr. 2021.
- CHARTIER, A. M. *Práticas de leitura e escrita – história e atualidade*. 2. ed. Belo Horizonte: Ceale/Autêntica Editora, 2011.

CLARINDO, T. T. *Um estudo sobre a leitura e a escrita no ciclo de alfabetização de uma escola pública da cidade de Pelota –RS*. 2018. Tese (Doutorado em Educação). Programa de Pós-Graduação em Educação. Universidade Federal de Pelotas. 2018. Disponível em: <http://guaiaca.ufpel.edu.br:8080/handle/prefix/4405> Acesso em: 22 mai. 2020.

COSTA, F. L. C. *Leitura e prazer: um estudo voltado ao 3º. ano do Ensino Fundamental*. *Semina: Ciências Sociais e Humanas*, v. 31, n. 2, dez. p.163-178, 2010. Disponível em: <http://www.uel.br/revistas/uel/index.php/seminasoc/article/view/6452/9447>. Acesso em: 20 abr. 2021.

COSTA, S. T. S. da; BISPO, R. C. G. M. Das leituras ingênuas às leituras esclarecidas – caminhos da mediação da leitura. In: TAUFER, A. L.; CUSTÓDIO, P. B.; RAMOS, W. F. *Mediação de leitura literária e formação de leitores: ensino fundamental I*. Jundiaí, São Paulo: Paco Editorial, 1. ed., 2020, p. 41-53.

CRISTOFOLINI, M. N.; KOERNER, R. M. O letramento na compreensão dos professores do ciclo de alfabetização e as implicações no ensino da leitura. In: CONGRESSO NACIONAL DE EDUCAÇÃO, 8.; SEMINÁRIO INTERNACIONAL DE REPRESENTAÇÕES SOCIAIS, SUBJETIVIDADE E EDUCAÇÃO, 4.; SEMINÁRIO INTERNACIONAL SOBRE PROFISSIONALIZAÇÃO DOCENTE, 6., 2017. Curitiba-PR. *Anais [...]*. Curitiba-PR: PUC-PR, 2017, p. 15572-15581. Disponível em: http://educere.bruc.com.br/arquivo/pdf2017/24124_12085.pdf. Acesso em: 04 maio 2021.

CRUZ, M. do C.S. *Tecendo a alfabetização no chão da escola seriada e ciclada: a fabricação das práticas de alfabetização e a aprendizagem da escrita e da leitura pelas crianças*. Recife, 341f., 2013. Tese (doutorado em Educação) – Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2013. Disponível em: <https://repositorio.ufpe.br/handle/123456789/13009>. Acesso em: 22 mai. 2020.

FONTES, G. P. C. da S. *Leitura e escrita no final do ciclo de alfabetização: uma interface com a proposta de letramento do PNAIC*. 2015. 154 f. Dissertação (Mestrado Profissional em Letras) - Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa, 2015. Disponível em: <http://tede.biblioteca.ufpb.br:8080/handle/tede/8940>. Acesso em: 22 mai. 2020.

GIROTTTO, C. G. G.; SILVEIRA, R. C.da. A relação dos pequeninos com a literatura infantil: de ouvintes a leitores. In: SOUZA, R. J. de; FEBA, B. L. T.(Org.). *Ações para a formação do leitor literário: da teoria à prática*. Assis, SP: Storbem Gráfica e Editora, 2013, p. 19-42.

GIROTTTO, C. G. G.; SOUZA, R. J. Estratégias de leitura: para ensinar alunos a compreender o que lêem. In: MENIN, A. M. da C. S.; GIROTTTO, C. G. G.; ARENA, D. B.; SOUZA, R. *Ler e compreender: estratégias de leitura*. Campinas, SP: Mercado das Letras, 2010, p. 45-114.

GUSMÃO, C. P. Ler, contar e encantar: um projeto de leitura no ensino fundamental. In: TAUFER, A. L.; CUSTÓDIO, P. B.; RAMOS, W. F. *Mediação de leitura literária e formação de leitores: ensino fundamental I*. Jundiaí, São Paulo: Paco Editorial, 1. ed., 2020, p.151-170.

KLEIMAN, A. *Texto e leitor: aspectos cognitivos da leitura*. 16 ed. Campinas, SP: Pontes, 2016.

LIMA, A. P.; ALVES, T. M. Práticas e finalidades de leitura no ensino fundamental. In: SEGABINAZI, D. M.; SOUZA, R. J. de; GIROTTTO, C. G. G. S. *Educação literária: infância, mediação e práticas escolares*. Tubarão, Santa Catarina: Copiart, 1. ed., 2018, p. 59-73.

LIMA, J. de M.; VIEIRA, E. S. Mediação docente em situações de incentivo a leitura de livros da biblioteca escolar e as apreciações valorativas de crianças do 3º ano do ensino fundamental. In: CONGRESSO BRASILEIRO DE ALFABETIZAÇÃO, 4., 2019. *Anais [...]* Belo Horizonte: Abalf, 2019, v. 2, p. 419-435. Disponível em: https://28473cf1-9f63-40b0-b146-f3b3c65a8b23.filesusr.com/ugd/64d1da_86e48b485dcb4ece8d2df29d7b8ed3c1.pdf. Acesso em: 03 maio 2021.

LUCENA, J. M. de; HENRIQUE, M. A. B.; RODRIGUES, S. de F. P. Os componentes curriculares e a leitura na formação do pedagogo. In: SOUZA, R. J. de; FEBA, B. L. T. (Org.). *Para compreender textos: o ensino de estratégias de leitura*. Presidente Prudente, SP: Editora Educação Literária, 2020, p. 131-152.

MARCUCCI, F. *Práticas de leitura no ciclo de alfabetização: o estudo de caso sobre a leitura deleite em uma escola pública de território socialmente vulnerável*. 2019. Tese (Doutorado em Ciências) - Universidade Federal de São Paulo, Escola de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, 2019. Disponível em: <https://repositorio.unifesp.br/bitstream/handle/11600/59456/FERNANDA%20MARCUCCI.pdf?sequence=1&isAllowed=y> Acesso em: 22 mar. 2021.

MATO GROSSO DO SUL. Secretaria de Estado de Educação do MS. *Currículo de referência de Mato Grosso do Sul: educação infantil e ensino fundamental*. Campo Grande, MS, v. 1.09, 2019. Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/implementacao/curriculos_estados/ms_curriculo.pdf. Acesso em: 30 out. 2021.

MORAES, T. A. de; TREVISAN, Z. A tematização da prática como estratégia de formação do professor para o ensino da literatura. In: SEGABINAZI, D. M.; SOUZA, R. J. de; GIROTTTO, C. G. G. S. *Educação literária: infância, mediação e práticas escolares*. Tubarão, Santa Catarina: Copiart, 1. ed., 2018, p. 153-169.

MOURA, M. R. B. de; CARNEIRO, L. P. S. “Era uma vez três...”: uma proposta didática para a obra intersemiótica à luz das estratégias de leitura. In: SEGABINAZI, D. M.; SOUZA, R. J. de; GIROTTTO, C. G. G. S. *Educação literária: infância, mediação e práticas escolares*. Tubarão, Santa Catarina: Copiart, 1. ed., 2018, p. 113-125.

NASCIMENTO, I. S.do. Práticas de ensino de leitura literária nos anos iniciais: interações opacas, sentidos dissipados. In: REUNIÃO NACIONAL DA ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA EM EDUCAÇÃO, 38., 2017. *Anais [...]* São Luiz-MA: Anped, 2017, p. 1-16. Disponível em: http://38reuniao.anped.org.br/sites/default/files/resources/programacao/trabalho_38anped_2017_GT10_137.pdf. Acesso em: 04 maio 2021.

NEITZEL, A. de A.; NEITZEL, L. C.. Investigando o processo de leitura por meio de ambientes colaborativos. *Comunicar*, v. 17, n. 33, Jun, p. 133-138, 2009. Disponível em: <http://eprints.rclis.org/17594/1/c33-2009-03-004.pdf>. Acesso em: 23 mar. 2021.

OLIVEIRA, H. R. A. de; BRANCO, V. Práticas de Leitura no 3º ano do Ensino Fundamental: a sequência didática no trabalho com o gênero história em quadrinhos. *In: CONGRESSO NACIONAL DE EDUCAÇÃO, 7.; SEMINÁRIO INTERNACIONAL DE REPRESENTAÇÕES SOCIAIS, SUBJETIVIDADE E EDUCAÇÃO, 3.; SEMINÁRIO INTERNACIONAL SOBRE PROFISSIONALIZAÇÃO DOCENTE, 5.; ENCONTRO NACIONAL SOBRE ATENDIMENTO ESCOLAR HOSPITALAR, 9., 2015. Curitiba-PR. Anais [...]. Curitiba-PR: PUC-PR, 2015, p. 8271-8283. Disponível em: http://educere.bruc.com.br/arquivo/pdf2015/17957_8910.pdf. Acesso em: 03 maio 2021.*

PERFEITO, V. M. S.; MENDES, S. A. de O. Por mais leitores proficientes: a progressão do ensino de leitura e compreensão textuais no Bloco Inicial de Alfabetização. *In: REUNIÃO NACIONAL DA ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA EM EDUCAÇÃO, 39., 2019. Anais [...]. Niterói-RJ: Anped, 2019, p. 1-11. Disponível em: http://anais.anped.org.br/sites/default/files/arquivos_350. Acesso em: 04 maio 2021.*

PERFEITO, V. M. S.; SOARES, G. G. A organização do trabalho pedagógico: o olhar das docentes face à apropriação da leitura e da escrita no bloco inicial de alfabetização. *In: 5282 - TRABALHO - 39ª REUNIÃO NACIONAL DA ANPED (2019) GT10 - Alfabetização, Leitura e Escrita. Disponível em: <http://39.reuniao.anped.org.br/wp-content/uploads/sites/3/trabalhos/5282>. Acesso em: 10 maio 2021.*

PIOVEZAN, R. M. de S. *Avaliação nacional de alfabetização e compreensão leitora*. 2017. Dissertação. (Mestrado em Língua Portuguesa) - Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, 2017. Disponível em: <https://tede2.pucsp.br/handle/handle/20443>. Acesso em: 23 mar. 2021.

RECLA, A.; CHAGAS, A. M. das V.; SOUZA, L. C. da S. de. Alfabetização e leitura: formação do leitor nos anos iniciais do ensino fundamental. *In: CONGRESSO BRASILEIRO DE ALFABETIZAÇÃO, 3., 2017. Anais [...]. Belo Horizonte: Abalf, 2017, p. 1-1226. Disponível em: https://28473cf1-9f63-40b0-b146-f3b3c65a8b23.filesusr.com/ugd/64d1da_f0248f9c6953497387ebd9edade75139.pdf. Acesso em: 04 maio 2021.*

RIBEIRO, G. de A. R.; BARCELOS, R. C. Literatura e leitura no contexto escolar: faceta de duas professoras alfabetizadoras. *In: TAUFER, A. L.; CUSTÓDIO, P. B.; RAMOS, W. F. Mediação de leitura literária e formação de leitores: ensino fundamental I. Jundiaí, São Paulo: Paco Editorial, 1. ed., 2020, p. 77-96.*

ROSSI, M. A. L.; PERES, S. M.; SILVA, F. S. Estratégias de leitura e mediação do professor: o desafio de formar leitores no terceiro do ensino fundamental. *Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação*. v. 11, n. 4, p. 2414-2429, 2016. <https://periodicos.fclar.unesp.br/iberoamericana/article/view/8906/6092> . Acesso em: 23 mar. 2021.

SANTOS; C. C. S.; SOUZA, R. J. A leitura da literatura infantil na escola. *In: SOUZA, R. J. (Org.). Caminhos para a formação do leitor*. São Paulo: DCL, 2004, p. 79-90.

SANTOS, A. M. M. da C.; JURAZEKY, R. da S. S.; VAGULA, V. K. B. Hans Christian Andersen e o ensino de estratégias de leitura. *In: SOUZA, R. Ju. de; FEBA, B. L. T. (Org.). Ações para a formação do leitor literário: da teoria à prática.* Assis, SP: Storbem Gráfica e Editora, 2013, p. 109-126.

SCHMITTEL, P. C. F. Práticas de leitura em turmas de 3º ano do ensino fundamental: projeto ‘Capanguinha Literária’. *In: CONGRESSO BRASILEIRO DE ALFABETIZAÇÃO, 3.* 2017, Belo Horizonte: Abalf. *Anais [...]*, 2017, p. 796-801. Disponível em: https://28473cf1-9f6340b0-b146f3b3c65a8b23.filesusr.com/ugd/64d1da_f0248f9c6953497387ebd9edade75139.pdf. Acesso em: 05 maio 2021.

SCHWARTZ, C. M. Os sentidos da leitura. *In: REUNIÃO NACIONAL DA ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA EM EDUCAÇÃO, 29.*, 2006. *Anais [...]* Caxambu-MG: Anped, 2006, p. 1-9. Disponível em: <http://29reuniao.anped.org.br/trabalhos/trabalho/GT10-2223--Int.pdf>. Acesso em: 04 de maio 2021.

SEGABINAZI, D. M.; SOUZA, R. J.; MACÊDO, J. A.. Ensino de literatura e letramento literário: as estratégias metacognitivas de leitura e a formação de leitores. *Cadernos Zygmunt Bauman.* Universidade Federal do Maranhão, v. 9, n. 20, p. 23-41, 2019. Disponível em: <http://www.periodicoseletronicos.ufma.br/index.php/bauman/article/view/11863>. Acesso em: 05 maio 2021.

SILVA, N. N. A. *Um olhar sobre a habilidade de leitura de alunos do 4º ano após o período do Ciclo de Alfabetização do PNAIC.* 2016. 76 f. Dissertação (Mestrado Profissional em Linguística) -Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa, 2016. Disponível em: http://bdtd.ibict.br/vufind/Record/UFPB_8a765b7ff8f09d481567a5fb9446d798. Acesso em: 22 maio 2020.

SILVA, O. C. da. Formação do leitor no ciclo da alfabetização: um estudo investigativo. *In: CONGRESSO BRASILEIRO DE ALFABETIZAÇÃO, 4.*, 2019. *Anais [...]* Belo Horizonte: Abalf, 2019, v. 2, p. 463-481. Disponível em: https://28473cf1-9f63-40b0-b146-f3b3c65a8b23.filesusr.com/ugd/64d1da_86e48b485dcb4ece8d2df29d7b8ed3c1.pdf. Acesso em: 03 maio 2021.

SILVA, J. R. M. da; BALSAN, S. F.de S. Estratégias de leitura, de Isabel Solé: um caminho para a formação de leitores. *In: SOUZA, R. J. de; FEBA, B. L. T. Ações para a formação do leitor literário: da teoria à prática.* Assis, SP: Storbem Gráfica e Editora, 2013, p. 81-90.

SILVA, C. de A.; BARBOSA, J. de S.; SILVEIRA, M. C. A. de A. Estratégias de leitura – uma conexão com a literatura infantil. *In: SEGABINAZI, D. M.; SOUZA, R. J. de; GIOTTO, C. G. G. S. Educação literária: infância, mediação e práticas escolares.* Tubarão, Santa Catarina: Copiart, 1. ed., 2018, p. 31-44.

SILVA, S. de S.; CAVALCANTE, M. A. da S. Deleite de leitores em formação: contributos do Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa. *In: CONGRESSO BRASILEIRO DE ALFABETIZAÇÃO, 4.*, 2019. *Anais [...]* Belo Horizonte: Abalf, 2019, v. 2, p. 353-368. Disponível em: <https://28473cf1-9f63-40b0-b146->

f3b3c65a8b23.filesusr.com/ugd/64d1da_86e48b485dcb4ece8d2df29d7b8ed3c1.pdf. Acesso em: 03 maio 2021.

SILVA, A. P. S. M. da; SILVA, R. S. da; BRITO, S. O. de. “A primeira só”: do tradicional ao contemporâneo nos contos de fada. *In: SEGABINAZI, D. M.; SOUZA, R. J. de; GIROTTO, C. G. G. S. Educação literária: infância, mediação e práticas escolares*. Tubarão, Santa Catarina: Copiart, 1. ed., 2018, p. 101-112.

SILVA, R. S. da; SOUZA, R. J. de. Experienciando a poesia em sala de aula: formar leitores literários é possível, sim! *In: SIMPÓSIO MUNDIAL DE ESTUDOS DE LÍNGUA PORTUGUESA, 7, 2019. Anais [...]* Porto de Galinhas, p. 747-754. Disponível em: <http://sites-mitte.com.br/anais/simelp/resumos/PDF-trab-2605-1.pdf>. Acesso em: 30 maio 2021.

SEGABINAZI, D. M.; SOUZA, R. J.; MACÊDO, J. A. Ensino de literatura e letramento literário: as estratégias metacognitivas de leitura e a formação de leitores. *Cadernos Zygmunt Bauman*. Universidade Federal do Maranhão, v. 9, n. 20, p. 23-41, 2019. Disponível em: <http://www.periodicoeletronicos.ufma.br/index.php/bauman/article/view/11863>. Acesso em: 05 maio 2021.

SILVESTRE, P. L. de S.; SILVA, V. S. da. Entre contos e encantos: contar, ler e ouvir. *In: SOUZA, R. J. de; FEBA, B. L. T. (Org.). Ações para a formação do leitor literário: da teoria à prática*. Assis, SP: Storbem Gráfica e Editora, 2013, p. 51-70.

SOARES, M. *Alfabetização: a questão dos métodos*. São Paulo: Contexto, 2017.

SOARES, M. *Letramento: um tema em três gêneros*. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2001.

SOLÉ, I. *Estratégias de leitura*. 6 ed. Porto Alegre: Penso, 1998.

SOUSA, J. F. de. Contribuições da análise do comportamento para a formação de leitores no ensino fundamental I. *In: TAUFER, A. L.; CUSTÓDIO, P. B.; RAMOS, W. F. Mediação de leitura literária e formação de leitores: ensino fundamental I*. Jundiaí, São Paulo: Paco Editorial, 1. ed., 2020, p. 55-76.

SOUSA, A. C. A. de S.; SAMBUGARI, M. R. do N. Dificuldades na efetivação da leitura no 3º ano dos anos iniciais do ensino fundamental. CONGRESSO DE EDUCAÇÃO DO CPAN, 4, Corumbá. *Anais [...]*. Corumbá, p. 1-12, 2018. Disponível em: https://cecpan.ufms.br/files/2019/08/C_22.pdf. Acesso em: 06 maio 2021.

SOUZA, R. J. (Org.). *Caminhos para a formação do leitor*. São Paulo: DCL, 2004.

SOUZA, R. J. de. *Ler e ensinar: estratégias de leitura*. 1 ed. Tubarão, SC: Copiart, 2019.

SOUZA, R. J. de; BARBOSA, G. A. da S.; HERNANDES, E. D. K.. Estratégias de leitura aplicadas ao conto: uma proposta para a sala de aula. *Revista do Programa de Pós-Graduação em Letras da Universidade de Passo Fundo*. v. 15, n.1, jan/abr. 2019, p. 62-73. Disponível em: <https://www.fct.unesp.br/Home/Pesquisa/cellij/estrategias-de-leitura-aplicadas-ao-conto--souza.barbosa-e-hernandes---2019.pdf>. Acesso em: 30 maio 2021.

SOUZA, R. J. de; GIROTTTO, C. G. G. S.; SILVA, J. R. M. Educação Literária e formação de leitores: da leitura 'em si' para leitura 'para si'. *Ensino em Revista*, v. 19, n. 1, jan/jun. 2012, p. 167- 179. Disponível em: <http://hdl.handle.net/11449/114926>. Acesso em: 16 abr. 2021.

SOUZA, R. J. de; HERNANDES, E. D. K. Estratégias de leitura e a narrativa ficcional: condições para compreensão. *Pro-Posições*, Campinas, SP, v. 30, p. 1–26, 2019. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/pp/v30/0103-7307-pp-30-e20160091.pdf> . Acesso em: 20 abr. 2021.

SOUZA, R. J. de; GIROTTTO, C. G. G. S.; BALÇA, Â. (2021). Estratégias de lectura: contribuciones para la comprensión escrita. *Revista Brasileira De Alfabetização*. v.14, p. 89-100, 2021. Disponível em: <https://revistaabalf.com.br/index.html/index.php/rabalf/article/view/530>. Acesso em: 12 jul. 2021.

SZYMANSKI, H.; ALMEIDA, L. R.; PRANDINI, R. C. A. R. Perspectivas para a análise das entrevistas. In: SZYMANSKI, H. (org.). *A entrevista na educação: a prática reflexiva*. Brasília: Liber libro, 2004, p. 65-88.

VAGULA, V. K. B.; BALSAN, S. F. de S.; SILVA, R. S. da; GIROTTTO, C. G. G. S. A literatura e o ensino de estratégias de leitura no ensino fundamental I. In: SOUZA, R. J. de; FEBA, B. L. T. (Org.). *Para compreender textos: o ensino de estratégias de leitura*. Presidente Prudente, SP: Editora Educação Literária, 2020, p. 35-54.

VIANNA, V. M. Q.; CARVALHO, G. T. Dimensões do letramento nas práticas de leitura e de escrita em uma sala de aula do 3º ano do 1º ciclo da rede municipal de Belo Horizonte. In: CONGRESSO BRASILEIRO DE ALFABETIZAÇÃO, 4., 2019. *Anais [...]* Belo Horizonte: Abalf, 2019, v. 2, p. 1395-1404. Disponível em: https://28473cf1-9f63-40b0-b146-f3b3c65a8b23.filesusr.com/ugd/64d1da_86e48b485dcb4ece8d2df29d7b8ed3c1.pdf. Acesso em: 04 maio 2021.

ZANELLA, L. C. H. *Metodologia de pesquisa*. 2. ed. Florianópolis: Departamento de Ciências da Administração/UFSC, 2013.

APÊNDICES

APÊNDICE A – TERMO DE AUTORIZAÇÃO À SEMED- CORUMBÁ

À Secretaria Municipal de Educação de Corumbá.

TERMO DE AUTORIZAÇÃO

Solicitamos autorização para acesso à informação acerca do número de turmas de 3º ano dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental das escolas da rede municipal do ano letivo de 2020. O contato a essa informação subsidiará a pesquisa que vem sendo realizada pela mestranda Ana Cristina Auzier de Sousa, junto ao Programa de Pós-graduação em Educação (PPGE) do *Campus* do Pantanal, da Fundação Universidade Federal de Mato Grosso do Sul (UFMS), sob minha orientação, intitulado provisoriamente: “A consolidação da leitura no final do ciclo de alfabetização na visão de professores da rede municipal de ensino de Corumbá-MS”. A pesquisa tem como objetivo compreender como os professores, que atuam em turmas do 3º ano dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental de escolas da rede municipal de Corumbá, MS, percebem o processo de apropriação da leitura com fluência e compreensão pelos alunos.

À oportunidade, agradecemos e reiteramos que nos comprometemos em disponibilizar os estudos e pesquisas realizados.

Márcia Regina do Nascimento Sambugari
e-mail: marcia.sambugari@ufms.br

AUTORIZAÇÃO

Declaro ter conhecimento dos objetivos da presente pesquisa e autorizo o acesso à informação solicitada para fins exclusivos da pesquisa intitulada: “A consolidação da leitura no final do ciclo de alfabetização na visão de professores da rede municipal de ensino de Corumbá-MS”.

Nome: _____

Assinatura

APÊNDICE B – QUESTIONÁRIO ENVIADO AOS PROFESSORES DO 3º ANO DOS ANOS INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL DA REDE DE ENSINO DAS ESCOLAS MUNICIPAIS DE CORUMBÁ-MS EM 2020

Elaborado no GoogleForm.

Questionário para professores regentes, que atuam no 3º ano dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental da rede municipal de ensino de Corumbá-MS

Caro (a) Professor (a),

Gostaríamos de contar com a sua colaboração para responder esse questionário que possui questões fechadas, cuja finalidade consiste, nesta etapa, em mapear o perfil do (a) professor (a) que atua no 3º ano dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental na rede municipal de ensino de Corumbá-MS.

Esses dados contribuirão para a pesquisa sobre a consolidação da leitura no final do ciclo de alfabetização, na visão de professores da rede municipal de ensino de Corumbá-MS, que vem sendo realizada junto ao PPGE/CPAN/UFMS.

Em caso de dúvida, entre em contato pelo e-mail: marcia.sambugari@ufms.br

Antecipadamente, agradecemos a sua contribuição.

Mestranda Ana Cristina Auzier de Souza e Professora Márcia Regina do N. Sambugari

Para participar, basta clicar em "Próxima".

Questionário para professores regentes, que atuam no 3º ano dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental da rede municipal de ensino de Corumbá-MS

*Obrigatório

Assinale o seu gênero *

- Feminino
- Masculino
- Outro:

Você cursou o Magistério no ensino Médio? *

- Sim
- Não

Qual o curso de graduação realizado em seu Ensino Superior? *

- Pedagogia
- Outro:

Quanto tempo você tem de experiência na docência? *

- 1 ano
- 2 a 5 anos

- 6 a 10 anos
- 11 a 15 anos
- 16 a 20 anos
- Mais de 20 anos

Assinale os anos que você atuou em turmas de 3º ano do Ensino Fundamental (pode assinalar vários - os anos em que atuou) *

- 2020
- 2019
- 2018
- 2017
- 2016
- 2015
- 2014
- 2013
- 2012
- 2011
- 2010
- 2009
- 2008

Qual o seu vínculo empregatício na rede municipal de ensino de Corumbá? *

- Efetivo/Concursado
- Contratado
- Outro:

Em qual escola que você atua em turma de 3º ano, em 2020? (Caso atue em mais de uma escola, indique as escolas) *

- Almirante Tamandaré
- Ângela Maria Perez
- Barão do Rio Branco
- CAIC Padre Ernesto Sassida
- Dr. Cássio Leite de Barros
- Cyriaco Felix de Toledo
- Clio Proença
- Delcidio do Amaral e Extensão
- Profº Djalma de Sampaio Brasil
- Fernando de Barros e Extensão
- Izabel Correa de Oliveira e Extensão
- José de Souza Damy
- Luiz Feitosa Rodrigues
- Pedro Paulo de Medeiros
- Profº Rachid Bardauil
- Tilma Fernandes Veiga

Com base na sua experiência, como você classifica o desempenho da leitura da maioria dos seus alunos, ao final do ano letivo de 2019? *

- Inicial
- Intermediária
- Leitura autônoma (interpreta o que lê e compreende)
- Em 2019 não atuei em turma de 3º ano

Com que frequência você propiciava a leitura aos seus alunos em sala de aula no ano letivo de 2019? *

- Nenhum dia da semana
- 1 dia na semana
- 2 dias na semana
- 3 dias na semana
- 4 dias na semana
- Todos os dias da semana
- Em 2019, não atuei em turma de 3º ano

Você teve alunos com dificuldades de leitura com compreensão e fluência, em sua turma, em 2019? *

- Sim
- Não
- Em 2019 não atuei em turma de 3º ano

Caso queira contribuir com o aprofundamento da pesquisa informe, por favor, os seus dados (nome + telefone + e-mail + escola)

APÊNDICE C – ROTEIRO DA ENTREVISTA COM AS PROFESSORAS PARTICIPANTES DA PESQUISA

Nome da entrevistada:

Escola em que atua, em 2020:

1. Atualmente você possui o hábito de leitura? Se sim, o que você costuma ler?
2. No contexto da sua sala de aula, qual a relação entre as crianças e o gosto/hábito de leitura?
 - 2.1 Elas gostam de ler?
3. Como é o seu planejamento para a sua turma para o trabalho com leitura? Com qual frequência você realiza atividades, voltadas para a leitura? Que tipo de atividades você desenvolve?
4. De que maneira você percebe que seus alunos estão se apropriando da leitura, com fluência e compreensão?
5. Que materiais você utiliza para trabalhar a leitura em sua turma?
 - 5.1 Esse material é de fácil acesso?
 - 5.2 O material, geralmente, pertence a você ou à escola?
6. Onde você pesquisa para planejar as suas aulas, voltadas para a leitura?
7. O que você destacaria, da sua prática, como importante para o incentivo no âmbito da leitura aos seus alunos?
8. Em sua opinião, que materiais ou suportes pedagógicos são necessários para se trabalhar com o desenvolvimento e a consolidação da leitura?
9. A que fatores você atribui a dificuldade de leitura, enfrentada pelos alunos no 3º ano dos Anos Iniciais?
10. Em sua percepção, o que pode ser feito para enfrentar as dificuldades de leitura dos alunos?
11. Em sua visão, o que é necessário, na formação dos professores, para que o trabalho com a leitura seja efetivado, nas escolas?

APÊNDICE D – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO PARA OS PROFESSORES PARTICIPANTES DA PESQUISA

O(A) senhor(a) está sendo convidado(a) a participar, de forma voluntária, da pesquisa intitulada “A consolidação da leitura no final do ciclo de alfabetização na visão de professores da rede municipal de ensino de Corumbá-MS”, que vem sendo realizada pela pesquisadora Ana Cristina Auzier de Sousa, sob a orientação da Prof^a Dr^a Márcia Regina do Nascimento Sambugari, junto ao Programa de Pós-graduação em Educação (PPGE) do Câmpus do Pantanal (CPAN), da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul (UFMS), nível Mestrado.

Leia cuidadosamente o que se segue e pergunte à responsável pelo estudo, qualquer dúvida que tiver e, caso concorde em participar da pesquisa, favor assinar, ao final do documento, ficando com uma cópia para si. Caso ocorra algum problema referente à pesquisa ou deseje obter maiores informações, entre em contato com a pesquisadora pelo telefone (67) 99132-5509. Para perguntas sobre os seus direitos como participante deste estudo, ou para esclarecer eventuais dúvidas, entre em contato com o Comitê de Ética em Pesquisa com Seres Humanos da UFMS pelo telefone (67) 3345-7187 ou pelo e-mail cepconep.propp@ufms.br.

Esse estudo tem como objetivo compreender como os professores, que atuam em turmas do 3º ano dos Anos iniciais do Ensino Fundamental de escolas da rede municipal de Corumbá, MS, percebem o processo de apropriação da leitura com compreensão pelos alunos. Os participantes desse estudo são professores que atuaram/atuam em turmas do 3º ano dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental em escolas da rede municipal de ensino de Corumbá, MS.

Será respondido um questionário com questões fechadas e abertas, com a previsão de preenchimento entre 10 (dez) a 15 (quinze) minutos e o que o (a) senhor (a) responder será registrado para a produção da pesquisa. Ao concordar em participar do estudo, o seu nome e identidade serão mantidos em sigilo e, em hipótese alguma, serão divulgados, nos resultados da pesquisa.

Os riscos aos participantes referem-se ao tempo que cada um destinará para responder o questionário, pois é possível que deixem de executar suas atividades rotineiras e cotidianas. Ou também possa ocorrer possíveis constrangimentos, quanto à argumentação de respostas das questões abertas, ou desinteresse em responder a alguma questão. Para a questão do constrangimento, esclareceremos, que a qualquer momento o entrevistado poderá deixar de participar do estudo, assim como tem o direito de não responder a quaisquer questões e essa ação não representará dano algum ao entrevistado. Os benefícios da pesquisa têm o caráter de contribuir com estudos sobre a formação e a prática de formação de professores alfabetizadores, para a efetivação da leitura.

Encerrada a pesquisa, caso queira receber uma cópia em formato digital, favor indicar o endereço de e-mail para o envio. As entrevistas, após o período de cinco anos, serão descartadas bem como os áudios. Os resultados, que são de inteira responsabilidade da pesquisadora responsável e de sua respectiva orientadora, estarão disponíveis por meio da dissertação, disponibilizada no PPGE/CPAN/UFMS no endereço: <https://ppgecpn.ufms.br/category/dissertacoes-defendidas/>

Declaro que li as informações contidas neste documento, antes de assinar este termo de consentimento e que recebi respostas para todas as minhas dúvidas. Confirmando também que recebi uma cópia deste Termo de Consentimento Livre e Esclarecido. Compreendo que sou livre para me retirar do estudo a qualquer momento, sem perda de benefícios e sem qualquer outra penalidade. Dou meu consentimento de livre e espontânea vontade, para participar deste estudo.

Nome do(a) Participante (em letra de forma): _____

Assinatura do(a) Participante: _____ Data: __/__/__

Nome da Pesquisadora: Ana Cristina Auzier de Sousa

Assinatura da Pesquisadora: _____ Data: __/__/__