

**UNIVERSIDADE FEDERAL DE JUIZ DE FORA
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO**

Luciane Aparecida de Souza

**Desenvolvimento profissional de professores alfabetizadores numa
perspectiva colaborativa com base em avaliações diagnósticas dos estudantes**

Juiz de Fora

2022

Luciane Aparecida de Souza

Desenvolvimento profissional de professores alfabetizadores numa perspectiva colaborativa com base em avaliações diagnósticas dos estudantes

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Juiz de Fora, como requisito parcial para obtenção do título de Doutora em Educação. Área de concentração: Educação brasileira: gestão e práticas pedagógicas.

Orientadora: Prof.^a Dr.^a Hilda Aparecida Linhares da Silva Micarelo

Coorientador: Prof. Dr. Tufi Machado Soares

Juiz de Fora

2022

Ficha catalográfica elaborada através do programa de geração automática da Biblioteca Universitária da UFJF, com os dados fornecidos pelo(a) autor(a)

Souza, Luciane Aparecida de.

Desenvolvimento profissional de professores alfabetizadores numa perspectiva colaborativa com base em avaliações diagnósticas dos estudantes / Luciane Aparecida de Souza. -- 2022. 221 f.

Orientadora: Hilda Aparecida Linhares da Silva Micarello
Coorientador: Tufi Machado Soares

Tese (doutorado) - Universidade Federal de Juiz de Fora, Faculdade de Educação. Programa de Pós-Graduação em Educação, 2022.

1. Desenvolvimento Profissional Docente. 2. Alfabetização. 3. Leitura. 4. Avaliação diagnóstica. 5. Protocolo de leitura. I. Micarello, Hilda Aparecida Linhares da Silva, orient. II. Soares, Tufi Machado, coorient. III. Título.

Luciane Aparecida de Souza

Desenvolvimento profissional de professores alfabetizadores numa perspectiva colaborativa com base em avaliações diagnósticas dos estudantes

Tese apresentada ao Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Federal de Juiz de Fora, como requisito parcial à obtenção do título de Doutora em Educação. Área de concentração: Educação brasileira: gestão e práticas pedagógicas.

Aprovada em 26 de setembro de 2022.

BANCA EXAMINADORA

Dra. Hilda Aparecida Linhares da Silva Micarello - Orientadora
Universidade Federal de Juiz de Fora

Dr. Tufi Machado Soares - Coorientador
Universidade Federal de Juiz de Fora

Dra. Beatriz de Basto Teixeira
Universidade Federal de Juiz de Fora

Dra. Tânia Guedes Magalhães
Universidade Federal de Juiz de Fora

Dra. Isabel Cristina Alves da Silva Frade
Universidade Federal de Minas Gerais

Dra. Naira da Costa Muylaert Lima
Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro

Juiz de Fora, 30/08/2022.



Documento assinado eletronicamente por **Hilda Aparecida Linhares da Silva Micarello, Professor(a)**, em 03/10/2022, às 15:26, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no § 3º do art. 4º do [Decreto nº 10.543, de 13 de novembro de 2020](#).



Documento assinado eletronicamente por **Beatriz de Basto Teixeira, Usuário Externo**, em 03/10/2022, às 16:12, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no § 3º do art. 4º do [Decreto nº 10.543, de 13 de novembro de 2020](#).



Documento assinado eletronicamente por **Tufi Machado Soares, Professor(a)**, em 03/10/2022, às 18:42, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no § 3º do art. 4º do [Decreto nº 10.543, de 13 de novembro de 2020](#).



Documento assinado eletronicamente por **Tania Guedes Magalhaes, Professor(a)**, em 06/10/2022, às 09:28, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no § 3º do art. 4º do [Decreto nº 10.543, de 13 de novembro de 2020](#).



Documento assinado eletronicamente por **Isabel Cristina Alves da Silva Frade, Usuário Externo**, em 12/10/2022, às 07:59, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no § 3º do art. 4º do [Decreto nº 10.543, de 13 de novembro de 2020](#).



Documento assinado eletronicamente por **Naira da Costa Muylaert Lima, Usuário Externo**, em 18/10/2022, às 14:13, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no § 3º do art. 4º do [Decreto nº 10.543, de 13 de novembro de 2020](#).



A autenticidade deste documento pode ser conferida no Portal do SEI-Uffj (www2.ufff.br/SEI) através do ícone Conferência de Documentos, informando o código verificador **0927416** e o código CRC **572F0110**.

À minha mãe, a quem devo tudo que sei, tenho, sinto e sou.

AGRADECIMENTOS

Talvez este seja um dos mais difíceis registros que tenho que fazer neste momento. Por todos os obstáculos que precisei superar para aqui chegar, eu precisaria de muitas páginas para agradecer a todos que estiveram ao meu lado e me ajudaram para realização deste sonho que hoje se realiza.

Dessa forma, para não ser injusta com ninguém, eu agradeço Àquele que abriu cada porta, colocou cada anjo no meu caminho e até aqui me sustentou: Deus... Porque “aquilo que parecia impossível, aquilo que parecia não ter saída, aquilo que parecia ser minha morte, Jesus mudou minha sorte: Sou um milagre e estou aqui!”

Por isso, obrigada, Senhor, por todas as pessoas que foram seus anjos aqui na terra e me estenderam a mão quando eu precisei: em casa, nas escolas, na faculdade, nas igrejas, nos consultórios médicos, nos hospitais...

Você não sabe o quanto eu caminhei
Pra chegar até aqui
Percorri milhas e milhas antes de dormir
Eu nem cochilei
Os mais belos montes escalei
Nas noites escuras de frio chorei
(...)
Meu caminho só meu pai pode mudar
Meu caminho só meu pai
Meu caminho só meu pai
(Alhaji Vasco Da Gama / Toni Garrido)

RESUMO

A pesquisa surge a partir de indagações que se constituíram durante minha prática docente por dez anos, como professora alfabetizadora e de minha experiência como formadora/orientadora de estudos em dois Programas de Formação Continuada para Alfabetizadores do Governo Federal - Pró-Letramento - Alfabetização e Linguagem (2005 - 2010) e Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (2012 - 2017) - realizados com os professores alfabetizadores do município de Comendador Levy Gasparian, no estado do RJ. Nesse contexto, propus-me, nesta tese, proporcionar aos professores um formato de formação, a partir do conceito de desenvolvimento profissional docente, uma visão dos estudos sobre os processos linguísticos, cognitivos e socioculturais necessários ao desenvolvimento da compreensão leitora, através do acompanhamento e do registro de tal desenvolvimento, partindo de um instrumento de avaliação denominado protocolo de leitura. Dessa forma, a questão de investigação do estudo é: “Como se dá o desenvolvimento profissional docente de professores alfabetizadores baseado em resultados de avaliações diagnósticas sobre os processos de apropriação da língua escrita pelos estudantes e sobre o ensino sistemático de estratégias de leitura?” Para compreender tal questão, foi utilizada a abordagem metodológica longitudinal de cunho qualitativo, a partir da abordagem da pesquisa colaborativa (IBIAPINA, 2016), pois os alunos foram acompanhados por dois anos letivos seguidos: 2018 e 2019. A intervenção no planejamento dos docentes se deu a partir dos pressupostos teóricos sobre a alfabetização e letramento de Soares (2014; 2016; 2017), sobre o ensino das estratégias de leitura de Solé (1998) e Girotto e Souza (2010), apropriação do Sistema de Escrita Alfabética de Morais (2012a; 2012b) e leitura de Kleiman (2002) e Koch e Elias (2010). Também foi utilizada a concepção de enunciado defendida por Bakhtin (2003), para análise dos enunciados produzidos pelos alfabetizadores no contexto de desenvolvimento profissional. Nessa direção, a investigação permitiu verificar que o desenvolvimento profissional docente dos alfabetizadores baseado nos resultados das avaliações diagnósticas sobre os processos de apropriação da língua escrita pelos estudantes, se deu a partir de um processo dialógico que revelou muitos saberes e fazeres daqueles professores. Um processo dialógico que permitiu que os alfabetizadores confrontassem suas certezas e incertezas sobre a aprendizagem da leitura das

crianças. Nesse contexto, foi possível afirmar que o protocolo de leitura se mostrou um eficaz instrumento de avaliação diagnóstica, permitindo que os alfabetizadores identificassem como as crianças se apropriavam da língua escrita e como utilizavam as estratégias de leitura para interação com os diferentes gêneros. A análise do protocolo de leitura permitiu que os alfabetizadores compreendessem valiosas pistas para reflexões sobre as práticas alfabetizadoras por eles realizadas. Além disso, a aplicação do protocolo ao longo de três anos consecutivos permitiu acompanhar o desenvolvimento de importantes habilidades de leitura, pelos estudantes, pois se observou que, do 1º para o 2º ano, as crianças conseguiram desenvolver, principalmente, as habilidades relacionadas à apropriação do SEA. Ademais, do 2º para o 3º ano, verificamos a apropriação das habilidades relacionadas à adoção de estratégias de leitura para interação com diferentes gêneros, lendo-os e compreendendo-os.

Palavras-chave: Desenvolvimento Profissional Docente. Alfabetização. Leitura. Avaliação diagnóstica.

ABSTRACT

The research arises from questions that were constituted during my teaching practice for ten years, as a literacy teacher and from my experience as a trainer/advisor of studies in two Continuing Education Programs for Literacy Teachers of the Federal Government - Pró-Letramento - Literacy and Language (2005 - 2010) and National Pact for Literacy in the Right Age (2012 - 2017) - carried out with literacy teachers from the municipality of Comendador Levy Gasparian, in the state of RJ. In this context, I proposed, in this thesis, to provide teachers with a training format, based on the concept of teacher professional development, an overview of studies on the linguistic, cognitive and sociocultural processes necessary for the development of reading comprehension, through monitoring and of the record of such development, starting from an evaluation instrument called reading protocol. Thus, the research question of the study is: "How does the professional development of teachers for literacy teachers take place based on the results of diagnostic assessments on the processes of appropriation of written language by students and on the systematic teaching of reading strategies?" To understand this question, a qualitative longitudinal methodological approach was used, based on the collaborative research approach (IBIAPINA, 2016), as the students were followed up for two consecutive academic years: 2018 and 2019. was based on the theoretical assumptions about literacy and literacy by Soares (2014; 2016; 2017), about the teaching of reading strategies by Solé (1998) and Girotto and Souza (2010), appropriation of Morais' Alphabetic Writing System (2012a; 2012b) and reading of Kleiman (2000; 2002; 2020) and Koch and Elias (2010). literacy teachers in the context of professional development. In this direction, the investigation made it possible to verify that the professional development of literacy teachers based on the results of diagnostic evaluations on the processes of appropriation of written language by students, took place from a dialogic process that revealed many knowledge and practices of those teachers. A dialogic process that allowed literacy teachers to confront their certainties and uncertainties about children's learning to read. In this context, it was possible to state that the reading protocol proved to be an effective diagnostic assessment tool, allowing literacy teachers to identify how children appropriated written language and how they used reading strategies to interact with different genres. The analysis of the reading protocol allowed the literacy

teachers to understand valuable clues for reflections on the literacy practices carried out by them. In addition, the application of the protocol over three consecutive years made it possible to monitor the development of important reading skills by the students, as it was observed that, from the 1st to the 2nd year, children were able to develop, mainly, skills related to appropriation. of the SEA. Furthermore, from the 2nd to the 3rd year, we verified the appropriation of skills related to the adoption of reading strategies for interaction with different genres, reading and understanding them.

Keywords: Teacher Professional Development. Literacy. Reading. Diagnostic evaluation.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1	- Leitura, compreensão e interpretação: componentes segundo Soares (2020).....	60
Figura 2	- Desenho da pesquisa.....	74
Figura 3	- Desenho dos encontros de formação profissional docente.....	97
Figura 4	- Gênero textual Receita.....	115
Figura 5	- Gênero textual cartaz.....	117
Figura 6	- Gênero textual Poema.....	119
Figura 7	- Gênero textual História em quadrinho.....	121
Figura 8	- Gênero textual receita.....	128
Figura 9	- Gênero textual cartaz.....	130
Figura 10	- Gênero textual Poema.....	133
Figura 11	- Gênero textual História em quadrinho.....	136
Figura 12	- Gênero textual Receita.....	144
Figura 13	- Gênero textual Poema.....	147
Figura 14	- Gênero textual história em quadrinho.....	150
Figura 15	- Gênero textual Fábula.....	153
Figura 16	- Atividade apresentada no planejamento do ano letivo de 2018 pela professora R, do 1º ano.....	162
Figura 17	- Plano de curso do primeiro bimestre, do 1º ano do EF, da rede municipal de educação de Comendador Levy Gasparian.....	165
Figura 18	- Exemplo de atividade de produção de texto.....	196

LISTA DE QUADROS

Quadro 1	- Dos objetivos das teses analisadas.....	28
Quadro 2	- Dos objetivos das dissertações analisadas.....	30
Quadro 3	- Principais obras que fundamentam as discussões sobre “estratégias de leitura” nos textos publicados em eventos.....	37
Quadro 4	- Matriz de referência para elaboração do protocolo de leitura.....	89
Quadro 5	- Estrutura dos protocolos de leitura aplicados nas diferentes ondas...94	
Quadro 6	- Planejamento dos encontros de Formação Profissional Docente.....	99
Quadro 7	- Turmas existentes por etapa e modalidade de ensino na rede municipal de Comendador Levy Gasparian.....	104
Quadro 8	- Quantitativo de estudantes matriculados na rede municipal de ensino de Comendador Levy Gasparian.....	104
Quadro 9	- Quantitativo de profissionais concursados lotados na SME.....	105
Quadro 10	- Nível de escolaridade dos professores concursados da SME.....	105
Quadro 11	- Estudantes matriculados no 1º ano do Ensino Fundamental, no ano letivo de 2018, na rede municipal de ensino de Comendador Levy Gasparian, que responderam ao protocolo.....	110
Quadro 12	- Média de idade dos estudantes que responderam ao protocolo no ano letivo de 2018.....	111
Quadro 13	- Lista de palavras do protocolo de leitura aplicado em 2018.....	113
Quadro 14	- Distribuição dos estudantes na leitura de palavras.....	113
Quadro 15	- Leitura de frases.....	114
Quadro 16	- Hipótese sobre o gênero.....	116
Quadro 17	- Como descobriu.....	116
Quadro 18	- Leitura do texto (ainda que com erros).....	116
Quadro 19	- Identificação da finalidade do texto após a leitura.....	116
Quadro 20	- Hipótese sobre o gênero.....	118
Quadro 21	- Como descobriu.....	118
Quadro 22	- Leitura do cartaz (ainda que cometendo erros).....	118
Quadro 23	- Identificação da finalidade após a leitura.....	118
Quadro 24	- Identificação do interlocutor do texto.....	118
Quadro 25	- Hipótese sobre o gênero.....	120
Quadro 26	- Como formulou a hipótese.....	120

Quadro 27	- Leitura do poema (ainda que cometendo erros).....	120
Quadro 28	- Identificação do assunto.....	120
Quadro 29	- Hipótese sobre o gênero.....	121
Quadro 30	- Como formulou a hipótese.....	122
Quadro 31	- Reconto da história.....	122
Quadro 32	- Realização de inferências com base na leitura da HQ.....	122
Quadro 33	- Estudantes matriculados no 2º ano do Ensino Fundamental, no ano letivo de 2019, na rede municipal de ensino de Comendador Levy Gasparian, que responderam ao protocolo.....	124
Quadro 34	- Média de idade dos alunos que responderam ao protocolo no ano letivo de 2019.....	124
Quadro 35	- Título.....	125
Quadro 36	- Leitura de palavras.....	125
Quadro 37	- Leitura de frases.....	126
Quadro 38	- Hipótese sobre o gênero.....	128
Quadro 39	- Como descobriu.....	129
Quadro 40	- Leitura do texto (ainda que com erros).....	129
Quadro 41	- Identificação da finalidade do texto após a leitura.....	129
Quadro 42	- Hipótese sobre o gênero.....	131
Quadro 43	- Como descobriu.....	131
Quadro 44	- Leitura do texto (ainda que cometendo erros).....	131
Quadro 45	- Identificação da finalidade do texto após a leitura.....	132
Quadro 46	- Identificação do interlocutor do cartaz.....	132
Quadro 47	- Hipótese sobre o gênero.....	134
Quadro 48	- Como formulou a hipótese.....	134
Quadro 49	- Leitura do poema (ainda que cometendo erros).....	134
Quadro 50	- Identificação do assunto.....	134
Quadro 51	- Hipótese sobre o gênero.....	137
Quadro 52	- Como formulou a hipótese.....	137
Quadro 53	- Reconto da história.....	137
Quadro 54	- Realização de inferências.....	138
Quadro 55	- Estudantes matriculados no 3º ano do Ensino Fundamental, no ano letivo de 2020, na rede municipal de ensino de Comendador Levy Gasparian, que responderam ao protocolo.....	139

Quadro 56	- Média de idade dos alunos que responderam ao protocolo no ano letivo de 2020.....	140
Quadro 57	- Lista de palavras do protocolo de leitura aplicado em 2020.....	141
Quadro 58	- Leitura de palavras.....	141
Quadro 59	- Leitura de frases.....	142
Quadro 60	- Hipótese sobre o gênero.....	145
Quadro 61	- Como descobriu.....	145
Quadro 62	- Leitura do texto (ainda que com erros).....	145
Quadro 63	- Identificação da finalidade do texto após a leitura.....	145
Quadro 64	- Hipótese sobre o gênero.....	148
Quadro 65	- Como formulou a hipótese.....	148
Quadro 66	- Leitura do poema (ainda que cometendo erros).....	148
Quadro 67	- Identificação do assunto.....	149
Quadro 68	- Hipótese sobre o gênero.....	150
Quadro 69	- Como formulou a hipótese.....	151
Quadro 70	- Reconto da história.....	151
Quadro 71	- Realização de inferências.....	151
Quadro 72	- Hipótese sobre o gênero.....	153
Quadro 73	- Como formulou a hipótese.....	154
Quadro 74	- Leitura da fábula (ainda que cometendo erros).....	154
Quadro 75	- Identificação da finalidade da fábula após a leitura.....	154
Quadro 76	- Reconto da história.....	154
Quadro 77	- Leitura de palavras.....	175
Quadro 78	- Leitura de frases.....	175
Quadro 79	- Leitura.....	178
Quadro 80	- Hipótese sobre o gênero.....	178
Quadro 81	- Como descobriu.....	178
Quadro 82	- Identificação da finalidade do texto após a leitura.....	178
Quadro 83	- Hipótese sobre o gênero.....	179
Quadro 84	- Leitura (ainda que cometendo erros).....	179
Quadro 85	- Hipótese sobre o gênero Poema.....	180
Quadro 86	- Inferências produzidas na leitura do HQ.....	181
Quadro 87	- Tópico 1 da matriz de referência para elaboração do protocolo de leitura.....	186

Quadro 88	- Alguns Direitos de aprendizagem em relação à apropriação do Sistema de Escrita Alfabética.....	188
Quadro 89	- Matriz de referência para elaboração do protocolo de leitura.....	190

LISTA DE ABREVIATURAS

ANA	Avaliação Nacional da Alfabetização
Anped	Associação Nacional de Pós-graduação e Pesquisa em Educação
AV	Ambiente Virtual
BDTD	Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações
CAEd	Centro de Políticas Públicas e Avaliação da Educação
Capes	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
Cefort	Centro de Formação Continuada, Desenvolvimento de Tecnologia e Prestação de Serviços para as Redes Públicas de Ensino
Ciep	Centro Integrado de Educação Pública
Cnec	Campanha Nacional das escolas da comunidade
Cole	Congresso de Leitura do Brasil
DP	Desenvolvimento profissional
DPD	Desenvolvimento Profissional Docente
EF	Ensino fundamental
EJA	Educação de Jovens e Adultos
Faced	Faculdade de Educação
Fapemig	Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado de Minas Gerais
Game	Grupo de Avaliação e Medidas Educacionais
HQ	História em quadrinhos
IDH	Índice de Desenvolvimento Humano
Laed	Laboratório de Avaliação da Educação
LDB	Lei de Diretrizes e Bases
Linfe	Grupo de pesquisas Linguagem, Infâncias e Educação
Loed	Laboratório de Avaliação
MEC	Ministério da Educação
OCDE	Organização de Cooperação e Desenvolvimento Econômico
OEI	Organização dos Estados Ibero- americanos para a Educação, a Ciência e a Cultura
Pnaic	Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa
Profa	Programa de Formação de Professores Alfabetizadores
Saeb	Sistema de Avaliação da Educação Básica

SciELO	<i>Scientific Electronic Library Online</i>
SEA	Sistema de escrita alfabética
SisPacto	Sistema Informatizado de Monitoramento do PNAIC
SME	Secretaria Municipal de Educação
TD	Tecnologias Digitais
TIC's	Tecnologias da informação e comunicação
UEMS	Universidade Estadual do Mato Grosso do Sul
Ufam	Universidade Federal do Amazonas
UFBA	Universidade Federal da Bahia
UFJF	Universidade Federal de Juiz de Fora
UFMG	Universidade Federal de Minas Gerais
Unesco	Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura
Unicamp	Universidade Estadual de Campinas

SUMÁRIO

1	INTRODUÇÃO.....	20
2	O QUE REVELAM AS PESQUISAS SOBRE O TEMA DESTA TESE?.....	27
2.1	PRÁTICA PEDAGÓGICA ALFABETIZADORA	27
2.2	ESTRATÉGIAS DE LEITURA.....	34
2.3	OS PILARES QUE SUSTENTAM A PESQUISA	38
3	PERCURSO METODOLÓGICO.....	73
3.1	A METODOLOGIA DA PESQUISA	77
3.2	AÇÕES REALIZADAS COM OS ALUNOS.....	81
3.2.1	O instrumento da pesquisa: protocolo de leitura.....	83
3.2.2	A estrutura do protocolo de leitura.....	88
3.2.3	Critérios de seleção das palavras, frases e gêneros discursivos que integraram o protocolo de leitura.....	91
3.3	AÇÕES REALIZADAS COM OS PROFESSORES ALFABETIZADORES	94
3.3.1	O desenho dos encontros de formação, a partir das evidências produzidas pelos protocolos de leitura.....	95
4	O QUE INFORMARAM AS ONDAS GERADAS PELOS DADOS PRODUZIDOS COM BASE NA APLICAÇÃO DOS PROTOCOLOS DE LEITURA AOS ESTUDANTES?.....	103
4.1	CONTEXTUALIZAÇÃO DA REDE MUNICIPAL DE ENSINO DE COMENDADOR LEVY GASPARIAN	103
4.1.1	Ciep Municipalizado Padre Joaquim Chaves de Figueiredo.....	105
4.1.2	Escola Municipal Irene Ney Leite.....	106
4.1.3	Escola Municipal Maria Serrat Soares.....	106
4.1.4	Escola Municipal Nossa Senhora de Monte Serrat.....	107
4.1.5	Escola Municipal São João Batista.....	108
4.1.6	Escola Municipalizada Salathiel Machado da Fonseca.....	109
4.2	DADOS PRODUZIDOS COM BASE NA APLICAÇÃO DA 1ª ONDA AOS ESTUDANTES (1º ANO)	109
4.3	DADOS PRODUZIDOS COM BASE NA APLICAÇÃO DA 2ª ONDA AOS ESTUDANTES (2º ANO)	123
4.4	DADOS PRODUZIDOS COM BASE NA APLICAÇÃO DA 3ª ONDA AOS ESTUDANTES (3º ANO)	139

5	O QUE ENUNCIAM OS PROFESSORES EM CONTEXTO DE DESENVOLVIMENTO PROFISSIONAL?.....	156
5.1	O QUE DIZEM OS PROFESSORES SOBRE SUAS CONCEPÇÕES DE ALFABETIZAÇÃO?	157
5.2	O QUE REVELAM OS NÃO SABERES DOS EDUCANDOS?	168
5.3	SABERES E FAZERES COMPARTILHADOS: O QUE SABEM E FAZEM OS PROFESSORES ALFABETIZADORES?	186
5.4	COMO O PROTOCOLO DE LEITURA CONTRIBUIU PARA O DESENVOLVIMENTO PROFISSIONAL DOS PROFESSORES ALFABETIZADORES?	194
6	CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	202
	REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS.....	210
	APÊNDICE A - PROTOCOLO DE OBSERVAÇÃO (1º ANO).....	227
	APÊNDICE B - PROTOCOLO DE OBSERVAÇÃO (2º ANO).....	252
	APÊNDICE C - PROTOCOLO DE OBSERVAÇÃO (3º ANO).....	278
	APÊNDICE D - TESES E DISSERTAÇÕES.....	303
	APÊNDICE E - METODOLOGIAS DE PESQUISA EMPREGADAS NAS TESES E DISSERTAÇÕES.....	310
	APÊNDICE F - MODELO DE AVALIAÇÃO DAS AULAS PLANEJADAS. .	314
	APÊNDICE G - TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO / RESPONSÁVEIS.....	316
	APÊNDICE H - ESTRATÉGIAS DE LEITURA COM O LIVRO “VIVIANA, A RAINHA DO PIJAMA”	319
	APÊNDICE I - QUADRO DE ATIVIDADES DE ROTINA.....	322

1 INTRODUÇÃO

A pesquisa aqui apresentada surge a partir de duas inquietações pontuais. A primeira são as indagações que se constituíram na minha prática durante dez anos, como professora alfabetizadora dos alunos das classes populares; a segunda, de minha experiência como formadora/orientadora de estudos em dois Programas de Formação Continuada para Alfabetizadores do Governo Federal: Pró-Letramento - Alfabetização e Linguagem¹ (2005 - 2010) e Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (Pnaic)² (2012 - 2017), realizados com os professores alfabetizadores do município de Comendador Levy Gasparian, no estado do Rio de Janeiro.

A experiência como formadora nesses dois programas de formação de professores em exercício fez com que eu me aproximasse mais dos professores alfabetizadores e partilhasse com eles alguns de seus saberes e também suas

¹ O Pró-Letramento foi desenvolvido pelo Ministério da Educação (MEC) em parceria com 19 universidades que integravam a Rede Nacional de Formação Continuada e com a adesão de estados e municípios. De 2005, quando o programa foi criado, a 2009, 254 mil profissionais foram qualificados. Para o ano letivo de 2010, estava prevista a formação de mais cem mil educadores. Neste programa, os educadores no exercício do magistério puderam fazer dois tipos de formação: um curso de alfabetização e linguagem e outro de matemática, com carga de 120 horas cada. A formação combinou encontros presenciais e atividades individuais durante oito meses, em cada ano da edição. No Pró-Letramento, a formação dos educadores foi realizada com o auxílio de tutores que ajudaram na orientação dos estudos. Em 2009, o programa qualificou 4.256 tutores em cursos de 118 horas, sendo 102 horas presenciais e 16 horas a distância (BRASIL, [2021a]).

² O Pnaic foi lançado em 2012, e, de acordo com dados disponíveis no Sistema Informatizado de Monitoramento do Pnaic (SisPacto), em 2013, foram capacitados, em Linguagem, 313.599 professores alfabetizadores em curso com carga horária de 120 horas; em 2014, foram 311.916 profissionais e a ênfase da formação foi em Matemática, em curso com carga horária de 160 horas; em 2015, foram capacitados 302.057 professores em temáticas como Gestão Escolar, Currículo, a Criança do Ciclo de Alfabetização e Interdisciplinaridade; e, em 2016, foram 248.919 alfabetizadores e 38.598 coordenadores pedagógicos atendidos em cursos com carga horária mínima de 100 horas e com ênfase em leitura, escrita e letramento matemático. O professor alfabetizador foi um dos principais eixos do Pnaic, que promoveu cursos presenciais de formação continuada seguindo a seguinte dinâmica: no 1º ciclo do Programa, realizado em 2013 e 2014, os professores receberam formação em Língua Portuguesa, e no segundo, em 2014 e 2015, em Matemática, a proposta do 3º ciclo, que ocorreu em 2015 e 2016, foi a interdisciplinaridade, com a integração de áreas como Artes, Ciências Humanas e Ciências da Natureza. O objetivo do 3º ciclo foi ampliar o letramento com estímulo à organização do trabalho pedagógico e à integração entre os componentes curriculares, respeitando a especificidade de cada campo do saber. Para isso, foram propostos projetos e sequências didáticas em que temáticas de diferentes componentes curriculares fossem mobilizadas para a compreensão da realidade e o desenvolvimento de valores humanos (BRASIL, 2017).

inquietações. Muitas dessas inquietações são referentes ao ensino da leitura³ e despertaram em mim o desejo de aprofundar os estudos sobre o processo de alfabetização.

A vivência na formação e a potência dos questionamentos docentes me conduziram à integração no Grupo de pesquisas Linguagem, Infâncias e Educação (Linfe)⁴ da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Juiz de Fora (UFJF), Minas Gerais, que realizava, à época, a pesquisa intitulada: “Análise Transversal de Estratégias de Leitura mobilizadas por estudantes do 1º ao 5º ano do Ensino Fundamental (EF) na interação com diferentes gêneros textuais”. Essa pesquisa teve como um dos seus objetivos “aprofundar estudos sobre os efeitos do processo de escolarização no desenvolvimento de habilidades de leitura” (MICARELLO, 2016, p. 4), o que convergia com minhas inquietações.

Dessa forma, a inserção nesse grupo de pesquisa, em especial no contexto dos estudos sobre a formação do leitor, fez-me ter um olhar mais atento para a importância de pensarmos as estratégias de leitura mobilizadas pelos estudantes desde a fase inicial de alfabetização das crianças, quando elas estão se apropriando do sistema de escrita alfabética (SEA).

Outro importante movimento possibilitado pela inserção no Linfe foram as leituras propostas pelo grupo, que me ajudaram a identificar como os professores ainda apresentam algumas dificuldades em mediar a construção de conhecimentos necessários sobre a língua junto aos seus alunos, principalmente, aqueles das escolas públicas, que muitas vezes chegam à escola com poucas experiências relacionadas a essa prática cultural em seu ambiente familiar.

As discussões propostas pelo grupo de pesquisa evidenciaram como a leitura é considerada uma atividade cognitiva complexa, que requer a mobilização de muitas habilidades interdependentes para que seja efetivada com êxito (KLEIMAN, 2000, 2002; SOARES, 2004; 2017; KATO, 2004).

No Brasil, a partir da década de 1980, quando importantes mudanças político-sociais estavam ocorrendo, houve um grande volume de pesquisas que abordavam

³ Nesse contexto, falas como “Sempre ensinamos a ler com o método silábico, partindo das sílabas simples para as complexas e deixando para apresentar textos só a partir da antiga 1ª série. E sempre deu certo! Por que agora com tanta inovação as crianças têm mais dificuldade em aprender a ler?” (Professora Y) despertaram em mim desejo de aprofundar os estudos sobre o processo de apropriação da leitura.

⁴ Grupo de pesquisa Linguagem, Infâncias e Educação, da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Juiz de Fora, liderado pela professora Hilda Micarello.

o tema da alfabetização e que passaram a exigir dos professores uma abordagem mais aprofundada para o ensino da leitura, que deveria ser mais crítico e reflexivo. Nesse contexto, muitas pesquisas foram realizadas sobre esse tema, aprofundando as discussões sobre as condições de aprendizagem de educandos (GUIMARÃES, 2005; SALLES, 2005), sobre as diferentes abordagens do ensino da leitura (ARCHANJO, 1998; BELINTANE, 2016; SILVA, 1981), sobre as condições de letramento de crianças durante as séries iniciais ou durante a educação infantil (TERZI, 2002), sobre a representação da leitura no cotidiano ou na vida profissional do professor (BETENCOURT, 2002; CAVALLI, 2006), sobre o uso de estratégias cognitivas e metacognitivas na leitura (SOLÉ, 1998; KLEIMAN, 1999, 2000; KOPKE FILHO, 2002; KATO, 1999), entre outras.

Assim, conquanto existam muitas e variadas pesquisas sobre o processo de formação do leitor e o ensino da leitura, percebe-se que nem sempre esses conhecimentos foram suficientemente apropriados no campo das práticas pelos professores que estão nas salas de aulas.

Nesse contexto, propus-me, na pesquisa que dá origem a esta tese, proporcionar aos professores em desenvolvimento profissional uma visão dos estudos sobre os processos linguísticos, cognitivos e socioculturais necessários ao desenvolvimento da compreensão leitora, através do acompanhamento e do registro de tal processo, a partir de um instrumento de avaliação denominado protocolo de leitura, o qual abordarei com mais detalhes no capítulo metodológico do presente texto.

Diante do que foi apresentado, a questão de investigação dessa tese é: “Como se dá o desenvolvimento profissional docente de professores alfabetizadores baseado em resultados de avaliações diagnósticas sobre os processos de apropriação da língua escrita pelos estudantes e sobre o ensino sistemático de estratégias de leitura?”

Para compreender essa questão, os objetivos da presente pesquisa são:

identificar aspectos do processo de apropriação da língua escrita (alfabetização) por estudantes dos anos iniciais do Ensino Fundamental, numa perspectiva longitudinal, bem como identificar as estratégias de leitura que esses estudantes utilizam para interagir com textos de diferentes gêneros, a partir da aplicação de um instrumento de avaliação diagnóstica (o protocolo de leitura);

realizar ações voltadas ao desenvolvimento profissional de professores alfabetizadores com base nos aspectos identificados a partir da aplicação do protocolo de leitura;

compreender os significados atribuídos pelos professores alfabetizadores para as ações de desenvolvimento profissional realizadas;

compreender os processos de reflexão dos professores envolvidos nas ações de desenvolvimento profissional sobre a aprendizagem de seus alunos alfabetizando e o modo como essas reflexões se consolidam em saberes sobre como alfabetizar.

A partir dos objetivos da pesquisa, pretende-se estabelecer relações entre como os alunos vão aprendendo a leitura e como é possível conduzir a formação de professores com base em evidências produzidas sobre esse processo, através de um instrumento de avaliação diagnóstica aplicado aos alunos, um protocolo de leitura (Apêndices A, B e C), que será utilizado também como eixo organizador das ações de desenvolvimento profissional.

Nesse contexto, no âmbito de uma ação de desenvolvimento profissional docente, esta pesquisa se propõe a refletir com os professores alfabetizadores - a partir das evidências produzidas por meio da aplicação de protocolo de leitura a um mesmo grupo de estudantes da rede municipal de ensino de Comendador Levy Gasparian, ao longo dos dois primeiros anos do Ensino Fundamental - sobre como esses estudantes vêm se alfabetizando, como vêm se tornando leitores. Ou seja, pensar com os docentes desses alunos sobre os resultados obtidos por meio da aplicação do protocolo, a fim de planejar intervenções pedagógicas que contribuam para consolidação da competência leitora das crianças.

A experiência como formadora tem mostrado que os professores costumam encontrar dificuldades para relacionar os conhecimentos teóricos, adquiridos em sua formação inicial ou em seu desenvolvimento profissional, às situações concretas do cotidiano da sala de aula. A literatura sobre o tema da formação, que será explorada no capítulo em que discutirei a metodologia, reforça essa percepção.

Dessa forma, dada a tendência de os professores reproduzirem, em seu trabalho, ainda que não conscientemente, principalmente as práticas pedagógicas às quais foram expostos enquanto alunos, faz-se necessário compreender como espaços de formação continuada podem contribuir para que o professor alfabetizador tenha a oportunidade de compreender como seus alunos estão se

apropriando da língua escrita e intervir nesse processo com base nessa compreensão.

Com base nessa premissa, o intuito da presente pesquisa foi (principalmente) proporcionar uma situação de formação na qual os professores fossem expostos concretamente ao desempenho dos seus alunos, havendo a possibilidade de estabelecerem vínculos entre os conhecimentos teóricos e sua prática docente.

A partir das proposições apresentadas, iniciei a pesquisa no ano letivo de 2018, prevendo sua duração até o final do ano letivo de 2020, quando faria a aplicação do último protocolo de leitura nos alunos, com o objetivo de relacionar os encontros de desenvolvimento docente realizados com os alfabetizadores durante os anos letivos de 2018, 2019 e 2020, com os resultados obtidos pelo instrumento.

No entanto, em função da pandemia Covid-19, a pesquisa foi finalizada no início de 2020, pois só foi possível realizar a aplicação do protocolo de leitura nos alunos da rede: no início de 2018, quando, a partir dos resultados gerados, foram realizados os encontros de desenvolvimento docente com os alfabetizadores das turmas do 1º ano; no início de 2019, quando foram gerados os dados para realização dos encontros com os professores das turmas do 2º ano; no início de 2020, quando foram obtidos os últimos resultados da aplicação do protocolo de leitura, mas não aconteceram os encontros de desenvolvimento docente com os alfabetizadores das turmas do 3º ano, pois tivemos que entrar em quarentena.

Na ocasião, todas as escolas da rede pública municipal onde a investigação se realizava tiveram suas atividades presenciais suspensas. Assim, durante todo o ano letivo de 2020 e 2021, as escolas permaneceram fechadas, tendo como único trabalho possível com os estudantes a entrega mensal de apostilas (denominadas

“Caderno de Atividades”)⁵. Por esse motivo, em 2020, não foi possível realizar as formações com os professores, como estava planejado no projeto.

Nesse contexto, os encaminhamentos da investigação que me proponho a apresentar refletirão sobre o ensino da leitura, discutindo não apenas sobre as vicissitudes desse processo, mas também sobre o que Soares (2016) denomina “faceta linguística” da alfabetização, analisando como a maior compreensão de tal faceta pode impactar positivamente no desenvolvimento profissional docente dos alfabetizadores.

Dessa forma, apresento a seguir a estrutura do texto desta tese.

Na Introdução, estão apresentadas as inquietações que despertaram em mim a necessidade de realizar o estudo, os objetivos e as questões da pesquisa, bem como em que contexto ela se realizou.

No capítulo II, apresento a revisão de literatura sobre o tema, com o objetivo de identificar como a presente pesquisa dialoga com estudos já existentes no campo e como pode avançar em relação a eles. Além disso, discorro sobre as concepções que fundamentaram a pesquisa, tanto no que se refere às escolhas metodológicas do processo de investigação, quanto aquelas que orientaram a organização dos momentos de formação com os professores participantes do estudo.

No capítulo III, trago o desenho da pesquisa e a metodologia adotada para sua realização, descrevendo as etapas do estudo longitudinal por meio do qual se buscou acompanhar os processos de aquisição da leitura pelos alunos participantes,

⁵ Esse material era produzido pelos próprios professores, coordenados pelas orientadoras pedagógicas da rede. Para tal, os docentes foram organizados em grupos por ano de escolaridade (no caso do Fundamental I e da Educação Infantil) e por componente curricular (no Fundamental II). Esses grupos foram formados no *WhatsApp*, e por ali os professores organizavam os cadernos, que eram os mesmos para todos os alunos, independente da escola. Por exemplo, todos os alunos matriculados no 3º ano recebiam os mesmos cadernos, pois esses eram elaborados pelo grupo de professores do 3º ano da rede. Dessa forma, a Secretaria Municipal de Educação (SME) imprimia os cadernos (que deveriam ter sete páginas de atividades de Língua Portuguesa, sete páginas de atividades de Matemática e cinco de atividades de Ciências Humanas e da Natureza), e cada escola entregava mensalmente para os responsáveis que deveriam buscá-los na data agendada. Para manter a segurança de todos, durante o primeiro semestre, os docentes não corrigiam as apostilas devolvidas pelos alunos quando esses iam buscar o novo material. Somente a partir do mês de setembro que começaram a ter acesso ao desempenho dos estudantes. Como a SME fez uma consulta e verificou que apenas 40% dos educandos teriam condições de interagir com seus professores virtualmente, através das redes sociais, as doze apostilas produzidas (pois nos meses de agosto e setembro foi possível entregar dois cadernos no mesmo mês) foram o único material de estudo dos alunos naquele ano.

assim como a estrutura de organização dos encontros de formação com os professores alfabetizadores.

No capítulo IV, são apresentados e discutidos os dados obtidos por meio das aplicações dos protocolos de leitura aos estudantes. A saber, isso ocorreu no início do ano letivo de 2018, no início do ano letivo de 2019 e no início do ano letivo de 2020.

No capítulo V, serão discutidos os aspectos da formação dos professores, que foram suscitados pelos dados gerados pela aplicação dos protocolos. É importante destacar, nesse ponto da análise, como a empiria - o que foi possível observar em termos do desenvolvimento dos estudantes - informou as ações de formação planejadas pela formadora (que é também a pesquisadora) e como os professores atribuíram sentido e interagiram com essas ações.

Por fim, são apresentadas as considerações finais, que retomam brevemente os objetivos e as questões da investigação, refletindo sobre o ensino da leitura na concepção dos professores participantes e da avaliação diagnóstica como instrumento para fundamentar o planejamento das aulas de leitura, de forma a apresentar também algumas das possíveis reflexões a partir desta pesquisa.

2 O QUE REVELAM AS PESQUISAS SOBRE O TEMA DESTA TESE?

Apresento em um primeiro momento a revisão de literatura sobre o tema desta tese, com o objetivo de identificar como a presente pesquisa dialoga com estudos já existentes no campo e como pode avançar em relação a eles. Para proceder a essa revisão, tomei como referência os seguintes descritores: prática pedagógica alfabetizadora e estratégias de leitura.

Neste mesmo capítulo, apresento também os pilares conceituais que sustentam a investigação realizada. Esses pilares consistem na explicitação de alguns conceitos basilares desta pesquisa, a saber: linguagem; língua; alfabetização; leitura; estratégias de leitura e desenvolvimento profissional docente.

2.1 PRÁTICA PEDAGÓGICA ALFABETIZADORA

Com o intuito de fazer o levantamento de estudos que se debruçaram sobre a prática pedagógica alfabetizadora, realizei o levantamento de tais informações nos seguintes portais, delimitando o tempo de 2010 a 2020:

- a) teses e dissertações consultadas a partir do portal da Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD), no endereço <http://bdtd.ibict.br>;
- b) artigos científicos coletados no Portal de Periódicos da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes) www.periodicos.capes.gov.br.

Foram encontradas no banco da BDTD, a partir dos termos já apresentados, foi encontrado o total de 58 pesquisas, sendo 49 dissertações e 09 teses⁶, não havendo alteração numérica ao empregar os termos no plural.

Nesse contexto, das 58 pesquisas encontradas, fiz o levantamento dos objetivos de investigação de cada uma, a fim de identificar quais foram as finalidades em investigar o processo de alfabetização, a partir da prática alfabetizadora dos professores.

⁶ O Quadro das dissertações e teses aqui referenciadas se encontram no Apêndice D.

O recorte temporal se justifica porque tivemos, nessa última década, o programa de formação continuada que mais teve a adesão de professores alfabetizadores das escolas públicas brasileiras: o Pacto Nacional da Alfabetização na Idade Certa (Pnaic).

Segundo Lovato e Maciel (2016), o Pnaic - junto com o Programa de Formação de Professores Alfabetizadores (Profa) e o Pró-letramento - são três grandes e importantes programas do governo federal inseridos numa política pública de formação continuada de professores, de âmbito nacional, e que foram implementados a partir da demanda por melhorias no processo de alfabetização das crianças. Esses programas foram submetidos a um processo de gestão, controle e avaliação e contaram com a parceria e a colaboração do MEC, Universidades, Estados e Municípios (LOVATO; MACIEL, 2016).

Nessa perspectiva, procedi à coleta de dados a partir do descritor “prática pedagógica alfabetizadora” (no título da publicação, dentro do tempo delimitado), considerando os seguintes termos no título: prática alfabetizadora / prática de alfabetização / prática pedagógica alfabetizadora /prática pedagógica de alfabetização / prática de professor alfabetizador / professores alfabetizadores. Dessa forma, a partir desse levantamento, realizei a leitura dos resumos, destacando: o objetivo da pesquisa e a abordagem metodológica, com a finalidade de identificar se alguma delas teve como objeto de investigação o planejamento da prática alfabetizadora, que tivesse por base os dados coletados na própria turma do professor alfabetizador, que revelassem como os educandos estavam se apropriando da língua escrita. Dessa forma, os estudos encontrados, segundo seus objetivos, são apresentados, resumidamente, nos Quadros 1 e 2, a seguir:

Quadro 1 - Dos objetivos das teses analisadas

<p>A pesquisa de Sales (2020) abordou a formação continuada de professores alfabetizadores mediada pelas novas tecnologias da informação e comunicação (TICs), tendo como foco o acompanhamento pedagógico a distância. Teve como objetivo investigar o processo de acompanhamento didático da formação continuada de professores no âmbito do Pnaic, no estado do Amazonas, analisando o uso de Ambiente Virtual (AV), concebido e desenvolvido numa perspectiva construtivista pela equipe do Centro de Formação Continuada, Desenvolvimento de Tecnologia e</p>
--

<p>Prestação de Serviços para as Redes Públicas de Ensino (Cefort) da Faculdade de Educação (Faced) da Universidade Federal do Amazonas (Ufam), a fim de identificar as motivações para a utilização das TICs e as implicações para superar os obstáculos do acompanhamento pedagógico em serviço dos (as) orientadores (as) de estudo e alfabetizadores (as) nos 62 municípios do estado do Amazonas.</p>
<p>Uma investigação de Menarhini (2020) teve por objetivo geral analisar as concepções dos professores sobre a proposta de alfabetização do Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa para a Educação Infantil, sua inclusão no Pnaic e influências na sua profissionalidade. Como objetivos específicos, foram estabelecidos: conhecer o significado que é atribuído à “alfabetização na Educação Infantil” na proposta do Pnaic; identificar as concepções dos professores sobre a proposta de alfabetização do Pnaic para a Educação Infantil; identificar as ações alfabetizadoras dos professores da Educação Infantil, cursistas do Pnaic, da Rede Municipal de Santo André (SP); inferir se há contradições na proposta do Pnaic e as práticas alfabetizadoras realizadas pelos professores na Educação Infantil.</p>
<p>O estudo de Oliveira (2019) teve como objetivo investigar os saberes e as práticas pedagógicas dos docentes participantes em dois programas de formação (Pnaic - Brasil e Éduscol/Ifé - Programme Pour Les Cycle 2 PPC2 - França⁷) relacionados ao trato com a Gestão do Ensino da Leitura e da Escrita e a Gestão da Avaliação através da Intermediação-Planejada. Nessa pesquisa, o que chama atenção é o termo Gestão do Ensino, que, segundo a autora, é um conceito que trata do gerenciamento do ensino, a partir: da relação entre avaliação diária da aprendizagem na compreensão das relações do ensino-aprendizagem do conteúdo em questão; da intervenção competente do docente na necessidade real da turma com fins de garantir a aprendizagem do conteúdo abordado e do planejamento adaptativo e ajustado, respeitando o ensino progressivo dos direitos ou competências de aprendizagem e a organização das práticas nas necessidades apresentadas para cada ano do ciclo. De acordo com o estudo, tal processo se daria a partir da Gestão da Avaliação através da Intermediação-Planejada nas aprendizagens para efetivação do ensino-aprendizagem que se caracteriza pelo monitoramento das aprendizagens em diálogo com o ensino por meio da intencionalidade no planejamento.</p>
<p>Três pesquisas (FONSECA, 2013; MORAES, 2015 e BARBOSA, 2017) tiveram como objetivo investigar, junto aos professores alfabetizadores que participaram dos Programas de Formação para o Professor Alfabetizador (Pnaic e/ou Alfa e Beto), aspectos de desenvolvimento de sua formação, as mudanças que introduziram em suas práticas alfabetizadoras, seus planejamentos após o curso e quais dificuldades que encontraram, assim como o desenvolvimento profissional dos docentes alfabetizadores.</p>
<p>O trabalho de Morais (2014) teve como objetivo analisar como os resultados e o tratamento dos dados gerados pela Provinha Brasil contribuíram para a reorganização das práticas pedagógicas alfabetizadoras, que tinham como finalidade garantir a aprendizagem da leitura e da escrita das crianças.</p>
<p>A pesquisa de Silva (2015) buscou compreender a prática pedagógica dos professores-alfabetizadores em contexto de Educação de Jovens e Adultos (EJA), considerando a relação entre os gestos didáticos e os saberes docentes presentes em suas concepções e realizações do agir.</p>
<p>A investigação de Coutinho (2011) analisou o processo de formação continuada desenvolvido pelo Programa São Luís te quero Lendo e Escrevendo e sua relação com</p>

⁷ *Programme Pour Les Cycle 2*, o “Programa para o Ciclo 2, é um documento nacional, com atualização em 2 ou 3 anos, que possui todas as competências necessárias para o trabalho com o ensino da leitura e da escrita, publicado no boletim oficial especial da educação nacional do MEC da França, em 26 de novembro de 2015 (Bulletin officiel spécial n°11 du 26 novembre 2015)” (OLIVEIRA, 2019, p. 29).

o processo de construção de práticas alfabetizadoras.

Fonte: Elaborado pela autora (2021).

Quadro 2 - Dos objetivos das dissertações analisadas

Onze pesquisas tiveram como objetivo investigar como o Pacto Nacional Pela Formação na Idade Certa contribuiu com a mudança da prática alfabetizadora, como o planejamento desses docentes foi impactado pelas formações realizadas pelos professores ou como os acervos de leitura foram utilizados, a partir do que fora discutido nas formações.	Cunha (2018), Franco (2017), Guisso (2017), Corsi (2020), Bastos (2016), Eleutério (2016), Pinto (2015), Souza (2019), Lucca (2018), Gonçalves (2018), León (2013).
Nove investigações tiveram como foco de suas discussões a prática alfabetizadora de professores iniciantes e experientes, analisando os processos de mobilização e de apropriação de saberes teóricos por parte deles, tecendo considerações sobre o modo de como são construídas as práticas alfabetizadoras na atualidade.	Scos (2018), Moura (2016), Silva (2014), Furghestti (2013), Bastos (2016), Bragamonte (2017), Jardim (2018), Soares (2018), Pinto (2015).
Cinco estudos investigaram as práticas de alfabetização e suas relações com a aprendizagem da leitura e da escrita de crianças do 1º ano do Ensino Fundamental e/ou do ciclo inicial da alfabetização, analisando os saberes-fazeres mobilizados pelos docentes no ensino da leitura e da escrita na etapa da alfabetização.	Moraes (2011), Carvalho (2013), Farias (2013), Silva (2014), Rasoppi (2015).
Quatro trabalhos tiveram como foco da investigação práticas exitosas de alfabetização, investigando a prática de profissionais considerados bem-sucedidos, a partir da compreensão de práticas pedagógicas que favoreceram o sucesso escolar dos alunos na etapa inicial da escolarização.	Coelho (2013), Almeida (2013), Zaniti (2012), Oja (2011).
Três pesquisas tiveram como objetivo investigar como os professores alfabetizadores utilizam os resultados das avaliações (interna e/ou externa) para replanejamento da prática pedagógica, que possa contribuir para formação da leitura e da escrita dos educandos.	Martins (2018), Silva (2015), Lima (2015).
Três estudos tiveram como objeto de investigação a formação continuada de professores alfabetizadores, relacionando-a a uma análise das práticas de produção do professor alfabetizador.	Espírito Santo (2010), De Paula (2010), Tasca (2010).
Um estudo teve como objetivo identificar a frequências das práticas literárias, os objetivos didáticos e os desafios presentes em sala de aula nos primeiros anos escolares para formar leitores ao considerar o contexto que os alunos estão inseridos, bem como o papel da escola nessa tarefa educativa.	Val (2015).
Uma pesquisa objetivou analisar os saberes da prática pedagógica que os professores alfabetizadores mobilizam no processo de aprendizagem dos alunos ingressos no ensino fundamental I. Como objetivos específicos, a pesquisa buscou: compreender as experiências, os desafios e as propostas desenvolvidas nesse campo de ação; abordar a percepção dos professores alfabetizadores frente a esse processo; analisar as aproximações e distanciamentos entre os documentos	Feitoza (2020).

legais e a efetivação da proposta.	
<p>Um trabalho - partindo da análise de dois cenários formativos pensados para o professor alfabetizador, sendo o primeiro, as formações ofertadas pelo governo federal nos últimos anos em confluência com a Secretaria Municipal de Educação de Santo André e o segundo, as formações planejadas e organizadas por agentes da própria secretaria, em horário de reunião pedagógica semanal ou após o horário de trabalho - teve como objetivo identificar se as formações oferecidas pela Secretaria de Educação estão atendendo às necessidades dos professores alfabetizadores, analisando as necessidades formativas desses professores e as modalidades de formação que melhor atenderiam às necessidades dos docentes na alfabetização. Portanto, este estudo buscou conhecer as necessidades formativas dos professores alfabetizadores dos primeiros e segundos anos do Ensino Fundamental do município de Santo André, a fim de elaborar apontamentos para uma formação, com base na análise das possíveis contribuições das experiências formativas que vivenciaram na própria rede e no levantamento de suas necessidades formativas.</p>	Almeida (2020).
<p>Uma investigação teve como objetivo geral compreender a importância da formação continuada para professores de Educação Infantil, implementada por meio do Pnaic. Os objetivos específicos foram: contextualizar histórica e politicamente a formação continuada de professores para a Educação Infantil no contexto brasileiro nas duas últimas décadas; compreender a perspectiva e a concepção de qualidade que embasa o curso de formação continuada do Pnaic para a Pré-Escola; analisar as concepções e os fundamentos teórico-metodológicos do curso de alfabetização do Pnaic na Pré-escola e as possíveis implicações dessas concepções como política de formação continuada.</p>	Valente (2020).
<p>Um estudo teve como objetivo compreender as práticas pedagógicas de professores alfabetizadores com a utilização de Tecnologias Digitais (TD) no processo de alfabetização e letramento nos anos iniciais do ensino fundamental. Buscou-se analisar a motivação e os objetivos que levam o professor alfabetizador a utilizar TD na alfabetização de crianças e as contribuições e os desafios dessas tecnologias em relação às práticas pedagógicas.</p>	Trindade (2020).
<p>Uma pesquisa teve como objetivo compreender o uso dos gêneros textuais no ciclo de alfabetização, buscando compreender com quais objetivos as professoras trabalhavam com gêneros textuais, identificando os critérios usados pelas docentes para a escolha dos gêneros a serem trabalhados e identificando os recursos mobilizados pelas professoras para uso dos gêneros em sala de aula.</p>	Alves (2018).
<p>Um trabalho investigou o uso de recursos didáticos na fabricação das práticas de ensino da alfabetização,</p>	Iglesias (2020).

buscando identificar as orientações propostas pela Rede Municipal do Recife para o uso de recursos didáticos na organização da prática de alfabetização, a partir da análise da rotina, do planejamento, das atividades propostas e dos princípios norteadores quanto ao uso dos recursos didáticos na fabricação das práticas de ensino da Língua Portuguesa na alfabetização.	
Uma investigação analisou a prática pedagógica do professor no processo de alfabetização na EJA, a partir de uma proposta de trabalho baseada no método Paulo Freire, a fim de analisar sua prática pedagógica antes e depois da utilização dessa proposta dialogal.	Lacerda (2016).
Uma pesquisa teve como objetivo analisar quatorze cadernos de planejamento de uma professora alfabetizadora, utilizados entre 2000 e 2013, com vistas a identificar permanências e mudanças nas práticas pedagógicas iniciais de alfabetização.	Aquino (2015).
Um estudo buscou compreender se e como as práticas pedagógicas de ensino de Ciências organizadas por professoras alfabetizadoras contemplam aspectos da Alfabetização Científica.	Pereira (2015).
Uma investigação teve como objeto de análise a concepção de afetividade para investigar o modo como se configura a dimensão afetiva nas práticas pedagógicas de professoras alfabetizadoras dos anos iniciais do Ensino Fundamental.	Andrade (2014).
Uma pesquisa teve por objetivo analisar a aplicabilidade da leitura de imagem trabalhada pelo professor de Arte em sua prática pedagógica ao oferecer suporte à alfabetização no Ensino Fundamental.	Andrade (2017).
Um trabalho apresentou um estudo sobre as diferentes propostas de alfabetização e suas contribuições para com a ação pedagógica desenvolvida em sala de aula pelo professor alfabetizador. Investigou a constituição de diferentes propostas de alfabetização e a forma de apropriação pelos professores alfabetizadores de uma escola pública.	Lima (2015).
Um estudo apresentou o trabalho de alfabetização realizado com adultos trabalhadores da Construção Civil, contribuindo para a discussão a respeito das práticas alfabetizadoras dos professores da EJA. Através da reflexão sobre as teorias e práticas que envolvem a alfabetização de jovens e adultos, buscou-se um repensar da aprendizagem da língua escrita, baseado nas experiências e no uso da linguagem oral regional, que marca os alunos migrantes do Norte e Nordeste brasileiro.	Conceição (2013).

Fonte: Elaborado pela autora (2021).

A análise dos objetivos declarados pelas pesquisas revela que a formação do professor alfabetizador é objeto de investigação de um número significativo de trabalhos sobre a alfabetização. Das 58 pesquisas encontradas, 20 tiveram como

objetivo discutir a formação desse profissional, com a intenção de compreender como a formação (seja inicial ou em exercício) impacta na aprendizagem dos educandos. Dessas 20 investigações, 16 se dedicaram exclusivamente às discussões sobre o Pnaic, o que evidencia o acerto em tomarmos como referência, para a pesquisa, o início desse programa.

Outro dado interessante que é possível identificar, a partir dos objetivos dos trabalhos, é o fato de as pesquisas estarem muito voltadas a “*como*” o professor ensina, à prática desse profissional ou aos recursos privilegiados por ele.

Portanto, verifico que a pesquisa que apresento nesta tese, apesar de também discutir a prática do alfabetizador e sua formação, traz a contribuição de ajudar a pensar essa prática a partir de “*o quê*” o aluno aprende, de “*como*” o estudante se apropria da língua escrita.

Ao continuar com a análise das pesquisas, com o objetivo de identificar como meu trabalho pode contribuir com o avanço do conhecimento no campo da alfabetização e da formação de professores alfabetizadores, realizei o levantamento da metodologia⁸ utilizada pelas investigações, com a finalidade de verificar a existência de estudos que tivessem por base dados sobre a aprendizagem dos alfabetizandos para refletir sobre a formação do professor alfabetizador.

Tal análise permite afirmar que 95% das pesquisas analisadas no recorte temporal definido é de cunho qualitativo. Apenas três estudos declararam ter utilizado a abordagem qualiquantitativa. Dos trabalhos encontrados, apenas quatro fizeram a coleta de dados dos alunos. Todas as outras 54 tiveram os dados produzidos através de entrevistas e questionários aplicados aos professores, aos gestores ou por observação e/ou gravações da prática docente ou, ainda, pela análise documental: diretrizes curriculares, planos de curso, planos de aula, cadernos de estudos dos cursos de formação, dentre outros.

A partir dessa análise, posso afirmar que meu estudo traz outra contribuição relevante, justamente por se basear em dados gerados a partir de um instrumento aplicado ao aluno, o que permitiu discutir a prática do professor apoiada em dados sobre como os educandos avançavam na aprendizagem da leitura.

A segunda parte da revisão consistiu na análise de artigos em periódicos científicos disponíveis no Portal de Periódicos Capes (BRASIL, [2021b]). Assim, a

⁸ O Quadro das metodologias aqui referenciadas se encontra no Apêndice E.

partir dos termos “prática alfabetizadora/ prática de alfabetização” / “prática pedagógica alfabetizadora /prática pedagógica de alfabetização” / “prática de professor alfabetizador/ professor alfabetizador/ professores alfabetizadores”, no recorte temporal definido, refinei a busca pelo título e foram localizados apenas dois artigos: “Formação e práticas pedagógicas de alfabetizadores no contexto de pesquisa”⁹ e “A dimensão criativa da atividade docente: elementos para a formação de professores alfabetizadores”¹⁰.

Os dois artigos que corresponderam à busca, assim como as pesquisas apresentadas na primeira parte da revisão sobre o tema, reforçam a inferência sobre como os trabalhos sobre a temática “Alfabetização” concentram-se, quase que exclusivamente, na formação do professor alfabetizador.

2.2 ESTRATÉGIAS DE LEITURA

Ao realizar a revisão de literatura a partir do descritor “estratégia de leitura”, encontrei, em Rodrigues (2018), uma pesquisa do tipo estado da arte sobre “estratégias de leitura”, com a delimitação temporal de 2000 a 2017. Assim sendo, embora tenham sido identificados textos contendo essas palavras apenas no conteúdo, eles não foram tomados como material de análise na pesquisa apresentada, tendo em vista a delimitação inicial; também não foram pesquisados textos nos quais as palavras “estratégia” e “leitura” não formassem uma locução (RODRIGUES, 2018).

Segundo a autora, seu ponto de partida para a coleta de dados foi a presença da expressão “estratégia de leitura” no título da publicação. O referido trabalho não teve a pretensão de esgotar o tema, reconhecendo que todo estudo tem limites, mas também abre a possibilidade para que muitos outros derivem dele. O que a autora se propôs em sua pesquisa foi contribuir com um balanço das investigações sobre

⁹ Trata-se de uma revisão sistemática sobre a formação docente e prática pedagógica de professores alfabetizadores correspondendo ao período de 2010 a 2017. O objetivo “foi fazer um levantamento das pesquisas sobre a formação e práticas pedagógicas de professores alfabetizadores na intenção de conhecer os avanços e lacunas a serem preenchidas neste campo do conhecimento” ALMEIDA; PENSO, 2019, p. 3).

¹⁰ Um artigo que traz para a análise duas cenas recortadas do cotidiano escolar para exemplificar como os saberes docentes são alterados e recriados no enfrentamento dos desafios impostos pela prática pedagógica. O objetivo foi “evidenciar uma dimensão criadora dos saberes docentes mobilizados por uma professora alfabetizadora, a partir da concepção de saberes docentes desenvolvida pela teoria histórico-cultural” (ZIBETTI; SOUZA, 2010, p. 2).

“estratégias de leitura”, tema esse que, como os dados demonstraram, vem despontando no foco de interesse de muitos estudiosos.

Dessa forma, tomei por base a pesquisa realizada pela autora, por conta da atualidade do estudo e da confiabilidade das bases por ela utilizadas.

Assim, das teses e dissertações - a produção a partir do descritor “estratégia de leitura”, segundo Rodrigues (2018), na coleta inicial de dados no banco da BDTD, ao utilizar o descritor “estratégia de leitura” no título, obtiveram-se 88 trabalhos, sendo 76 dissertações e 19 teses; não havendo alteração numérica ao empregar os termos no plural.

Sobre as teses com o descritor “estratégia de leitura”, Rodrigues (2018), ao consultar os títulos das pesquisas, identificou que dois deles estavam repetidos; portanto, ficaram 17 para a análise preliminar. Desse conjunto, 10 deles, apesar de conterem as palavras “leitura” e “estratégia” no título, não remetiam ao foco da investigação, porque se voltavam para questões como: estratégia de aprendizagem, de ensino, de trabalho, tático-técnicas e outras. Nessa perspectiva, apenas sete teses foram consideradas pertinentes ao objetivo do estudo.

Quadro 3 - Teses com o descritor “Estratégia de Leitura” nos títulos

Título	Autor	IES	Ano
Estratégias de leitura na educação química e na formação docente: necessidades e contribuições de um planejamento crítico	Wilmo Ernesto Francisco Junior	UNESP	2011
Se(r) um leitor em um ambiente virtual e aprendizagem: a utilização do insólito como estratégia de leitura e escrita no ensino superior	Carmem Lúcia Quintana Pinto	UERJ	2013
Estratégias de leitura e o ensino do ato de ler	Silvana Paulina de Souza	UNESP	2014
As estratégias de leitura sem e com o uso do Google tradutor	Adriana Riess Karnal	PUC- RS	2015
Andersen e o ensino de estratégias de leitura: relações entre leitores e textos	Vania Kelen BelãoVagula	UNESP	2016
Ler e jogar ou jogar e ler?: estratégias de leitura empregadas por estudantes do 5º ano do ensino fundamental ao jogar no click jogos	Adriana Ferreira Boeira	UCS	2016
Sequência didática e estratégias de leitura na aprendizagem de produção de texto	Gislene Aparecida da Silva Barbosa	UNESP	2017

Fonte: Rodrigues (2018, p. 115).

Segundo Rodrigues (2018), as sete teses analisadas apresentaram conceituações de “estratégias de leitura” que, em linhas gerais, foram definidas como procedimentos conscientes (metacognitivos) dos quais o leitor lança mão no

ato da leitura para, de modo intencional, atribuir sentido ao texto. Tal definição será aprofundada, neste mesmo capítulo, a partir de uma incursão mais detida aos autores que discutem o tema.

Quanto às metodologias de pesquisa empregadas nas teses, Rodrigues (2018) verificou que foram nomeadas diretamente nos materiais analisados as seguintes: investigação-ação, metodologia *think aloud protocols*, experimento formativo, estudo de caso, análise de conteúdo, e duas teses indicaram a pesquisa-ação, todas das quais se identificaram com a pesquisa de abordagem qualitativa. Em convergência com os dados encontrados por Rodrigues, o protocolo de leitura aplicado no âmbito da pesquisa que dá base a esta tese também baseia-se na metodologia *think aloud protocols*.

Sobre as dissertações com o descritor “estratégia de leitura”, Rodrigues (2018) empregou os mesmos critérios que os utilizados para o levantamento de dados sobre as teses na BDTD e teve como resultado 76 dissertações.

No entanto, segundo a autora, verificou-se que, desse total, sete estavam repetidas; conseqüentemente, ficaram 69 para a análise preliminar. Desse conjunto, em 36 delas, apesar de conterem as palavras leitura e estratégia nos títulos, não remetiam ao foco do estudo e abordavam temas como: estratégia de aprendizagem, de ensino, pedagógica, familiar, de gestão e outras, ou não formavam a locução pesquisada. O Quadro que nos dá uma dimensão da produção e tematização das dissertações encontra-se abaixo:

Quadro 4 - Quantitativo de dissertações por IES (2000-2017)

Região	IES	Quant.	Subtotal
Nordeste	UFPB	04	09
	UFPE	03	
	UCAP	02	
Sudeste	PUC-SP	06	09
	UNESP	03	
Norte	UFPA	03	03
	IES com 01 dissertação	12	12
	Total de dissertações	33	33

Fonte: Rodrigues (2018, p. 115).

Sobre as principais obras que fundamentam as discussões sobre “estratégias de leitura” nas dissertações, Rodrigues (2018), chama atenção para as obras listadas de:

- a) Solé (1998), que constou, em 29 das 33 dissertações, correspondente a 87,87% dos trabalhos, tendo estratégias de leitura na constituição do seu referencial teórico.
- b) “Ler e Compreender: os sentidos do texto”, de Koch e Elias (2010), identificadas em 19 dissertações, principalmente no desenvolvimento ou observação e análise de práticas pedagógicas com a utilização de estratégias para reflexão, compreensão e interação entre leitor, autor e texto.
- c) Duas obras de Kleiman formaram o referencial das dissertações analisadas, sendo que “Texto e Leitor. Aspectos Cognitivos da Leitura” (KLEIMAN, 2002) constou na bibliografia de 18 delas e “Oficina de leitura: teoria e prática”, em 15 (KLEIMAN, 2000).
- d) Mary Kato com “O Aprendizado da Leitura” (KATO, 1999) também constou em 15 dissertações.

Essas autoras também foram referência para construção desta tese e serão retomadas na seção 2.3 deste capítulo.

Rodrigues (2018) também teve por base as produções dos anais de eventos nacionais nas reuniões nacionais da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (Anped) e no Congresso de Leitura do Brasil (Cole). Os resultados dessa busca se encontram no Quadro 5, a seguir:

Quadro 5 - Principais obras que fundamentam as discussões sobre “estratégias de leitura” nos textos publicados em eventos

Autor/obra	Freq.
Cyntia Graziella Guizelim Simões Giroto e Renata Junqueira de Souza - Estratégias de leitura: para ensinar alunos a compreender o que leem	04
Isabel Solé - Estratégias de Leitura	03
Stephanie Harvey e Anne Goudvis - Strategies that work: teaching comprehension for understanding and engagement	02
Angela Kleiman- Leitura: ensino e pesquisa	01
Michael Pressley e Richard L. Allington - Reading instruction that works: the case for balanced teaching	01

Fonte: Rodrigues (2018, p. 125).

De acordo com Rodrigues (2018), quanto à questão da metodologia da pesquisa, em 11 textos que constam nas publicações do Cole verificou-se imprecisão ou mesmo omissão da discussão metodológica, visto que em sete textos

não há sequer menção à metodologia empregada. Em outros três, segundo a autora, os pesquisadores indicaram a pesquisa-ação como opção, e, em um, consta que a base metodológica foi experimento formativo.

Dos artigos em periódicos na biblioteca eletrônica *Scientific Electronic Library Online* (SciELO), Rodrigues (2018) destaca que, devido à abundância de periódicos disponíveis na internet, optou por consultar a base SciELO, por se tratar de uma biblioteca eletrônica que abrange uma coleção seleta de periódicos científicos brasileiro. Assim, de acordo com o estudo apresentado por Rodrigues (2018), a partir do descritor “estratégia de leitura”, foram localizados dois artigos: Silva (2004) e Albuquerque e Cruz (2015).

Portanto, após a leitura da pesquisa de Rodrigues (2018), que teve por objetivo fazer a revisão de literatura das pesquisas realizadas entre 2000 e 2017, a partir do descritor “estratégia de leitura”, podemos verificar que nenhum estudo teve por objetivo investigar o desenvolvimento das estratégias de leitura, a partir de dados sobre o processo da apropriação da língua escrita, conforme propõe a presente tese. Também foi verificado que nenhum estudo teve como metodologia a pesquisa colaborativa e nem teve como instrumento de coleta de dados o protocolo de leitura ou outro instrumento semelhante.

Face ao que foi observado na revisão das pesquisas sobre o tema desta tese, no tópico a seguir serão apresentados alguns conceitos basilares para a presente pesquisa.

2.3 OS PILARES QUE SUSTENTAM A PESQUISA

A seguir serão apresentados os conceitos que fundamentaram a presente investigação, tanto no que se refere às escolhas metodológicas do processo de pesquisa quanto aquelas que orientaram a organização dos momentos de desenvolvimento profissional docente com os alfabetizadores participantes da pesquisa.

Nesse contexto, retomo a questão que norteia esta pesquisa: “Como se dá o desenvolvimento profissional docente de professores alfabetizadores baseado em resultados de avaliações diagnósticas sobre os processos de apropriação da língua escrita pelos estudantes e sobre o ensino sistemático de estratégias de leitura?”

Essa questão envolve, por um lado, a necessidade de ouvir os professores alfabetizadores sobre sua prática e, de outro, compreender a natureza dos processos de apropriação da língua escrita e do ensino sistemático da leitura. A natureza da questão de investigação remete, portanto, ao tema da linguagem como articulador das diferentes dimensões nela envolvidas.

Embora a educação ou o ensino da leitura não tenha sido o foco de suas discussões, o filósofo russo Mikhail Bakhtin oferece muitos elementos para pensar o papel da linguagem nos processos de ensino e aprendizagem da leitura nas escolas. Nesse contexto, no conjunto das obras do Círculo bakhtiniano¹¹, a linguagem é concebida como um sistema dialógico de signos, fruto da dinâmica da vida, logo, é um fenômeno histórico-social.

Essa concepção de linguagem anunciada por Bakhtin leva diretamente ao conceito de língua que sustenta o presente estudo, pois, como Bakhtin (2001), esta pesquisa também entende que

a língua materna, seu vocabulário e sua estrutura gramatical, não as conhecemos por meio dos dicionários ou manuais de gramática, mas sim graças aos enunciados concretos que ouvimos e reproduzimos na comunicação discursiva efetiva com as pessoas que nos rodeiam (BAKHTIN, 2001, p. 268).

Segundo essa concepção, a língua só existe em função do uso que os interlocutores fazem dela em eventos comunicativos. Bakhtin (2010), na tentativa de conceber a noção de língua e compreender sua realidade fundamental, bem como seu modo de existência, afirma que

a língua deve ser entendida como um fenômeno social da interação verbal, realizada pela enunciação (enunciado) ou enunciações (enunciados) e não constituída por um sistema abstrato de formas linguísticas, nem pela enunciação monológica isolada, nem pelo ato psicofisiológico de sua produção (BAKHTIN, 2010, p. 123).

¹¹ Entre os anos de 1919 e 1929, um grupo de intelectuais de diversas formações reuniu-se regularmente, em São Petersburgo, em torno de dois grandes projetos intelectuais: o de construir uma “prima filosofia” e o de construir para a construção de uma teoria da criação ideológica. Esse grupo de intelectuais ficou conhecido como o Círculo de Bakhtin. O conjunto da obra do Círculo de Bakhtin possui alguns pilares sobre os quais toda a concepção de linguagem se ergue: a *interação verbal*, o *enunciado concreto*, o *signo ideológico* e o *dialogismo*. Utiliza-se a expressão Círculo de Bakhtin porque, para além do pensador Mikhail Bakhtin (1895-1975), as formulações e as obras são produto de reflexão de um grupo que tinha a participação de diversos outros intelectuais (MOLON; VIANNA, 2012).

Tal concepção leva também a compreender a alfabetização como processo discursivo, por meio do qual os alfabetizandos se integram nesse movimento social, no qual a língua se constitui. E não apenas se apropriam de uma língua que pré-existe a eles.

Portanto, para Bakhtin (2010), a língua é essencialmente social e se constitui a partir da interação entre os falantes. Assim, o ensinar, o aprender e o empregar a língua passam, obrigatoriamente, pelo sujeito, o agente das relações sociais e o responsável pela composição e pelo estilo dos enunciados. Segundo Brait (2009), esse sujeito se vale do conhecimento de enunciados anteriores para formular suas falas e redigir seus textos. Além disso, um enunciado sempre é modulado pelo falante para o contexto social, histórico, cultural e ideológico, caso contrário, ele não seria compreendido.

Nessa perspectiva, Bakhtin (2010) nega, portanto, o objetivismo abstrato, que não aceitava a capacidade de as línguas evoluírem através do tempo e tampouco que ela só possa ser compreendida no seu processo real de uso. Nega, também, o subjetivismo individualista, que assume ser o indivíduo o centro de estudo da linguagem, como se não sofresse influências significativas do contexto que vivencia, direcionando sua fala para um outro (CAVALCANTE FILHO; TORGA, 2011).

Essa assertiva nos faz caminhar para o conceito de alfabetização com o qual trabalha este estudo. Assim, ao afirmar que a pesquisa está ancorada na concepção de linguagem e língua de Bakhtin (2010), conseqüentemente também se afirma que a interação, verbal social, constitui a realidade fundamental da língua e seu modo de existência que encontra-se atrelado à comunicação discursiva concreta (concernente à vida cotidiana, da arte, da ciência etc.), vinculada, por conseguinte, a uma situação social concreta. Dessa forma, o conceito de alfabetização assumido nesta pesquisa vai ao encontro dessa premissa, porque é compreendida como apropriação das regras que organizam o Sistema de Escrita Alfabética numa perspectiva discursiva, segundo a qual o alfabetizando interage com gêneros textuais que circulam na sociedade, mostrando-se ativo frente aos textos que lê desde o início de sua formação como leitor, reconhecendo a função social desses textos e mobilizando estratégias adequadas para interagir com eles.

Nesse sentido, para alcançar um dos objetivos do estudo, que foi “identificar aspectos do processo de apropriação da língua escrita (alfabetização) por

estudantes dos anos iniciais do Ensino Fundamental”, foi necessário aprofundar a compreensão sobre o conceito de alfabetização e o papel que a apropriação do SEA nesse processo. Para isso, buscou-se, nos estudos de Moraes (2014) o aprofundamento do conceito:

Quando concluem a alfabetização com sucesso, os indivíduos passam a usar o sistema de escrita alfabética (SEA), invenção recente na história humana. Quando se diz que tal processo é uma apropriação, ressalta-se que o objeto cultural, alfabeto, passa a ser algo interno, disponível na mente do aprendiz que o reconstruiu. Se falamos em sistema de escrita alfabética, é porque a concebemos como um sistema notacional e não como um código. Para aprender um código, basta apenas decorar novos símbolos que substituem outros símbolos de um sistema notacional já aprendido.

A humanidade inventou importantes sistemas notacionais, como o de numeração decimal e a escrita alfabética. Esta última é uma econômica e complexa representação da fala, só inventada depois que foram criados outros sistemas de escrita (ideográficos, silábicos). Para poder se apropriar do SEA, o aprendiz precisará compreender como ele funciona e aprender suas convenções (MORAIS, 2014, recurso online).

Portanto, compreender que a alfabetização envolve a apropriação das regras que organizam o SEA, pressupõe a organização da aprendizagem desse sistema, o que demanda um trabalho sistemático com situações que podem proporcionar às crianças refletir sobre as regras e o funcionamento dele. Porém, mesmo dando destaque a essa faceta da alfabetização, tão importante nos anos iniciais, não se perde de vista a necessária interação com a leitura e a produção de textos, considerando sempre os usos sociais da escrita e seus interlocutores. Isso coloca o conceito de alfabetização tratado neste trabalho em direta relação com o conceito de língua defendido por Bakhtin (2010), para quem nós aprendemos a língua materna através da interação com os enunciados concretos que ouvimos e reproduzimos na comunicação discursiva efetiva com as pessoas que com as quais convivemos. Ou seja, as crianças aprendem o sistema de escrita porque precisam utilizá-lo e compreender como a escrita funciona na sociedade para produzir sentidos para o que leem e escrevem (SOARES, 2016).

A referida autora contribui para explicitar a concepção de alfabetização desta pesquisa ao afirmar que há três facetas envolvidas nesse processo, a saber: a linguística (representação da cadeia sonora da fala); a interativa (a língua como interação); e a sociocultural (usos, funções e valores da escrita). A primeira estaria

vinculada ao processo de alfabetização e as duas últimas ao processo de letramento, segundo a autora. A pesquisadora considera a faceta linguística como alicerce para as outras duas, pelo fato de aquelas dependerem da capacidade de reconhecimento e de produção de palavras, objeto da primeira. Essa concepção é convergente com aquela que adotamos nesta pesquisa.

Com relação à faceta linguística, Soares (2016) considera que haveria subfacetas que se inter-relacionam e se integram, constituindo os processos de alfabetizar e letrar ou o alfabetizar letrando, como denomina a autora.

A pesquisadora ressalta a importância de o processo de ensino e de aprendizagem na alfabetização considerar todas as facetas e os objetos da língua escrita. Assim, a aprendizagem da leitura e da escrita é composta por fenômenos multifacetados que devem ser desenvolvidos de forma integrada (SOARES, 2016). No entanto, a autora destaca que é preciso ter ações pedagógicas diferenciadas para cada fenômeno, definidas por princípios e teorias, considerando suas especificidades.

Para aprofundar a temática, Soares (2016) retoma os conceitos de código, de notação e de sistema de representação para, assim, caracterizar a aprendizagem da língua escrita como um sistema de representação e, ao mesmo tempo, sistema de notação. Segundo a autora, a língua escrita é um sistema representacional porque a criança reconstrói o processo de invenção da escrita como representação. “E é, também, um sistema notacional, porque, ao compreender o que a escrita representa, ela precisa, ainda, compreender as relações arbitrárias e convencionais sobre como notar os sons da fala” (SOARES, 2016, p. 48).

Outra importante temática tratada pela autora, que ajuda a pensar no conceito de alfabetização, tem como foco as fases do desenvolvimento no processo de aprendizagem da escrita.

Nesse contexto, a autora caracteriza as perspectivas teóricas sob as quais tem sido estudado o desenvolvimento da criança em seu processo cognitivo e linguístico de aprendizagem da escrita. Soares (2016) aponta que é a progressiva interação entre os processos de desenvolvimento e aprendizagem, em uma ação recíproca, que origina as fases demonstradas pela criança no desenvolvimento dos processos de aprendizagem da escrita, as quais são resultantes de causas internas (maturação dos processos linguísticos e psicológicos) e externas (experiências com a língua escrita em contexto sociocultural e o ensino).

Ao tratar dos conceitos Consciência fonológica e alfabetização, Soares (2016, p. 166) afirma que consciência fonológica seria a “[...] capacidade de focalizar os sons das palavras, dissociando-as do seu significado e de segmentar as palavras nos sons que as constituem”. Para isso, a autora reflete sobre o processo de aparecimento e de desenvolvimento desse conceito, bem como sua importância no desenvolvimento de pesquisas que tratam da relação entre fala e escrita e suas implicações para a alfabetização. Em seguida, a autora destaca várias pesquisas inglesas (pautadas na Psicologia Cognitiva e Psicolinguística), que comprovam que “[...] a habilidade de voltar a atenção para os sons das palavras e segmentá-las em unidades sublexicais se relaciona de forma significativa com a aprendizagem inicial da língua escrita” (SOARES, 2016, p. 169).

A autora destaca que a consciência fonológica e, no seu interior, a consciência fonêmica são fundamentais para a aprendizagem inicial da língua escrita. A complexidade linguística, então, estaria relacionada à dimensão do segmento da fala a que se dirige: palavras, rimas, aliterações, sílabas, elementos intrassilábicos, fonemas. Soares (2016) enfatiza que cada um desses elementos contribui para o processo de alfabetização de forma e em etapas diferenciadas, distinguindo os níveis. Além disso, o grau de consciência demandado pelo segmento da fala também é um fator determinante dos níveis de consciência fonológica que vão, em um *continuum*, da consciência da palavra à consciência do fonema (SOARES, 2016).

No que se refere à consciência da palavra (lexical), a pesquisadora afirma que a noção de palavra fonológica e palavra escrita se formam na criança quando se inicia o processo de alfabetização. Soares (2016), ainda, apresenta as definições que envolvem rimas e aliterações bem como a importância, nem sempre homogênea, de seu papel para apropriação do SEA pelas crianças em diferentes línguas. Nesse sentido, a autora destaca que a escola precisa desenvolver

[...] uma atenção dirigida intencionalmente para os sons da palavra, sem consideração do significado dela, [...], [pois] é necessário desenvolvê-la de forma sistemática por meio de atividades que levem a criança a reconhecer explicitamente rimas ou aliterações e também a produzir rimas e aliterações (SOARES, 2016, p. 183).

Por fim, a pesquisadora esclarece que é a consciência silábica que introduz a criança na fonetização da escrita com a produção da escrita silábica. Desse modo, o

desenvolvimento desses níveis de consciência fonológica opera, principalmente, na oralidade e visa, por um lado, levar a criança a pensar no extrato fônico da fala, separando-o do seu conteúdo semântico; e, de outro, sensibilizá-la para a segmentação da fala, a fim de que compreenda o princípio alfabético e a escrita alfabética como notação dos sons da fala (SOARES, 2016). Nesse processo, é imprescindível a tríade: compreensão da escrita alfabética, consciência fonológica e conhecimento das letras, segundo a autora.

Ao refletir sobre a importância do conhecimento das letras para a compreensão do princípio alfabético, etapa inicial e fundamental da faceta linguística, Soares (2016) destaca vários estudos na área e ressalta que a maioria das crianças não descobre o princípio alfabético sozinha, necessitando de orientação para aprendizagem das relações entre fonemas e grafemas. Ainda em relação a esse aspecto, a pesquisadora aponta a importante distinção entre segmentação de fonemas e identificação de fonemas: a primeira pouco contribui para o processo de compreensão do princípio alfabético, pois conduz apenas à manipulação de fonemas; a segunda leva ao reconhecimento de segmentos sublexicais encontrados nas palavras, base do princípio alfabético. Segundo a autora, uma atividade que contribuiria para a consciência fonêmica seria realizar análise fonológica com os pares mínimos de palavras na alfabetização. Dessa forma, seria possível analisar, por oposição, outras unidades sonoras que ocorrem em um mesmo contexto linguístico com significados diferentes. A consciência fonêmica, portanto, realizar-se-ia por meio da relação entre o conhecimento das letras e a identificação de fonemas, esta última graças à consciência grafofônica/grafofonêmica (SOARES, 2016).

Com base em diversos autores, Magda Soares ressalta que a consciência grafofônica/grafofonêmica seria a habilidade de relacionar grafemas/letras de palavras escritas aos sons/fonemas detectados na palavra falada. Nessa relação, o nome da letra e a posição da letra que representa esse nome teriam uma influência no desenvolvimento dessa consciência. A autora ressalta que a análise das relações entre os nomes das letras e os fonemas que elas representam no alfabeto português pode elucidar as hipóteses e/ou equívocos que as crianças cometem no processo inicial de alfabetização.

Ao longo desse processo, a autora destaca que, inicialmente, a criança decifra e cifra com foco na palavra; depois, ela lê e escreve palavras com fluência

por construir representações ortográficas; finalmente, ela lê e produz textos de forma fluente. Portanto, conhecer os processos cognitivos e linguísticos que envolvem a leitura e escrita de palavras, segundo a autora, contribui para a compreensão da aprendizagem inicial da língua escrita e pode fundamentar o planejamento de aulas que assegurem e subsidiem as condições para a leitura e a produção de texto autonomamente pela criança.

O tema leitura e escrita de palavras também é trazido pela pesquisadora para ampliar a discussão sobre o conceito de alfabetização. Soares (2016) defende que as estratégias de leitura e escrita de palavras são componentes imprescindíveis para a leitura e escrita fluentes de palavras e de textos. Para isso, ela apresenta o modelo de dupla rota (lexical e fonológica) e reflete sobre as especificidades de cada um deles, tanto no que se refere à leitura e escrita de palavras conhecidas como desconhecidas pelas crianças.

Soares (2016), em sua obra “Alfabetização: a questão dos métodos”, faz um minucioso levantamento que muito ajuda a pensar sobre a leitura silenciosa e o papel da fala interior que vai desde os clássicos, do início do século XX, até evidências de pesquisas, atuais, baseadas em teorias e metodologias experimentais pautadas na neurociência com foco nos processos cerebrais de leitura e de escrita de palavras.

A autora tem como objetivo analisar se, no reconhecimento silencioso de palavras, são usadas as estratégias do modelo de dupla rota e se a leitura silenciosa é fonologicamente mediada. A forma como a autora estabelece relação entre as diversas posições amplia a perspectiva de estudo sobre o processo de alfabetização, esclarecendo alguns dilemas e desfazendo preconceitos sobre essa recente área de conhecimento: a neurolinguística. A pesquisadora destaca que a leitura em voz alta seria um caminho para a leitura silenciosa. Entretanto, esse processo estaria subordinado às características da palavra a ser lida: se é conhecida ou não; se é frequente ou não; se possui ortografia regular ou irregular. E, ainda, à tarefa proposta: ler em voz alta ou compreender o texto e, nesse caso, pode-se destacar uma ou outra rota. Assim, ela conclui que a leitura silenciosa envolve, também, aspectos fonológicos, ou seja, nela são usadas estratégias de ambos os modelos (SOARES, 2016). Tais características foram consideradas na construção da primeira parte do protocolo de leitura, utilizado como instrumento nesta pesquisa

para produzir um diagnóstico do desempenho em leitura das turmas nas quais atuavam os professores, sujeitos da pesquisa.

Ainda em relação à temática da leitura e da escrita de palavras, Soares (2016) refere-se aos efeitos das características das palavras sobre a leitura e a escrita na perspectiva do ensino da alfabetização, tais como: vizinhança, frequência, lexicalidade, extensão e regularidade.

A pesquisadora destaca que é importante conhecê-los para compreender não só os processos subjacentes à aprendizagem da leitura e da escrita, mas também os tipos e as causas de dificuldades que surgem ao longo desse processo. Soares (2016) aponta que, no início da alfabetização, as características de lexicalidade (ser palavra real ou inventada) e extensão (tamanho das palavras) via rota fonológica possuem efeito positivo (SOARES, 2016, p. 275):

Quando a criança avança no processo de alfabetização, os efeitos de vizinhança, de frequência e de regularidade, via rota lexical, são os que mais influenciam positivamente na aprendizagem. Nesse sentido, o desenvolvimento de habilidades de leitura e de escrita de palavras é importante, [...] tanto pela rota fonológica quanto pela rota lexical, e são sobretudo os efeitos das características das palavras que suscitam o uso de uma ou outra rota ou a interação entre elas que, na verdade, não se contrapõem, mas interagem.

Por fim, Soares (2016) reflete sobre a hipótese de autoensino nesse processo de ler e escrever palavras. O autoensino seria o processo de formação de conexões entre as rotas fonológicas e lexical, relacionando a forma escrita das palavras ao significado e à ortografia delas. Nessa hipótese apontada por Soares (2016), a criança pode ter acesso a novas palavras e incorporá-las ao léxico ortográfico por meio das habilidades de decodificação já consolidadas, independentemente do nível de opacidade ou transparência da ortografia da língua em foco.

Uma penúltima temática trazida pela autora é o efeito de regularidade sobre a leitura e a escrita. Ao discutir essa questão, ela enfrenta dois pontos de tensão na discussão sobre a alfabetização e sua relação com o construtivismo: ao alcançar a hipótese alfabética, a criança estaria alfabetizada? É preciso ensinar, sistematicamente, as correspondências entre grafemas e fonemas ou deve-se deixar que as crianças estabeleçam espontaneamente essas relações? Nesse sentido, ela esclarece o duplo sentido da palavra “ortografia” e, para isso, aponta que o termo ortografia foi usado no capítulo três do livro “Alfabetização: a questão dos métodos”

(SOARES, 2016), relacionando-se ao sistema de representação das palavras escritas e, nessa parte da obra, ela irá tratar o termo ortografia no sentido de grafia correta ou ortografia oficial.

Nesse contexto, ela faz um contraponto de que, no português brasileiro, o efeito de regularidade não teria muito impacto na leitura em comparação ao impacto produzido na escrita e destaca que, por isso, o aprendizado da notação deve vir agregado à convenção. Na sequência, a autora apresenta que, na ortografia do português do Brasil, existem 33 fonemas representados por 22 letras e sete dígrafos, excluídos os que isoladamente não possuem som (cinco ao todo). Por meio de uma análise minuciosa, Soares (2016) apresenta os variados tipos de relações regulares e irregulares que grafemas e fonemas (em primeiro lugar, as consoantes e, em seguida, as vogais) assumem e que se configuram como desafios para o aprendiz na leitura e na escrita de palavras de acordo com a ortografia oficial. Para cada grupo apresentado, a autora descreve os erros mais comuns das crianças e quais os caminhos a serem adotados pelo professor no ensino, ora destacando a rota lexical, ora a fonológica.

Soares (2016) amplia o conceito de alfabetização para “[...] aprendizagem de um sistema de representação que se traduz em um sistema de notação que não é um espelho daquilo que representa, uma vez que é arbitrário [...] e é um sistema regido por normas - por convenções e regras” (SOARES, 2016, p. 328). Segundo a autora, a criança avançaria por assimilar as notações regulares e irregulares e incorporar/memorizar regras e convenções por rotas fonológicas ou lexicais. Os erros cometidos indicam hipóteses equivocadas e as lacunas na compreensão das regras, convenções, cabendo ao docente definir os procedimentos mais adequados, do ponto de vista cognitivo e linguístico, para lidar com esses erros e orientar o desenvolvimento da criança.

Ao aprofundar o conceito de alfabetização, Soares (2016) denuncia que os métodos, ainda hoje, baseiam-se em materiais para alfabetizar pautados em características superficiais da psicologia ou da língua e não em “como” alfabetizar com base em pressupostos psicológicos e linguísticos, conforme tratados pela autora.

Ao aprofundar a discussão, Soares (2016) ressalta que a faceta linguística da alfabetização é composta de subfacetas que tratam:

- a) do desenvolvimento da criança e seu processo de aprendizagem na compreensão do SEA;
- b) da consciência metalinguística em seus diferentes níveis e sua relação com a consciência fonológica e com as consciências grafofonêmica/fonografêmica;
- c) das características do sistema ortográfico;
- d) das fases de construção do conceito de letra e sua relação com o conhecimento das letras;
- e) dos efeitos das características das palavras sobre a aprendizagem da escrita;
- f) das diferentes estratégias de escrita e de leitura de palavras e dos efeitos das regularidades e das irregularidades da ortografia sobre a aprendizagem da leitura e da escrita.

Tais subfacetas agem de forma integrada e simultânea, não se caracterizando como um método, mas envolvendo diferentes procedimentos necessários na ação docente de alfabetizar que usam como caminho os processos de ensino e de aprendizagem para que todas as crianças sejam alfabetizadas. A alfabetização bem-sucedida seria, portanto, construída pelo docente que, ao compreender os princípios e as teorias, criaria procedimentos diferenciados que promoveriam a aprendizagem ao mesmo tempo que identificaria as dificuldades, intervindo adequadamente. Esses princípios enunciados por Soares (2016) foram considerados no planejamento das reuniões de desenvolvimento profissional docente, assim como na análise do desempenho dos estudantes ao responderem ao protocolo de leitura, instrumento utilizado nesta pesquisa, sobre o qual discorreremos no capítulo seguinte.

Ou seja, segundo Soares (2016), a questão central que sustenta o referido antagonismo estaria na quantidade e no tipo de orientação a ser dada no processo de alfabetização. A autora ressalta que a dicotomia, geralmente estabelecida entre ensino construtivista, via métodos de ensino ativos, e ensino explícito, realizado por meio de método “passivo”, é um equívoco, pois se denomina “ensino ativo” quando o certo seria “aprendizagem ativa” e esta pode ocorrer por meio de variados tipos de métodos, inclusive pelo método passivo. A autora destaca, ainda, que não se sustenta o argumento de que os paradigmas se diferenciam pelo grau de orientação. Soares (2016) assume que, para a compreensão dos princípios do SEA, cabe ao professor guiar a reflexão da criança, porém, ao lidar com as relações

grafofônicas/fonográficas e a norma ortográfica, o professor deve fazer uso do ensino direto e explícito.

Nesse contexto, a autora afirma que a alfabetização é um processo contínuo de desenvolvimento linguístico e cognitivo, não podendo ser determinado seu início e seu fim. A criança, portanto, interage com a escrita desde o nascimento, não sendo possível determinar o seu começo, cabendo à escola dar continuidade a esse processo. Ela discute que há, inequivocamente, uma vinculação entre o processo de alfabetização e sua relação com o início da educação formal e o fim daquele, sendo esse vínculo determinado por aspectos econômicos e políticos e não pelos linguísticos e cognitivos. Assim, Soares (2016) defende que se deve determinar qual seria o mínimo que a criança precisaria ter aprendido para prosseguir na escolarização a cada etapa, considerando as três facetas (linguística, interativa e sociocultural) de forma integrada.

À guisa de conclusão, Soares (2016) ressalta que a alfabetização é apenas uma das facetas da aprendizagem da escrita na qual a faceta linguística é necessária, mas não suficiente. Da mesma forma, afirma que é necessário considerar o ensino direto e explícito atrelado ao ensino construtivista no processo de alfabetizar, pois é imprescindível que as facetas estejam interligadas para que textos reais sejam produzidos, lidos e compreendidos. É preciso, dessa maneira, alfabetizar letrando. As consequências desse processo, segundo a autora, seriam a capacidade de os alfabetizadores:

- a) saberem quais procedimentos usar no processo de alfabetização;
- b) analisarem os métodos e identificarem, em cada um, aspectos que atendam ou não à natureza das interações cognitivas entre a língua e a criança;
- c) definirem procedimentos e ações que estimulem, corrijam e acompanhem, com segurança e autonomia, a aprendizagem das crianças.

Portanto, a compreensão da escrita como sistema notacional não é entendida como uma técnica sem sentido, mas como uma reflexão que se dá no contexto da concepção da alfabetização como processo discursivo.

Segundo Smolka (2014), o modo de conceber a alfabetização como processo discursivo surgiu em meados da década de 1980, a partir de interlocuções com autores no campo da Psicologia, da Educação e dos Estudos da Linguagem e de um

concomitante trabalho de atuação e investigação com crianças pré-escolares e nos primeiros anos de escolarização:

Um argumento central nessa perspectiva é o da natureza social, ou da sociogênese do desenvolvimento humano. Isto significa que os modos de agir, pensar, falar, sentir das crianças vão se constituindo e adquirindo sentido nas relações sociais. Destaca-se, assim, a fundamental importância da mediação e da participação de outros na construção do conhecimento pela criança, bem como a concepção de linguagem como produção histórica e cultural, constitutiva dos sujeitos, da subjetividade e do conhecimento. Ou seja, a forma verbal de linguagem como modo de interação - como produção e produto humanos - afeta, constitui e transforma o desenvolvimento e o funcionamento mental dos sujeitos.

Ancorada prioritariamente nas contribuições de Vigotski e Bakhtin, essa perspectiva considera a atividade mental da criança não apenas em seu aspecto cognitivo, mas em seu aspecto discursivo. Ou seja, a linguagem, a palavra - oral ou escrita - é, ou pode ser, ao mesmo tempo, meio/modo de interação, meio/modo de (inter e intra) regulação das ações, e objeto de conhecimento. A ênfase na relação social e na prática dialógica caracteriza a dimensão discursiva (SMOLKA, 2014, p. 23).

Dessa forma, esta pesquisa está ancorada na concepção de alfabetização que entende que a criança imersa em um mundo letrado, permeado pela escrita, e participando de diversas formas dessa prática social, opera com e sobre a linguagem e aprende (sobre) a escrita - suas características, peculiaridades, funções e formas de funcionamento - em diálogo com outros e consigo mesma (SMOLKA, 2014).

Portanto, aprender a ler e a escrever se orienta e se redimensiona pela seguinte pergunta: para quem se escreve o que se escreve, como e por quê?

Do jogo simbólico e do desenho à incorporação dos papéis de leitor e escritor; da leitura e escrita imitativas à elaboração da escrita de acordo com as normas da convenção, a alfabetização das crianças se constitui em um laborioso trabalho simbólico, dialógico, que se realiza em condições concretas de enunciação (SMOLKA, 2014, p. 23).

A partir dessa premissa, o conceito de letramento foi outra importante concepção que norteou os encontros de desenvolvimento profissional docente e os planejamentos das aulas de leitura, pois a presente pesquisa entende os processos de leitura e escrita como atividades sociais, em que o sujeito precisa se tornar

“letrado” e não só alfabetizado, para agir socialmente. Para tal, tomamos as práticas ideológicas de letramento (STREET, 2014), ancoradas nos Novos Estudos do Letramento (STREET, 2014; LEA; STREET, 2006; GEE, 1996), como formas culturais gerais de utilização da leitura e escrita pelas pessoas. Essas práticas integraram a presente pesquisa com base na segunda parte do protocolo de leitura aplicado aos estudantes, na qual foram avaliadas as estratégias de leitura utilizadas por eles, ao interagirem com os diferentes gêneros textuais.

Nesse contexto, Street (2014) considera o letramento sob dois enfoques: o autônomo e o ideológico, sendo que o primeiro se refere, basicamente, às habilidades individuais do sujeito e o último, às práticas sociais que envolvem leitura e escrita em geral. Segundo o autor, no modelo autônomo, estão incluídas as atividades de processamento da leitura, tanto as que ocorrem de forma consciente como as inconscientes na construção de sentido do texto. Os pesquisadores dos novos estudos dos letramentos consideram que são necessárias mais que habilidades para resolver alguns dos problemas que os estudantes enfrentam nas atividades de leitura e escrita. Street (2014) enfatiza o processo ideológico de letramento, que propõe uma prática social implícita nos princípios socialmente construídos, pois os modos pelos quais as pessoas usam a leitura e a escrita são atrelados a concepções de conhecimento, identidade e modos de ser e estar, nas práticas sociais ou contextos particulares (STREET, 2014).

Assim, os letramentos dos sujeitos serão dependentes desses contextos, em que as relações de poder desempenham papel predominante. Salienta-se que o modelo ideológico envolve o autônomo, mas é mais abrangente que este, pois as práticas de letramento são determinadas por características sócio-históricas, dependentes do período e do local em que ocorrem. As práticas de letramento, de acordo com Street (2014), são os episódios observáveis que se formam e se constituem pelas práticas sociais. Nesses eventos, o texto escrito passa a fazer parte da interação do sujeito com o contexto comunicativo. Conforme Gee (1996), o sentido do texto é regulado pelo contexto em que está inserido. Assim, as formas de falar, ouvir, ler, escrever, agir, interagir, acreditar, valorizar e sentir são reveladas pelos Discursos, com D maiúsculo e no plural, que são as formas de ser no mundo, produto social e histórico, constituindo a linguagem (FISCHER, 2007; GEE, 1996). Os indivíduos podem ou não se sentir inseridos em práticas de letramento, o que dependerá de suas experiências anteriores. Assim, torna-se fundamental a imersão

dos sujeitos em contextos específicos de uso da linguagem, sendo a escola também um contexto de letramento, no qual a leitura e a escrita são tomadas como objeto de aprendizagem.

Destaca-se que os modos de ler e de escrever variam segundo diferentes instituições, considerando-se a tendência à contextualização das atividades, estratégias, saberes, segundo a situação específica, num tempo e espaços concretos. Isso significa que, mesmo dominando a escrita, o sujeito pode deparar-se com situações em que é incapaz de compreender ou de produzir um texto. Por isso se afirma que as práticas de uso da escrita são consideradas práticas situadas (KLEIMAN, 2005).

Guedes-Pinto, Gomes; Silva (2005) apresenta uma visão dialógica dos letramentos, pois considera as atividades de leitura e escrita em relação ao outro. Segundo a autora, os estudos do letramento tomam a língua como prática social, cujos usos estão relacionados ao contexto imediato, com destaque para aspectos sociais das práticas de letramento e correlação das forças simbólicas em jogo, correspondendo ao modelo ideológico de Street (2014).

Essa visão dialógica dos letramentos foi muito discutida com os professores colaboradores da pesquisa, pois, embora se considerem os letramentos de forma ampla, sabe-se que eles passam também por práticas educacionais e formais. Dessa forma, as intervenções sugeridas aos professores junto aos estudantes, que tinham o objetivo de apropriação do SEA sempre partiam de textos reais, tomando a língua como prática social. A partir de tal compreensão, a presente pesquisa reforça que não é possível separar o sujeito do contexto e dos recursos envolvidos na sua aprendizagem.

Ler e escrever, de acordo com Street (2014), é, em qualquer contexto, também uma questão de poder e autoridade. Isso se evidencia nos contextos acadêmicos/escolares, em que os estudantes vão construindo seus saberes relativos às relações de poder, sendo que o letramento crítico vem conceder poder aos sujeitos (GEE, 1996), pois são estes que realizam a metalinguagem acerca dos discursos e do modo como esses discursos constituem os sujeitos em sociedade. A metalinguagem pode proporcionar que os alunos falem de suas práticas, analisando seus eventos de letramento, a fim de poderem realizar escolhas nesses contextos, para a construção de suas próprias práticas letradas, de forma crítica, autônoma, consciente e reflexiva (FISCHER, 2007).

Nesse sentido, por compreender a alfabetização como um trabalho simbólico, dialógico, que se realiza em condições concretas de enunciação (SMOLKA, 2014), os planejamentos das aulas de leitura junto aos professores participantes da pesquisa também tinham como objetivo contribuir para o letramento das crianças porque tomavam a língua como prática social.

Portanto, o conceito de leitura que alicerçou as intervenções pedagógicas entende que ler é muito mais que decodificar uma escrita, ou mesmo, é mais que descobrir e reconstruir o sistema de representação da linguagem. Ler é produzir sentido. E, mesmo na fase inicial da alfabetização, as operações mentais do leitor são organizadas na busca de sentidos do texto. Ler é muito mais que parafrasear.

Solé (1998) atribui ao leitor o papel de co-construtor do significado do texto lido. É o leitor quem atribui, a partir de uma série de pistas deixadas pelo autor, sentido ao que lê, sendo por isso que se pode dizer que a leitura de um mesmo texto nunca é única, já que dependerá de quem a faz, em diferentes contextos. A autora complementa que “a leitura é um processo de interação entre leitor e o texto; neste processo tenta-se satisfazer os objetivos que guiam sua leitura” (SOLÉ, 1998, p. 22). Mas para tal, será necessário ativar conjuntos de habilidades para fazer o texto “funcionar”, dadas as suas relações com a situação sociocomunicativa, as intencionalidades, as relações intertextuais, produzindo inferências e o que mais cada texto, em particular, exigir.

Diversos estudos sobre letramento e práticas situadas da leitura afirmam que vivemos em um mundo no qual leitura e escrita se fazem cada vez mais presentes e, conseqüentemente, mais necessárias (CARVALHO, 2018).

Kleiman (2005) defende que o professor precisa ter conhecimentos necessários para agir como um verdadeiro agente social - um agente de letramentos - gestor de saberes, descobrindo qual o valor da leitura e da escrita na vida do aluno. Dessa forma, poderá criar novas e relevantes funções para a inserção plena dos alunos e seu grupo social no mundo da escrita. Conhecendo bem os recursos do grupo, poderá mobilizar os alunos para aquilo que é relevante de ser aprendido para se inserir na sociedade letrada, ampliando os horizontes da ação do grupo. Ao envolver os estudantes em práticas de letramento, estará propondo uma atividade colaborativa, em que todos têm algo com que contribuir e todos têm algo a aprender. Segundo a autora, o professor, como “agente de letramento”, é um promotor de recursos e de redes comunicativas, para que os alunos participem das práticas de

uso da escrita situadas nas diversas instituições (KLEIMAN, 2007, p. 82). Ao se considerar a prática social como um dos elementos estruturadores do trabalho escolar, o ensino da leitura pode ser ampliado com vistas a incluir as leituras da paisagem urbana, com passeios por diversos “mundos de letramento”, para o aluno experimentar as diferentes formas de agir, vivenciando as práticas sociais.

Não há uma forma única de ler um texto. Pela leitura, a realidade se enuncia a sujeitos social e historicamente situados. Nesse sentido, uma mesma situação pode ser vista de inúmeras formas e se enunciar a mim de determinado modo, mas suscitar outras compreensões, formas outras de ver e de compreender o mundo a outras pessoas (KOCH; ELIAS, 2010).

Smith (2003), em sua obra “Compreendendo a leitura”, afirma que todos possuímos uma “teoria” sobre como o mundo é e sobre como as coisas funcionam. Segundo o autor, essa “teoria” dá base a todas as nossas concepções e compreensão de mundo. Por essa razão, “lemos e interpretamos tudo o que há a nosso redor. Se podemos extrair sentido do mundo, isto ocorre devido à interpretação de nossas interações com o mundo, à luz de nossa teoria” (SMITH, 2003, p. 22).

Dessa forma, a leitura pode ser tomada de diversos pontos de vista e ser compreendida a partir de bases teóricas diferentes, desde uma visão mais restrita até uma concepção teoricamente mais ampla, que envolva, inclusive, elementos extratextuais no processamento do texto pelo leitor.

Em uma visão mais restrita - mas nem por isso menos importante –, a leitura pode ser definida como o ato de decodificar os símbolos da escrita, de ser capaz de pronunciar as palavras que eles representam. Nessa perspectiva, a leitura é um processo cognitivo de reconhecimento do código escrito e da atribuição de um valor sonoro-semântico a ele (KATO, 1999). Contudo, essa concepção, limitada a um dos aspectos do ato de ler, não leva em consideração outros elementos cognitivos, psicológicos, sociais, linguísticos e pragmáticos que concorrem para o processamento da leitura. Esta pesquisa compreende, portanto, que a existência da leitura é a produção de sentidos, conforme explica Solé (1998) a seguir:

O leitor constrói o significado do texto. [...] Isto não quer dizer que o texto em si mesmo não tenha sentido ou significado. [...] O significado que um escrito tem para o leitor não é uma tradução ou réplica do significado que o autor quis lhe dar, mas uma construção

que envolve o texto, os conhecimentos prévios do leitor que o aborda e seus objetivos (SOLEÉ, 1998, p. 22).

Solé (1998) reforça a ideia de leitura como produção de sentidos, indo além da mera tarefa de decodificação. Cabe ao leitor, não ao texto, a função de criar (ou acessar) o sentido (ou sentidos). A consequência disso é que se exigirá do leitor ativar e articular habilidades mais complexas, como a produção de inferências, estabelecimento de relações intra e extratextuais, por exemplo (CARVALHO, 2018).

A leitura também é definida como “um processo de compreensão de expressões formais e simbólicas, não importando por meio de que linguagem” (MARTINS, 2006, p. 30). Interessa aqui o fato de haver uma condição para os textos fazerem sentido para o leitor: será necessário que o leitor reaja ao texto que o provocou. Só assim poderá vê-lo, percebê-lo, dar-lhe sentido (CARVALHO 2018).

Essa relação do sujeito leitor como o objeto da leitura (o texto) fica evidente quando entendemos a leitura como o processo de interação do qual o leitor é protagonista, selecionando ou eliminando informações, adicionando elementos, estabelecendo relações e, dessa maneira, (re)construindo o(s) sentido(s) do texto (SOLEÉ, 1998).

Assumir a leitura como processo de interação significa reconhecer que o leitor, para ter sucesso em sua tarefa, terá de mobilizar um conjunto de habilidades/saberes. Koch e Elias (2010) afirmam que:

a leitura é, pois, uma atividade interativa altamente complexa de produção de sentidos, que se realiza evidentemente com base nos elementos linguísticos presentes na superfície textual e na sua forma de organização, mas requer a mobilização de um vasto conjunto de saberes no interior do evento comunicativo (KOCH; ELIAS, 2010, p. 11).

A mobilização dos diferentes saberes a que se referem as autoras inclui as habilidades de leitura descritas nas matrizes de referência utilizadas nas avaliações de larga escala, que fazem parte do Sistema de Avaliação da Educação Básica (Saeb). Tais habilidades relacionam-se à capacidade do leitor de se guiar pelas pistas fornecidas pelo texto. O leitor, acionando conhecimentos prévios e utilizando estratégias, vai traçando seu caminho de leitura - o que constitui uma visão interativa no ato de ler, de construção de sentidos (KOCH; ELIAS, 2010). Essa construção de sentidos é um processo

abrangente e complexo; é um processo de compreensão, de inteligência de mundo que envolve uma característica essencial e singular ao homem: a sua capacidade simbólica e de interação com o outro pela mediação da palavra. Da palavra enquanto signo, variável e flexível, marcado pela mobilidade que lhe confere o contexto (BRANDÃO; MICHELETTI, 1997, p. 18).

Essa concepção de leitura, adotada na presente pesquisa, tem como decorrência que, ao longo do processo de alfabetização, é importante que o leitor construa estratégias (o conceito de “estratégias de leitura” será melhor tratado nas páginas seguintes) para abordar o texto e compreender o que lê. Primeiramente, considerar o contexto capaz de conferir mobilidade à palavra pressupõe que o leitor seja hábil para perceber as inter-relações que as palavras têm quando postas em contexto, o que, em boa medida, permite a construção dos sentidos do texto. Em segundo lugar, entra em foco o caráter interacional, apontando para o fato de o leitor, diante do texto a ser lido, interagir com o próprio texto e com seu interlocutor, percorrendo as trilhas montadas pelo autor, preenchendo as lacunas por ele ali deixadas. Esses dois fatores convergem para um rol de habilidades de leitura, muitas das quais se encontram nas matrizes de referência do Saeb (CARVALHO, 2018).

Nessa perspectiva, o ato de ler jamais é uma atividade passiva, porque é o leitor quem dará o sentido ao texto. A condição necessária para isso será sua competência em ativar mecanismos, estratégias, conhecimentos, em mobilizar as habilidades de leitura, com o fim de construir sentidos do texto.

Ao experienciar a leitura, o leitor executa um ato de compreender o mundo. [...] Nesse sentido não basta decodificar as representações indicadas por sinais e signos; o leitor (que assume o modo da compreensão) porta-se diante do texto, transformando-o e transformando-se (SILVA, 2009, p. 43).

A leitura, nessa concepção, é tomada como a ação empreendida pelo leitor, sendo movimento com direção e propósitos definidos (conscientemente ou não). Ela não pode ser entendida como algo passivo, recepção de algo pronto e acabado. “O ato de ler exige que o leitor mobilize conhecimentos, habilidades e estratégias que lhe permitam compreender o texto, ou seja, interagir com ele, construindo sentidos” (CARVALHO, 2018, p. 29). O conceito de habilidades de leitura - saber fazer algo

específico: identificar informações, inferir, estabelecer relações etc. - é basilar quando se pensa a leitura como um processo de construção de sentidos (CARVALHO, 2018).

O que distingue os leitores iniciantes dos experientes é exatamente o volume de habilidades sobre as quais o leitor tem pleno domínio e também as relações bem-sucedidas que ele faz entre os elementos do texto/co(n)texto a partir da mobilização de tais habilidades (ADAM, 2011, p. 46).

Portanto, ser um leitor competente é ser capaz de mobilizar conjuntos de habilidades para produzir sentidos dos textos que se lhe apresentam. Quanto maior (ou mais dinâmica) for a competência leitora, mais experiente será o leitor (e vice-versa). Essas concepções permitem afirmar que “o domínio das habilidades de leitura, necessárias à construção da competência leitora, tal como aqui se postula, possibilita essa interação leitor-texto” (CARVALHO, 2018, p. 30).

Segundo Carvalho (2018), a própria definição incorpora algumas das habilidades que o leitor terá de adquirir, desenvolver e consolidar para obter êxito na leitura, criando e mantendo esse processo interativo: identificar/selecionar informações, algo que compreende a localização de informações explícitas, a hierarquização entre informações principais e secundárias, a percepção da escolha lexical, criar novas relações, “o que envolve estabelecer relações lógico-discursivas e de outras ordens no texto; adicionar elementos e reconstruir os sentidos do texto, o que aponta para as inferências, tanto de palavras e expressões quanto do texto como um todo” (CARVALHO, 2018, p. 30).

Dessa forma, é correto também afirmar que leitura compreende desde o processamento cognitivo da decodificação, passando pela atribuição de sentidos, envolvendo a interação com o texto, até o estabelecimento/identificação de relações mais complexas, tais como as operações inferenciais, intertextuais.

A leitura, como aponta Rojo (2006, p. 39):

É um ato interlocutivo, dialógico; implica diálogo entre autores e texto, a partir do que vão sendo produzidos os discursos. Dito de outra forma, a leitura/compreensão é produção de sentidos que implica uma resposta do leitor ao que lê; que se dá como ato interlocutivo num tempo e num espaço sociais.

Assim, para poder dar essa resposta, o leitor terá de mobilizar habilidades de leitura específicas do ato de ler que lhe permitam produzir sentidos. Essa concepção converge para o que defende esta tese: que o trabalho de aquisição e desenvolvimento dessas habilidades deve ser planejado e as habilidades de leitura sistematicamente ensinadas pelo professor, sendo priorizadas no ensino da leitura. Portanto, as aulas de leitura planejadas nos encontros mensais de formação e planejamento com os professores participantes desta pesquisa tomou a leitura como uma prática social intrínseca à vida cotidiana do aluno. Com a consciência que o ato de ler se inicia bem antes do contato com o texto escrito, das crianças, nos anos iniciais, na escola (conforme já apontado aqui neste texto, por Paulo Freire (2003, p. 22): “a leitura do mundo precede a leitura da palavra”. E, mais do que isso, ela vai além dos muros da escola, pois a atividade da leitura se realiza a partir do diálogo entre leitor e objeto lido. Ou seja, inicia-se formalmente na escola, mas não se mantém nos limites dos muros escolares, pois a leitura é um meio de entrada do aluno na sociedade letrada, dando-lhe o caráter de cidadão e a possibilidade de mudar suas perspectivas de futuro, bem como de interferir na realidade em que vive.

Assim, se a leitura é entendida como prática social, fica evidente a importância de o professor também ser um leitor assíduo e competente, pois professor que lê, que incentiva a leitura por experienciar todos os benefícios oferecidos ao leitor competente, consegue, mais facilmente, estimular seus alunos a viverem as experiências que cada texto possibilita. Esse exercício cognitivo e social é elemento fundamental no processo de ensino e aprendizagem e também um poderoso meio para a compreensão e transformação da realidade. A leitura é, nessa perspectiva, um meio de se instigar a prática da reflexão no aluno, sujeito-leitor que atua na realidade que o circunda.

Para tanto, esta pesquisa defende que é necessário o ensino sistemático das estratégias de leitura que irão permitir que o educando seja um leitor ativo: um sujeito social, histórica e ideologicamente situado, que se constitui na interação com o outro (BAKHTIN, 2010).

Nesse contexto, considerando os pressupostos abordados anteriormente, os planejamentos das intervenções a partir dos resultados dos protocolos de leitura, compreendiam que o ato de ler é uma ação de encontro do leitor com o texto, para o qual busca produzir significados a partir da leitura. Partindo dessa premissa, um dos objetivos da pesquisa foi o de orientar os encontros de desenvolvimento profissional

com o intuito de que os professores colaboradores compreendessem que esse processo de produção de significados não emerge espontaneamente no aluno. De modo oposto, é um processo cognitivo que pode ser guiado de forma sistemática pelo docente. Conforme afirma Soares (2020, p. 205), “cabe[.] à escola planejar de forma sistemática a leitura e a compreensão de textos, tanto para crianças que ainda não saibam ler como para crianças alfabetizadas”. Assim, ainda segundo Soares (2020), o trabalho com o desenvolvimento das competências leitoras deve iniciar-se na Educação Infantil, porque, ainda nessa fase, mesmo antes de se alfabetizar, a criança pode começar a entender a história ouvida, o livro de imagens, por meio da mediação feita pelo professor.

Dessa forma, a base teórica que sustenta a presente pesquisa pressupõe a concepção de ensino das estratégias de leitura de Soares (2020), Solé (1998), Kato (1999), Kleiman (1999; 2000), Koch e Elias (2010), Girotto e Souza (2010). Assim, tais estudos nos permitem afirmar que o estudante desempenha um papel ativo no processo de apropriação da linguagem escrita: formulando hipóteses, confirmando-as ou descartando-as e substituindo-as por outras que lhes pareçam mais plausíveis, produzindo sentidos para o que lê (MICARELLO, 2016).

Ao considerar tal assertiva, pode-se afirmar também que a leitura envolve muitas outras estratégias como: seleção, antecipação, inferência e verificação, sem as quais não é possível ler com rapidez, fluência e proficiência. A utilização desses procedimentos permite controlar o que vai sendo lido e permite tomar decisões diante de dificuldades de compreensão, arriscando-se diante do desconhecido, buscando no texto a comprovação das suposições.

Nessa atividade, mesmo o leitor iniciante, mobiliza diversas estratégias de leitura, diferentes recursos cognitivos, para produzir sentido para aquilo que lê (MICARELLO, 2016). Segundo Kato (1999, p. 79), “o conceito de estratégia parece codificar um conceito fundamental em teorias de compreensão de textos e de interpretação de sentenças”.

Na área da leitura, principalmente entre os cognitivistas (ou construtivistas) como Goodman (1967) e Smith (1978), esse termo vem sendo empregado para caracterizar os diversos comportamentos hipotetizados no leitor durante o processo de ler (KATO, 1999, p. 80).

Segundo Soares (2020), ao se planejar o trabalho com a leitura, é necessário ter uma visão dos componentes que devem orientar a atuação consciente e sistemática do professor. Essas orientações, segundo a autora, destinam-se ao ciclo de alfabetização e letramento, mas ousou acrescentar que esses componentes guiam o trabalho com o desenvolvimento da leitura e interpretação em todos os níveis da Educação Básica. Vejamos a figura:

Figura 1 - Leitura, compreensão e interpretação: componentes segundo Soares (2020)



Fonte: Soares (2020, p. 205)

Ao observar a figura, vemos que o desenvolvimento das habilidades de leitura começa com a escolha criteriosa do texto. A escolha de um texto deve se pautar pela necessidade de uso de um gênero textual específico. Esse critério foi

considerado na escolha dos textos que compuseram a segunda parte do protocolo de leitura utilizado como instrumento desta pesquisa. Isso porque, como já destacado, este estudo parte do pressuposto de que o desenvolvimento da leitura e, conseqüentemente, da compreensão inicia-se antes mesmo de a criança dominar o sistema de escrita de sua língua.

Dessa forma, o professor pode planejar atividades de leitura e interpretação orais para as crianças que ainda não sabem ler. A escuta ativa do texto e a participação da interpretação oral do material, por meio da mediação do professor, possibilitam o desenvolvimento de habilidades que serão consolidadas na compreensão autônoma de textos escritos.

Uma autora que nos ajuda a entender que para o aluno se tornar um bom leitor é preciso que a ele sejam ensinadas estratégias de leitura, que envolvem: habilidades, técnicas, procedimentos, destreza é Solé (1998), para quem ler é uma atividade cognitiva que exige operações mentais que vão além da decodificação. Conseqüentemente, para compreender um texto, é preciso associar várias informações, ou seja, ter uma postura de leitor ativo, capaz de mobilizar conhecimentos para construir o sentido.

Além disso, segundo Solé (1998), a utilização de estratégias de leitura compreende três momentos: o antes, o durante e o após a leitura. Na pré-leitura, é feita uma análise global do texto (do título, dos tópicos e das figuras/gráficos), predições e também o uso do conhecimento prévio. Durante a leitura, é feita uma seleção das informações relevantes, uma relação entre as informações apresentadas no texto e uma análise das predições feitas antes da leitura, para confirmá-las ou refutá-las. Depois da leitura, é feita uma análise com o objetivo de rever e refletir sobre o conteúdo lido, ou seja, a importância da leitura, o significado da mensagem, a aplicação para solucionar problemas e a verificação de diferentes perspectivas apresentadas para o tema. Também é realizada uma discussão da leitura, com expressão e comunicação do conteúdo lido após análise e reflexão, seguida de um resumo e de uma releitura do texto (SOLÉ, 1998). Os três momentos referidos por Solé (1998) foram aqueles considerados na proposição dos itens do protocolo de leitura que visavam à compreensão do modo como os alfabetizados interagem com os textos que integraram a segunda parte do instrumento.

É ainda importante lembrar que as estratégias de leitura também auxiliam os estudantes, nas atividades de estudo, favorecendo a obtenção de um nível de

compreensão melhor, pois exigem participação ativa do leitor, podendo ser aplicadas a qualquer tipo de texto e em qualquer momento da leitura, com ou sem ajuda externa (SOLÉ, 1998).

Evidencia-se, a partir dos postulados teóricos apresentados, que uso de estratégias de leitura cumpre um importante papel na leitura com compreensão. Por essa razão, vários estudos têm se debruçado sobre o uso dessas estratégias e sobre as possibilidades do ensino das mesmas, tanto em aulas de Português, como de outras disciplinas do currículo escolar, como História, Geografia e Ciências (MICARELLO, 2016, p. 6).

Segundo Kleiman (1996), o ensino de estratégias de leitura, quando trabalhado junto ao desenvolvimento de habilidades linguísticas, pode contribuir para a formação de leitores proficientes.

Considerando-se esses aspectos, o ensino de estratégias de leitura abre novas perspectivas para a potencialização da leitura, possibilitando que o estudante ultrapasse dificuldades pessoais e ambientais de forma a conseguir obter maior sucesso escolar. Essas podem e devem ser ensinadas nos anos iniciais do Ensino Fundamental. Nesse contexto, o professor exerce um papel de grande importância ao propiciar não somente a aprendizagem em leitura, mas também ao propor modelos técnicos e procedimentos que proporcionem a compreensão em leitura. O processo de ensinar seria uma forma de possibilitar ao educando desenvolver estruturas conceituais e procedimentais que melhorem seu desempenho leitor.

Dessa forma, durante os encontros de desenvolvimento profissional docente, as discussões que precediam ao planejamento das intervenções pedagógicas sempre retomavam as estratégias de ensino das quais os professores poderiam lançar mão ao planejar, quais sejam: focar a atenção dos alunos nas ideias principais; perguntar aos alunos questões sobre seu entendimento para ajudá-los a monitorar sua compreensão; relacionar o conhecimento prévio dos alunos com nova informação; questionar e designar *feedback* para ajudar os alunos a aplicar técnicas e estratégias de estudo apropriadas; orientar os alunos a usarem essas estratégias de maneira mais efetiva; utilizar reforços positivos verbais e de escrita com os alunos que apresentassem baixa compreensão; fazer questões aos alunos para ajudá-los a reconhecerem a contradição entre o que realmente conheciam e o que

pensavam conhecer; além de considerarem a variedade de possibilidade na preparação dos textos na preparação para os estudantes.

Segundo Solé (1998), uma importante estratégia de leitura para os estudantes é a análise da *estrutura textual*, que os auxilia a aprenderem a usar as características dos textos, como cenário, problema, meta, ação, resultados, resolução e tema, como um procedimento auxiliar para compreensão e recordação do conteúdo lido. A representação visual do texto, por sua vez, auxilia leitores a entenderem, organizarem e lembrarem algumas das muitas palavras lidas quando formam uma imagem mental do conteúdo. Nessa perspectiva, várias pesquisas sobre o ensino das estratégias de leitura têm constatado que essas práticas são eficazes não somente para alunos com dificuldade em compreensão, mas também para os leitores experientes (SOLE, 1998).

Segundo Koch e Elias (2010, p. 50), “na atividade de leitura e produção de sentido, colocamos em ação várias estratégias sociocognitivas”. Trata-se de estratégias por meio das quais se realiza o processamento de leitura, momento em que o sujeito mobiliza vários tipos de conhecimento. Ainda de acordo com Koch e Elias (2010), para o processamento textual, é necessário recorrermos a três grandes sistemas de conhecimento: conhecimento linguístico, conhecimento enciclopédico (ou conhecimento de mundo), conhecimento interacional.

O conhecimento linguístico diz respeito ao conhecimento gramatical e lexical da língua. A partir de tal conhecimento podemos compreender a organização do material linguístico na superfície do texto; o uso dos meios coesivos para efetuar a remissão ou sequenciação textual, a seleção lexical adequada ao tema ou aos modelos cognitivos ativados (KOCH; ELIAS, 2010).

O conhecimento enciclopédico (ou conhecimento de mundo) abrange os conhecimentos gerais sobre o mundo, assim como a conhecimentos alusivos a vivências pessoais e eventos espaço-temporalmente situados, permitindo a produção de sentidos (KOCH; ELIAS, 2010). Esse conhecimento é essencial para produção de sentido.

O conhecimento interacional está relacionado às formas de interação por meio da linguagem e engloba os conhecimentos: ilocucional, comunicacional, metacomunicativo, superestrutural (ou conhecimento sobre os gêneros textuais) (KOCH. ELIAS, 2010):

O conhecimento ilocucional permite ao leitor reconhecer os objetivos pretendidos pelo autor do texto, em uma dada situação interacional.

O conhecimento comunicacional está relacionado à quantidade de informação necessária, numa situação comunicativa concreta, para que o leitor seja capaz de reconstruir o objetivo da produção do texto; seleção da variante linguística adequada a cada situação de interação; adequação do gênero textual à situação comunicativa.

O conhecimento metacomunicativo é o que irá permitir ao autor assegurar a compreensão do texto e conseguir a aceitação pelo leitor dos objetivos que é produzido. Para tal, são utilizados vários tipos de ações linguísticas configuradas no texto por meio da introdução de sinais de articulação ou apoios textuais, atividades de formulação ou construção textual.

O conhecimento superestrutural (ou conhecimento sobre os gêneros textuais) é aquele que permite a identificação de textos como exemplares adequados aos diversos eventos da vida social. Envolve também conhecimentos sobre as macro categorias ou unidades globais que distinguem vários tipos de textos, bem como sobre a ordenação ou sequenciação textual em conexão com os objetivos definidos.

Segundo Kleiman (2000), as estratégias de leitura podem ser classificadas como estratégias cognitivas e estratégias metacognitivas. As estratégias cognitivas são as operações inconscientes do leitor, aquelas que não chegam ao nível consciente com perspectivas de sua utilização para o alcance dos objetivos da leitura. As estratégias metacognitivas, por sua vez, estão diretamente relacionadas à metacognição, ou seja, à capacidade de o leitor conhecer o próprio conhecimento, de pensar sobre sua atuação, de planejá-la e regular a atuação inteligente. Assim, as estratégias metacognitivas são aquelas operações sobre as quais temos controle, no sentido de podermos dizer quando lemos sem entender um texto e de sabermos a finalidade da leitura.

Segundo Micarello (2016, p. 5), “as estratégias cognitivas e metacognitivas se combinam na interação entre leitor e texto, concorrendo para a compreensão do que é lido”.

Verificamos, portanto, que as estratégias cognitivas e metacognitivas mobilizadas na interação entre o texto e o leitor, não apenas contribuem para compreensão do que é lido, mas tomam parte no processo de compreensão. Assim, Kato (1999) acredita que as primeiras estratégias “desenvolvem-se naturalmente em função do input e da motivação” (KATO, 1999, p. 135); enquanto as estratégias

metacognitivas, que desautomatizam o processamento na busca por soluções para situações-problema que causam falhas na leitura, devem ser trabalhadas em sala de aula, de forma a criar atividades que exijam o emprego dessas estratégias, auxiliando o estudante a desenvolver sua habilidade de leitura. Segundo Kato (1999, p. 135), “a escola pode, então, oferecer atividades de leitura orientadas com o fim específico que exijam a aplicação dessa estratégia”.

Kato (1999), então, sugere dois tipos de ação pedagógica: a) uma ação sobre a leitura em curso; b) uma ação sobre o produto da leitura que determine um retorno ao texto. Atividades variadas de construção do sentido do texto devem ser elaboradas com vistas ao desenvolvimento das estratégias de leitura de forma que os leitores passem a realizá-las de forma eficaz, tornando-se leitores proficientes (KATO, 1999).

Há ainda autores que classificam as estratégias de leitura em do tipo descendente e ascendente (PRAT I PLA, 2001). Segundo a autora, as estratégias do tipo descendente são aquelas que vão do sentido ao texto. São a elaboração de hipóteses e inferências, que nos permitem “saber” do que se trata o texto sem ter que, necessariamente decodificá-lo. Já as estratégias ascendentes são aos conhecimentos das partes do texto que nos permitem o acesso ao sentido, pois são de caráter morfológico, sintático e semântico.

Segundo Kleiman (2000), as estratégias de leitura podem ser identificadas pelo comportamento verbal e não verbal do leitor,

a partir de respostas que ele dá a perguntas sobre o texto, dos resumos que ele faz, de suas paráfrases, como também da maneira com que ele manipula o objeto: se sublinha, se apenas folheia sem se deter em parte alguma, se passa os olhos rapidamente e espera a próxima atividade começar, se relê (KLEIMAN, 2000, p. 49).

Para Girotto e Souza (2010), as estratégias de leitura são procedimentos que o leitor fluente usa para interagir com os diferentes gêneros textuais com o objetivo de compreendê-los. São ações cognitivas, feitas intencionalmente, após o estabelecimento de objetivos de leitura e mediante a ativação de conhecimentos prévios. Elas envolvem o estabelecimento de diálogos entre os saberes já construídos com os novos; a realização de imagens mentais; a construção de deduções; a relação entre ideias; a elaboração de sínteses etc.

Um leitor capaz de compreender os significados do texto realiza um complexo exercício cognitivo quando lê. Sua compreensão advém das paráfrases que realiza, motivadas pela projeção de imagens mentais conforme lê. Algumas vezes, as deduções são evolutivas, ou seja, o leitor as constrói gradativamente, enquanto aprofunda a leitura. Esse movimento do leitor é ativo, relaciona ideias do texto com seu conhecimento prévio, constrói imagens, provoca sumarizações, mobilizando várias estratégias de leitura. Assim, a atribuição consciente de significados ao texto faz parte do movimento de formar o leitor autônomo (GIROTTTO; SOUZA, 2010, p. 51).

Giroto e Souza (2010), amparadas em pesquisas norte-americanas (HARVEY; GOUDVIS, 2008), trouxeram para o Brasil reflexões e propuseram práticas de trabalho com o texto literário, nas quais as “estratégias de compreensão são meios para um fim e não um fim em si mesmo” (GIROTTTO; SOUZA, 2010, p. 55). As referidas pesquisadoras brasileiras apresentam sete estratégias de leitura para a compreensão do texto: (a) conhecimento prévio, (b) conexões, (c) visualização, (d) inferência, (e) questionamento, (f) sumarização e (g) síntese. Ainda destacam que todo ato de leitura precisa ter objetivo, uma vez que esse influenciará as decisões que o leitor tomará enquanto lê. O objetivo de leitura definirá quais procedimentos serão realizados e com qual finalidade. Isso porque

um bom leitor não mergulha num livro do começo ao fim sem antes saber o que quer do texto (aprender algo, recolher alguma informação, pesquisar algum tópico para o dever escolar, entre outras finalidades). O aluno folheia o livro lendo partes, essa atividade revela informações sobre o conteúdo, a estrutura da história, a localização dos elementos mais importantes e, principalmente, se o texto é pertinente diante dos objetivos do leitor (GIROTTTO; SOUZA, 2010, p. 50).

As autoras, portanto, reafirmam que o leitor proficiente é aquele capaz de mobilizar diversas estratégias de leitura que possam atender a seus objetivos e que sejam adequadas à interação com determinados gêneros e tipos textuais.

Já à guisa de conclusão deste capítulo, a última, porém não menos importante, concepção que dá base à metodologia que sustenta a presente tese é a de formação do professor. Para tal, parte-se das mudanças que vêm ocorrendo em ritmo cada vez mais acelerado na educação.

Nesse contexto, pensar na formação inicial do professor, ofertada nos cursos de graduação, como suficiente para todas as demandas que a escola apresenta não é mais aceitável. A experiência, assim como as pesquisas sobre o tema, vem mostrando que, quando se trata do professor alfabetizador, essa formação inicial apresenta ainda mais lacunas. Por isso, o aprender mais sobre a sua profissão durante a prática educativa, atrelado ao desenvolvimento profissional, trata-se de um requisito cada vez mais exigido dos professores alfabetizadores.

Por essa razão, esta pesquisa trabalhará com a concepção de Desenvolvimento Profissional Docente (DPD) por entender que tal concepção demarca uma diferenciação com a ideia de formação docente baseada em cursos que não necessariamente estabelecem relação com o cotidiano e com as práticas profissionais.

Citando os estudiosos que discutem a concepção de DPD, buscamos, em Oliveira (2012), o embasamento que ajudará a compreender melhor o que propõe a mudança do termo. Assim, segundo o autor, o conceito de desenvolvimento profissional foi trazido para a agenda global e regional nos últimos anos por influência de organismos internacionais, tais como: a Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (Unesco); a Organização dos Estados Ibero-americanos para a Educação, a Ciência e a Cultura (OEI) e a Organização de Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE).

Como aponta Crecci e Fiorentini (2013) em relação ao contexto brasileiro, cabe destacar que a Lei de Diretrizes e Bases (LDB) (BRASIL, 1996) prevê a participação dos docentes em atividades relacionadas ao planejamento, à avaliação e ao desenvolvimento profissional.

Nesse contexto, nos últimos anos, a comunidade acadêmica vem recebendo notícias de novos projetos voltados para “supostas” melhorias do processo de ensino e aprendizagem que incluem iniciativas dirigidas ao desenvolvimento profissional de professores.

Ao propor projetos de indução ao DPD, Sowder (2007) aponta que muitas vezes os recursos são direcionados para oficinas e workshops que proporcionam aprendizagens superficiais e descontínuas aos professores. Na contramão dessas perspectivas, Darling-Hamond e Lieberman (2012) destacam que, em diversos países, consolidam-se práticas formativas articuladas ao desenvolvimento curricular, tais como planejamento colaborativo,

Lesson Studies (o conceito surgiu no Japão e compreende a elaboração coletiva de aulas, por professores e especialistas, as quais são depois observadas, documentadas e analisadas por eles) e realização de diferentes tipos de pesquisa-ação (CRECCI; FIORENTINI, 2013, p. 12).

No Brasil, também encontramos estudos, como os de Fiorentini *et al.* (2011) e Passos *et al.* (2006), que desenvolvem análises de práticas indutoras ou catalisadoras de DPD que inter-relacionam formação docente e mudança curricular em um contexto de colaboração e investigação entre formadores da universidade e professores da escola básica. Essa é a perspectiva de formação adotada na presente pesquisa.

Nessa perspectiva, Crecci e Fiorentini (2013) destacam que o conceito de DPD surgiu na literatura educacional para demarcar uma diferenciação com o processo tradicional e não contínuo de formação docente. Segundo os autores,

O termo “forma-ação” profissional denota uma ação de formar ou de dar forma a algo ou a alguém. Essa ação de formar –, sobretudo, na formação inicial – tende a ser um movimento de “fora para dentro”. O formador exerce uma ação que supõe necessária para que o aluno adquira uma forma esperada pelas instituições ou pela sociedade, para atuar em um campo profissional. Por isso, o termo “formação” tem sido geralmente associado a cursos, oficinas e treinamentos (CRECCI; FIORENTINI, 2013, p. 13).

O Desenvolvimento Profissional Docente remete ao processo ou movimento de transformação dos sujeitos dentro de um campo profissional específico. Nesse sentido, o termo desenvolvimento profissional (DP) tende a ser associado ao processo de constituição do sujeito, dentro de um campo específico. Ou seja, um processo que traz subjacente a ideia de “vir a ser”, de transformar-se ao longo do tempo ou a partir de uma ação formativa. André (2011), ao discutir o campo de estudo sobre formação de professores, aponta que tem encontrado, em anos mais recentes,

[...] o conceito de desenvolvimento profissional docente em substituição à formação continuada (NÓVOA, 2008; IMBERNÓN, 2009; MARCELO, 2009). A preferência pelo seu uso é justificada por Marcelo (2009) porque marca mais claramente a concepção de profissional do ensino e porque o termo “desenvolvimento” sugere evolução e continuidade, rompendo com a tradicional justaposição entre formação inicial e continuada (ANDRÉ, 2011, p. 26).

No entanto, cabe destacar que o próprio conceito de formação possui diferentes acepções, algumas delas próximas ao conceito de DPD e outras mais distantes. Larrosa (1999) concebe a formação como uma ação de “dentro para fora”, uma ação protagonizada pelo próprio sujeito sobre si – autoformação –, para que venha a adquirir uma forma projetada pelo próprio sujeito da formação, tendo em vista seus desejos e projetos de vida. Esse processo, no entanto, é condicionado pelas circunstâncias sociais e políticas. Assim, segundo o mesmo autor, uma experiência autenticamente formativa pode ser comparada metaforicamente a uma viagem aberta, na qual pode acontecer

[...] qualquer coisa, e não se sabe onde vai chegar, nem mesmo se vai chegar a algum lugar. [...] E a experiência formativa seria, então, o que acontece numa viagem e que tem a suficiente força para que alguém se volte para si mesmo, para que a viagem seja uma viagem interior (LARROSA, 1999, p. 52).

Dessa forma, embora a presente pesquisa também tenha subjacente a concepção apresentada por Larrosa (1999) para o termo formação, optou-se por utilizar o termo desenvolvimento profissional para destacar a expectativa de um processo contínuo de transformação e constituição do sujeito, ao longo do tempo, principalmente em uma comunidade profissional.

Nesse contexto, compreendemos que os professores aprendem e se desenvolvem profissionalmente mediante a participação em diferentes práticas, processos e contextos, intencionais ou não, que promovem a formação ou a melhoria da prática docente. Entendemos, com Fiorentini (2008), que o desenvolvimento profissional docente

é um processo contínuo que tem início antes de ingressar na licenciatura, estende-se ao longo de toda sua vida profissional e acontece nos múltiplos espaços e momentos da vida de cada um, envolvendo aspectos pessoais, familiares, institucionais e socioculturais (FIORENTINI, 2008, p. 45).

Imbernón (2011) observa a necessidade de aceitarmos que a docência é uma profissão, não para assumir privilégios contra ou “à frente” dos outros, mas para que, mediante seu exercício, o conhecimento específico dos professores se coloque a serviço da mudança e da dignificação da pessoa, já que ser um profissional da

educação significa participar da emancipação das pessoas. O objetivo da educação é, portanto, ajudar a tornar as pessoas mais livres, menos subordinadas ao poder econômico, político e social. E a profissão de ensinar tem essa obrigação inerente. Nesse viés, ao conceber a docência como uma profissão, poder-se-á afirmar que cada docente é um profissional dotado de conhecimentos e saberes específicos que precisa ser valorizado e “ouvido” em sua narrativa singular. Nos encontros promovidos no âmbito desta pesquisa, buscou-se criar condições por meio de trocas dialógicas, e com base no observado com relação às aprendizagens construídas pelos estudantes, fazer emergir os saberes dos professores participantes da pesquisa e a troca e confrontação desses saberes, entre os docentes e entre estes e a teoria.

Outro autor que muito contribui para a compreensão da concepção de desenvolvimento profissional docente é Garcia (1999), quando este observa que tal concepção adota o professor como um profissional de ensino. Nesse sentido, o conceito de “desenvolvimento” assume a conotação de evolução e continuidade que parece superar a tradicional justaposição entre a formação inicial e o aperfeiçoamento dos professores, pressupondo uma abordagem na formação docente que valorize o seu caráter contextual, organizacional e orientado para a mudança.

Desse modo, ao falar sobre a profissionalidade docente, considera-se imprescindível destacar a formação docente aqui empregada numa perspectiva “contínua”, conforme observam os autores supracitados, ou seja, uma formação ao longo da vida que não se extenua nas experiências que antecedem a formação inicial e a formação ocorrida na universidade. Mas, como destaca Imbernón (2010), deve valorizar a identidade docente do professor e isso requer valorizar toda a sua subjetividade e o seu percurso profissional docente.

Entretanto, apesar da importância que o desenvolvimento profissional dos professores tem, tanto para o professor quanto para a qualidade do ensino e aprendizagem dos estudantes, Vaillant e Marcelo (2012) observam que a tradição tem apontado um tipo de desenvolvimento profissional marcado pelo banimento das necessidades dos professores, estudantes e escolas.

A maior parte das atividades de educação continuada para professores são eventos esporádicos, e não experiências evolutivas

de aprendizado. Essas atividades tendem a ser intelectualmente superficiais, desmembradas dos temas profundos do currículo e da aprendizagem dos estudantes e na maioria das vezes são fragmentadas e não cumulativas. Os temas são determinados por outras pessoas que não os destinatários e não levam em consideração o que sabemos sobre como aprender (BRUNS; RAUSCH, 2020, p. 133).

Nesse viés, tendo em vista superar o caráter tradicionalmente individualista na profissão, corrobora-se com Imbernón (2011) quando este observa que a formação assume um papel que se transforma na possibilidade de criar espaços de participação, reflexão e formação para que os docentes aprendam a conviver com a mudança e a incerteza, o que implica uma formação docente colaborativa ocorrida no interior da escola juntamente com os demais profissionais da mesma instituição. Este foi o movimento que se buscou empreender nesta pesquisa, ao conduzir os encontros com os docentes com base nas necessidades dos alunos e nas suas próprias percepções e necessidades como docentes.

Nesse movimento de partilha, pressupõe-se um desenvolvimento da reflexão docente no coletivo, o que contribui para abrir caminhos para a autonomia profissional compartilhada, já que a profissão docente conforme expõe Imbernón (2010), deveria compartilhar seu conhecimento com os demais profissionais que atuam no mesmo espaço institucional. Além disso, Nóvoa (1992, p. 27) igualmente observa que “práticas de formação que tomem como referência as dimensões coletivas contribuem para a emancipação profissional e para a consolidação de uma profissão que é autônoma na produção dos seus saberes e dos seus valores”.

Assim, como observa Nóvoa (2009), o professor é a pessoa e a pessoa é o professor, destacando a necessidade de construir uma teoria da personalidade dentro de uma teoria da profissionalidade docente, ao expor que a formação não se constrói por acumulação de cursos ou técnicas, mas sim por meio de um trabalho reflexivo e crítico sobre a prática e de uma (re)construção permanente de uma identidade pessoal. Por isso, é tão importante investir na pessoa do professor e dar um estatuto ao saber da experiência (NÓVOA, 1992). Tais dizeres reafirmam a posição da pesquisadora nessa investigação, pois valoriza os saberes dos professores alfabetizadores, especialmente porque se compreende que, a partir de seus dizeres, de suas experiências enquanto docentes poderão contribuir para a

formação docente colaborativa, na medida em que compartilham seus conhecimentos enquanto alfabetizadores.

Nesse sentido, a presente pesquisa prioriza esse tipo de formação, construída dentro da profissão (IMBERNÓN, 2010). Além disso, ao compartilhar suas experiências, o professor poderá refletir sobre sua prática docente e nessa reflexão poderá ressignificá-la, assumindo para si a responsabilidade do seu próprio desenvolvimento profissional, tornando-se protagonista da sua formação (NÓVOA, 1992).

Nóvoa (2009) traz ainda importantes contribuições acerca da profissionalidade docente e aponta que

o processo identitário dos professores leva os três “AAA” - “A de Adesão, A de Ação, A de Autoconsciência”:

A de Adesão, porque ser professor implica sempre a adesão a princípios e a valores, a adoção de projetos, um investimento positivo nas potencialidades das crianças e dos jovens.

A de Ação, porque também aqui, na escolha das melhores maneiras de agir, se jogam decisões do foro profissional e do foro pessoal. Todos sabemos que certas técnicas e métodos “colam” melhor com a nossa maneira de ser do que outros. Todos sabemos que o sucesso ou o insucesso de certas experiências “marcam” a nossa postura pedagógica, fazendo-nos sentir bem ou mal com esta ou aquela maneira de trabalhar na sala de aula.

A de Autoconsciência, porque em última análise tudo se decide no processo de reflexão que o professor leva a cabo sobre a sua própria ação. É uma dimensão decisiva da profissão docente, na medida em que a mudança e a inovação pedagógica estão intimamente dependentes deste pensamento reflexivo (NÓVOA, 2009, p. 16).

É partindo desse entendimento que a presente pesquisa compreende a formação profissional como exigência da prática docente, especialmente dos alfabetizadores, em virtude da complexidade da alfabetização. Assim, tanto a formação inicial quanto a formação em exercício apresentam-se como ferramentas fundamentais nas políticas públicas de formação de professores na busca de uma educação de qualidade.

As concepções e conceitos apresentados neste capítulo sustentaram a presente pesquisa, tanto na construção da metodologia quanto na análise dos dados. Sobre a metodologia, trataremos no capítulo a seguir.

3 PERCURSO METODOLÓGICO

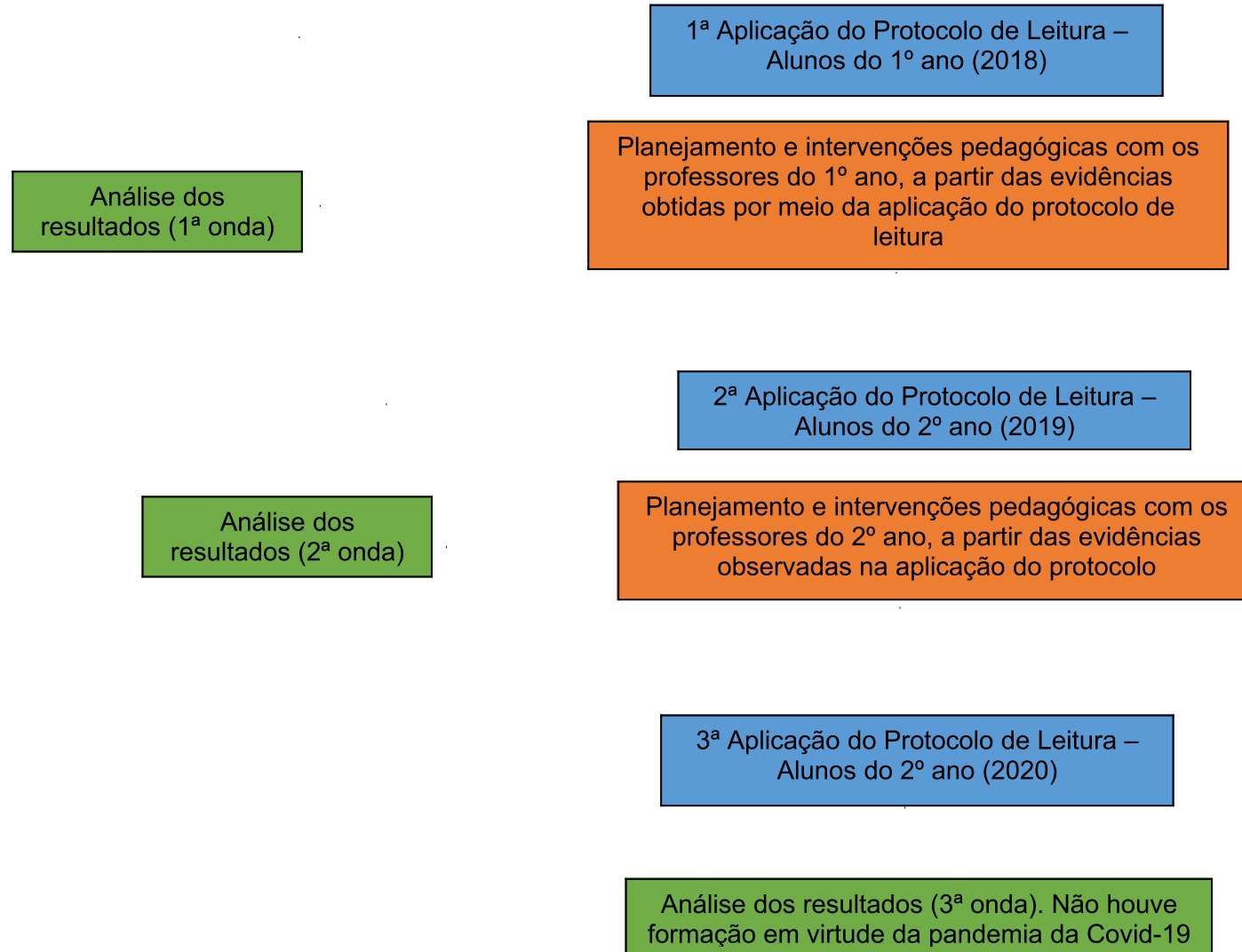
Como já dito na introdução desta tese, a questão a partir da qual esta pesquisa foi desenhada é “Como se dá o desenvolvimento profissional docente de professores alfabetizadores baseado em resultados de avaliações diagnósticas sobre os processos de apropriação da língua escrita pelos estudantes e sobre o ensino sistemático de estratégias de leitura?”

Para chegar a essa compreensão, os seguintes objetivos norteiam a investigação:

- a) identificar aspectos do processo de apropriação da língua escrita (alfabetização) por estudantes dos anos iniciais do Ensino Fundamental, numa perspectiva longitudinal, bem como identificar as estratégias de leitura que esses estudantes utilizam para interagir com textos de diferentes gêneros, a partir da aplicação de um instrumento de avaliação diagnóstica (o protocolo de leitura);
- b) realizar ações voltadas ao desenvolvimento profissional de professores alfabetizadores com base nos aspectos identificados a partir da aplicação do protocolo de leitura;
- c) compreender os significados atribuídos pelos professores alfabetizadores para as ações de desenvolvimento profissional realizadas.

Com o intuito de alcançar esses objetivos apresento, a seguir, de forma esquemática, o desenho da presente pesquisa, que será detalhado ao longo deste capítulo.

Figura 2 - Desenho da pesquisa



Fonte: Elaborado pela autora (2021).

Como apresentado, a investigação assumiu a perspectiva de um corte longitudinal, no qual os mesmos estudantes foram acompanhados ao longo de dois anos consecutivos: do início do ano letivo de 2018 até o início do ano letivo de 2020, de modo que se pudesse guiar a formação dos professores a partir do desempenho demonstrado pelos estudantes na aplicação do protocolo de leitura. Cumpre destacar que embora os estudantes tenham sido os mesmos ao longo dos três anos da pesquisa, o grupo de professores não se manteve o mesmo, visto que, por questões de organização da rede de ensino na qual o estudo foi realizado, os professores não acompanhavam a turma ao longo dos três anos iniciais do ensino fundamental. Apenas no caso de duas turmas - turmas multisseriadas - as docentes acompanharam a turma nos dois anos da pesquisa. Entretanto, os resultados das avaliações diagnósticas realizadas com os estudantes subsidiaram as ações dos professores alfabetizadores ao longo dos dois anos em que foi possível realizar a pesquisa e que visavam ao desenvolvimento profissional dos professores alfabetizadores. A perspectiva longitudinal do estudo visou identificar possíveis repercussões do desenvolvimento profissional dos professores alfabetizadores nas aprendizagens dos estudantes.

O estudo longitudinal, estudo com seguimento, sequencial, *follow up*, destina-se a investigar um processo ao longo do tempo para investigar mudanças, ou seja, esses estudos refletem uma sequência de fatos. Podem ser aplicados individualmente, em seres humanos, células em cultura, micro-organismos, populações humanas completas ou organizações mantenedoras de saúde (VIEIRA, 2012).

A abordagem longitudinal pode ser utilizada tanto em estudos quantitativos como em estudos qualitativos. No caso de estudos quantitativos, as pesquisas podem utilizar dados primários ou secundários. Os estudos longitudinais podem ser classificados como prospectivos cujos dados são coletados ao longo do processo da pesquisa (como é o caso da presente pesquisa), ou como retrospectivos, cuja coleta de dados ocorre anteriormente à realização da pesquisa (VIEIRA, 2012).

A vantagem da pesquisa longitudinal é que ela permite investigar se as práticas pedagógicas das escolas afetam os alunos com diferentes níveis de aprendizado à entrada e com qual grau de impacto durante o processo, o que irá refletir na trajetória do aluno ao longo da sua vida escolar. O dado longitudinal tem o potencial de explorar as complexas relações que podem se estabelecer entre o ponto que o

aluno está à entrada e o quanto ele progride durante um determinado período de tempo (ALVES, 2006, p. 20).

Os estudos longitudinais permitem realizar análises sobre padrões observados através das mesmas variáveis, ao longo do tempo, possibilitando conhecer, além do estado inicial e final, o percurso de determinado grupo em relação ao que se quer observar.

Os estudos em educação com esta característica não são comuns no Brasil, sendo o Projeto GERES¹² o principal referencial em estudos longitudinais no país. Pesquisas com esta perspectiva possibilitam um estudo mais aprofundado sobre o “efeito escola” e/ou, o efeito das políticas na vida escolar dos alunos. Assim, Lee (2010) defende ser necessária a ampliação de estudos dessa natureza, ou seja, estudos que acompanhem a trajetória escolar de um grupo de alunos, para avaliar a qualidade das escolas (GAYA; BRUEL, 2019, p. 10).

No caso da presente pesquisa, buscou-se orientar a formação das docentes com base nos resultados observados na aprendizagem dos estudantes, partindo-se da premissa de que na alfabetização tais resultados são subsídios fundamentais para orientar a prática alfabetizadora.

No entanto, existe uma desvantagem pontual que essa abordagem oferece, que deve ser ponto de atenção do pesquisador: a perda dos sujeitos da pesquisa durante o recorte do tempo da investigação, que, por ser longo, pode ser ocasionado pela recusa dos sujeitos em continuarem participando do estudo, uma vez que podem desistir posteriormente por qualquer motivo ou porque mudam de escola

¹² O Projeto Geres trata-se de um estudo longitudinal de painel, iniciado em 2005, no qual a mesma amostra de escolas e de alunos foi observada ao longo de quatro anos. O Geres envolve a associação entre cinco centros universitários com tradição em avaliação da educação, a saber: o Laboratório de Avaliação da Educação (Laed) da PUC-Rio, o Grupo de Avaliação e Medidas Educacionais (Game) da Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG), o Laboratório de Avaliação (Loed) da Universidade Estadual de Campinas (Unicamp), a Linha de Pesquisa de Avaliação da Educação do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal da Bahia (UFBA), o Centro de Políticas Públicas e Avaliação da Educação (CAEd) da UFJF e a Universidade Estadual do Mato Grosso do Sul (UEMS). O Geres adota uma abordagem analítica baseada em modelos multiníveis. A investigação sobre eficácia e equidade escolar, que tem como variável dependente a proficiência dos alunos, está baseada em modelos de regressão linear multiníveis. No contexto de modelagem de curvas de crescimento (*growth curve modeling*), cada aluno tem sua própria curva de crescimento e está sendo investigado como as características da sala de aula e da escola afetam as curvas de crescimento médio dos alunos e de grupos de alunos com diversas características sociodemográficas (LAED, [2022]).

(indo para outra rede, no caso desta investigação), ou ainda porque perdem o interesse na participação da pesquisa. Este foi um problema observado na presente pesquisa, na qual 24% dos estudantes avaliados no início do 1º ano foram excluídos do estudo, por motivos diversos. Essa exclusão, entretanto, não comprometeu significativamente o desenho da pesquisa.

A metodologia, por sua vez, supõe uma abordagem analítica, que é apresentada a seguir.

3.1 A METODOLOGIA DA PESQUISA

Múltiplas foram as tensões envolvidas no movimento de “chegada” às escolas com as quais me propus a pesquisar para esta tese de doutoramento. Uma “chegada” de quem, na verdade, nunca saiu, já que escolhi, como campo de pesquisa, um espaço no qual me fiz/faço professora e, agora, pesquisadora: a rede municipal de ensino do município de Levy Gasparian, no estado do Rio de Janeiro.

Nessa perspectiva, optei pela pesquisa colaborativa porque é uma abordagem que vem apresentando resultados significativos no tocante à formação continuada de professores e ao ensino-aprendizagem dos estudantes. Na busca por aprimorar os mecanismos de entrada do pesquisador no ambiente escolar, a pesquisa colaborativa visa à intersecção entre academia e escola no sentido de promover conhecimento, autoavaliação e construção de novas práticas, por meio da ação e da reflexão (BORTONI-RICARDO, 2011), que conduzam à produção de metodologias próprias de trabalho, sustentadas por escopo teórico-metodológico adequado.

Nesse contexto, em vez de o pesquisador inserir-se no ambiente escolar apenas para observar, dizer o que está ou não adequado, objetiva-se discutir junto ao professor a realidade de seu trabalho, as dificuldades encontradas e oferecer subsídios teórico-metodológicos para a implementação de novas práticas que (re)signifiquem seu trabalho. Trata-se, portanto, de uma proposta de pesquisa em que todo o processo é conduzido em coparticipação entre professor e pesquisador, alinhada à perspectiva do desenvolvimento profissional docente e visando sempre à reestruturação e (re)construção do trabalho com a linguagem em situação de ensino, no caso específico deste estudo, dos aspectos relacionados ao ensino sistematizado de estratégias de leitura.

Assim, entendo que os desafios de uma pesquisa, a partir da abordagem da pesquisa colaborativa, são muitos, pois, conforme Ibiapina (2016, p. 45),

convocar os docentes para participarem de projetos de pesquisa que almejam a produção conjunta de análises-síntese de determinado objeto de conhecimento é, também, fazê-los vivenciar processos de formação sobre a prática educativa que eles consideram como problemática. Dito de outra maneira, a organização de contextos de pesquisa colaborativa proporciona condições para que os docentes reflitam e questionem as práticas educativas que desenvolvem e cria situações que trazem à tona contradições de um agir que os preocupa e que eles querem modificar e/ou transformar.

Assim, a complexidade própria desta pesquisa, tanto política como epistemológica, fez-me tomar o momento de “entrada” nas escolas como um acontecimento que procurava mais do que autorização da instituição, mas sobretudo, seu envolvimento.

Compreendi, ajudada pelos autores que também fazem pesquisa colaborativa (em especial, Ivana Ibiapina), que pesquisador/pesquisado, ou seja, “sujeito/objeto” fazem parte do mesmo processo:

Quando solicitamos a colaboração de docentes, para investigar práticas educativas, escolhemos dispositivos que possam atuar em dois campos: o da pesquisa acadêmica propriamente dita e o da formação de professores. O processo de pesquisa é, portanto, organizado a partir do interesse inicial do pesquisador, que possui um projeto de investigação sobre determinados aspectos da prática educativa. Encontrar parceiros que também possuem necessidades de compreender e de transformar a prática é um dos primeiros desafios colaborativos, isto é, encontrar parceiros que tenham os mesmos interesses investigativos do pesquisador, transformando a intenção inicial de pesquisa em objetivo comum de investigação, significa possibilidade para produzir saberes de forma colaborativa (IBIAPINA, 2016, p. 46).

Assim, é juntamente com as crianças e com os professores alfabetizadores que essa complexa “construção coletiva” será possível, pois compreendi que, para fazer pesquisa colaborativa, é necessário esclarecer que o objetivo comum deve ser produzido a partir das relações de partilha, da negociação de sentidos e de significados produzidos no processo de reflexão crítica (IBIAPINA, 2016).

Ainda segundo Ibiapina (2016), inicialmente, os interesses dos professores correspondem à necessidade de formação contínua e o interesse do pesquisador é

o de responder à questão de sua investigação. Entretanto, no desenvolvimento da pesquisa se estabelece a conexão entre os interesses e as necessidades de ambos, o que produz objetivos comuns de refletir sobre as práticas, com apoio de abordagens teóricas e de produzir conhecimentos que criem condições de mudança e/ou de transformação social (IBIAPINA, 2016).

Nesse contexto, a produção de saberes privilegia o campo da formação, uma vez que o processo de pesquisa prevê que os docentes reflitam sobre as práticas educativas e sobre o campo da pesquisa, posto que também atende às exigências de produção de conhecimentos científicos. “Desse modo, a pesquisa colaborativa reconcilia duas dimensões da pesquisa em educação: a construção de conhecimentos acadêmicos e científicos e a formação contínua de professores” (IBIAPINA, 2016, p. 46).

Assim, seguindo a concepção apresentada para o desenvolvimento deste estudo, além de alicerçá-lo na proposta colaborativa de pesquisa, também fundamentei a investigação na teoria dialógica do discurso, no que se refere aos conceitos de dialogismo e responsividade (BAKHTIN, 1997), como apresentado em maior detalhe no capítulo desta tese.

Segundo Bakhtin (1997), os sentidos se constroem por meio da interação entre sujeitos. Nesse ato, os participantes ocupam um papel ativo, de negociação, reelaboração de sentidos. Nesse contexto, ainda segundo Bakhtin (1997), nossos discursos são sempre permeados por outras vozes, ou seja, tudo o que dizemos carrega consigo outros discursos já ouvidos/lidos, outras experiências vividas, que nos fazem elaborar um discurso ao mesmo tempo plural, mas sempre marcados por idiosincrasias.

Nessa perspectiva, ao dirigirmos nosso discurso ao outro, sempre esperamos deste uma resposta. Por essa razão, todo enunciado exige uma atitude responsiva; ainda que não haja uma resposta/uma contrapalavra verbalizada, o discurso proferido sempre ecoará algo no outro, seja de forma imediata ou tardia, em outras interações dos quais esse outro participar (BAKHTIN, 1997).

Segundo os estudos do Círculo de Bakhtin, a verdadeira essência da linguagem está na interação verbal, concretizada na enunciação, em função de um interlocutor, num dado contexto. Portanto, entende-se que é por meio da linguagem que o sujeito se torna capaz de (re)agir com responsividade (FARACO, 2009). Assim, ancorada nesse apontamento, é que foi pensado um dos objetivos dessa

pesquisa, que é “compreender os significados atribuídos pelos professores alfabetizadores para as ações de desenvolvimento profissional realizadas”. Por isso, a importância de Bakhtin (2010) para ajudar a compreender tais significados atribuídos pelos docentes, pois o autor, ao entender as práticas de linguagem como sistema ideológico de signos, formula um dos principais pilares de seu legado: o conceito de dialogismo.

O conceito de dialogismo vai além da interação entre as pessoas participantes do evento discursivo. Esse conceito, portanto, vai ao encontro de uma das dimensões da proposta metodológica que é a formação do alfabetizador a partir do desenvolvimento profissional docente.

Para Bakhtin, todo enunciado, por mais monológico que pareça ser, é dialógico porque é pleno de ecos e ressonâncias de outros enunciados com os quais está ligado pela identidade da esfera de comunicação discursiva.

Todo enunciado deve ser visto como uma resposta aos enunciados precedentes de um determinado campo (aqui entendemos a palavra resposta no sentido mais amplo): ela [a palavra] os rejeita, confirma, completa, baseia-se neles, subentende-os como conhecidos, de certo modo os leva em conta (BAKHTIN, 2010, p. 57).

Nessa perspectiva, verifica-se que a filosofia do Círculo, sempre pautada na relação eu/outro, mostra-nos que qualquer enunciado está sempre impregnado de discursos de outras pessoas. Ao enunciar, levo em conta discursos com os quais já interagi e que constituem a maneira como construo o mundo e emolduro o tema sobre o qual enuncio (NASCIMENTO, 2020). Nesse sentido, nenhum enunciado é totalmente original e individual, constituindo-se, sempre, em relação a outros discursos. A originalidade está na singularidade do sujeito, na maneira de inserir o enunciado em um contexto irrepetível. Aqui é ancorado outro objetivo da pesquisa: “compreender os processos de reflexão dos professores envolvidos nas ações de desenvolvimento profissional sobre a aprendizagem de seus alunos alfabetizando e o modo como essas reflexões se consolidam em saberes sobre como alfabetizar” - pois para o exercício de compreender os enunciados produzidos durante os encontros de desenvolvimento profissional docente, em que estaremos refletindo sobre a aprendizagem dos educandos, será necessária uma escuta “sensível”, para identificar a quais outros discursos tais enunciados estarão relacionados.

Assim, além das relações dialógicas com discursos antecedentes, o dialogismo fundamenta-se, também, no fato de o enunciado suscitar outros enunciados, evocando uma atitude responsiva, uma vez que se dirige ao outro, construindo-se, portanto, em relação com o outro. “Desde o início o falante aguarda a resposta deles [dos outros para os quais enuncia], espera uma ativa compreensão responsiva. É como se todo o enunciado se construísse em torno dessa resposta” (BAKHTIN, 2010, p. 62).

Sendo assim, qualquer enunciação proferida orienta-se para uma resposta, seja ela de concordância, réplica, realização de uma tarefa, silenciamento diante do enunciado, o que, relacionado ao objetivo destacado anteriormente, seria o mesmo que dizer que as enunciações produzidas durante os encontros de desenvolvimento docente orientavam-se para uma resposta, que se consolidavam em saberes como sobre como alfabetizar.

Assim, acredito que os pressupostos da perspectiva dialógica vêm ao encontro do que propõe a pesquisa colaborativa, por esta prezar pela coparticipação, pela construção coletiva, mas também observar as singularidades do pesquisador, do estudante, do docente e do contexto.

Portanto, a pesquisa que dá origem à tese trata-se de uma pesquisa colaborativa, pois foi construída fundamentalmente pela interação entre pesquisador e docente e entre docente e educandos. A partir de trabalho de estudo teórico-metodológico desenvolvido entre pesquisador e docente, as práticas de sala de aula (especificamente das aulas de leitura) foram produzidas e refletidas tendo como ponto de partida as evidências geradas pelos protocolos de leitura aplicados aos estudantes.

Para fins didáticos, a fim de facilitar a exposição dos resultados na seção seguinte, organizei as ações da investigação em dois grandes blocos: o que foi realizado com os alunos e o que foi realizado com os professores alfabetizadores.

3.2 AÇÕES REALIZADAS COM OS ALUNOS

A principal ação realizada com os alunos, com o intuito de identificar as habilidades de leitura desenvolvidas por eles ao longo do processo de alfabetização, foi a aplicação de um protocolo de leitura¹³ durante os três anos em que se realizou a pesquisa, no início de cada ano.

Dadas as especificidades da pesquisa, os itens do protocolo foram construídos com base numa concepção de leitura enquanto processo de interação entre leitor e texto, sobre o qual discorreremos no capítulo 2 desta tese. Desse modo, no caso desse estudo, estão em foco, de modo articulado, a dimensão cognitiva da leitura e a dimensão discursiva. A dimensão cognitiva é contemplada, especificamente, nos itens do protocolo que se referem à leitura de palavras e frases, os quais foram construídos com base em propriedades das palavras e frases. “A perspectiva discursiva de leitura é contemplada nos itens que avaliam a interação dos estudantes com diferentes gêneros textuais, nos quais estão em jogo, de modo articulado, conhecimentos linguísticos, enciclopédicos e interacionais” (MICARELLO, 2016, p. 9).

Assim, foi necessário compor uma equipe de aplicadores¹⁴ do protocolo de leitura, a fim de evitar a “contaminação” dos dados pela pesquisadora. Nesse sentido, foi apresentado aos colaboradores o instrumento e seu objetivo na investigação, como deveria ser aplicado e registrado. O treinamento foi coordenado pela orientadora desta pesquisa, professora Hilda Micarello, na última semana de fevereiro do ano letivo de 2018, na sede da Secretaria Municipal de Educação. Essa equipe de aplicadores, que se manteve em todas as aplicações dos protocolos, é formada por dez profissionais: quatro professores, duas coordenadoras pedagógicas, uma diretora, uma supervisora educacional e dois técnicos da Secretaria Municipal de Educação - todos profissionais efetivos da rede municipal de

¹³ Esse protocolo foi desenvolvido pela professora Hilda Micarello, no âmbito de seus estudos de pós-doutoramento, cujos resultados encontram-se disponíveis em Micarello (2016). O protocolo de leitura foi uma adaptação do modelo utilizado na pesquisa: Análise Transversal de Estratégias de Leitura mobilizadas por estudantes do 1º ao 5º ano do Ensino Fundamental na interação com diferentes gêneros textuais, financiada pelo CAEd e pela Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado de Minas Gerais (Fapemig), articulada à linha de pesquisa Modelos, Instrumentos e Medidas Educacionais, nascida de um interesse de especialistas em Alfabetização, que atuam no CAEd em diversos estados do Brasil, com o objetivo de aprimorar instrumentos de avaliação da alfabetização.

¹⁴ A equipe de aplicadores só fez a aplicação dos protocolos com os alunos da rede municipal de ensino de Comendador Levy Gasparian. No grupo de controle, a própria pesquisadora fez a aplicação.

ensino. Os dados produzidos por meio da aplicação do protocolo de leitura foram analisados com apoio do software estatístico SPSS¹⁵.

Dessa forma, o protocolo foi aplicado aos estudantes por essa equipe de aplicadores, que, organizados em duplas, aplicaram o instrumento a cada criança, em dias e horários agendados com os professores colaboradores das turmas e com os gestores das escolas, a saber:

- a) a primeira aplicação se deu em março do ano letivo de 2018, com os alunos que estavam entrando no Ensino Fundamental, portanto, no 1º ano;
- b) a segunda aplicação se deu em fevereiro do ano letivo de 2019, com os alunos que saíram do 1º ano e ingressaram no 2º ano daquele ano letivo;
- c) a terceira e última aplicação se deu em março do ano letivo de 2020, com os alunos que saíram do 2º ano de escolaridade em 2019.

Assim, a partir dos dados gerados em cada aplicação, os encontros de desenvolvimento profissional docente se deram com o objetivo de contribuir para o desenvolvimento da leitura das crianças.

3.2.1 O instrumento da pesquisa: protocolo de leitura

“A expressão *protocolos de leitura* será aqui considerada em duas acepções: a primeira advinda da Psicolinguística e a segunda, dos Estudos Culturais. Ambas permitem lidar com uma questão crucial na leitura: a compreensão” (LEAL, 2014, p. 277).

Assim, o protocolo de leitura (pelo viés da Psicolinguística) possibilita identificar o que se passa na mente dos estudantes quando leem. Segundo Leal (2014), a expressão é um empréstimo de uma técnica de pesquisa em leitura que

¹⁵ O SPSS – que originalmente tem o nome acrônimo de *Statistical Package for the Social Sciences* - pacote estatístico para as ciências sociais, mas na atualidade a parte SPSS do nome completo do software (IBM SPSS) não tem significado (MEIRELLES, 2014). O SPSS é um *software* popular entre usuários do Windows e é usado para capturar e analisar dados para criar tabelas e gráficos com dados complexos. O SPSS é conhecido por sua capacidade de gerenciar grandes volumes de dados e é capaz de realizar análises de texto entre outros formatos (MEIRELLES, 2014). A base do software estatístico SPSS inclui estatística descritiva como tabulação e frequências de crossover, estatísticas de duas variáveis, além de testes e correlação. Com o SPSS, é possível coletar dados e criar estatísticas.

objetiva, através de perguntas, obter dados sobre os processos usados pelo leitor no momento da leitura.

Protocolos são, assim, instrumentos elaborados que levam o leitor a explicitar o que se passa em sua mente enquanto faz a leitura. O objetivo é que o sujeito descreva as estratégias usadas em sua interação com o texto escrito; ‘pense em voz alta’ sobre suas próprias estratégias de leitura. Respostas a esses protocolos podem ser verbalizadas oralmente ou por escrito: ideias sobre o texto que será lido, sensações e reações relacionadas a palavras ou a outras pistas que o texto oferece (título, subtítulo, imagens), sobre dificuldades ou facilidades no entendimento de determinadas expressões ou palavras desconhecidas, a respeito das relações entre o texto e seus conhecimentos prévios (LEAL, 2014, p. 277-278).

Enquanto, na visão da Psicolinguística - ainda segundo Leal (2014, p. 278) -, “o protocolo é um instrumento elaborado pelo interlocutor, na perspectiva dos Estudos Culturais - representada por Chartier (1996), entre outros autores” - os protocolos são marcas, pistas e elementos já presentes no texto, em especial os literários, como um conjunto de dispositivos, denominados protocolos de leitura:

Tais dispositivos objetivam definir quais devem ser as interpretações corretas e o uso adequado do texto pelo leitor. Eles se materializam em dois tipos: o primeiro refere-se aos elementos que determinado autor apresenta no texto, conforme as suas intenções. Por exemplo, a utilização de itálico, maiúsculas e títulos, que tentam chamar a atenção do leitor para algo que se julga importante. São também protocolos os dispositivos tipográficos: a presença das ilustrações - quais são elas e como dialogam com o texto -, a disposição, as fontes e a divisão do texto (LEAL, 2014, p. 278).

Do ponto de vista pedagógico, a elaboração e a utilização de *protocolos de leitura* são fundamentais para garantir uma das bases da compreensão da leitura, além de se constituírem em estratégias valiosas para intervenção pedagógica. Algumas delas podem ser construídas pelo professor, quando este incentiva os alunos a anotarem, às margens do texto, suas perguntas ou ideias e a registrarem marcas gráficas como traços ou símbolos que possam representar seus movimentos de leitura de um texto.

Outro tipo de *protocolo de leitura* encontra-se na própria matéria tipográfica, em geral de responsabilidade do *editor*. De um lado, notas de rodapé, utilização de itálicos e negritos, comentários em orelhas e capas. De outro, inclusão de

instruções, observações e chamadas ou remissões editoriais, explicações que podem delimitar a interpretação do leitor. Do ponto de vista pedagógico, o professor pode ajudar os alunos a perceber e compreender tais elementos, em práticas cotidianas de sala de aula, quando os incentiva a se manifestarem sobre como interpretaram as partes ou o todo de um texto, a partir de seus formatos, títulos, imagens e outros elementos. Isso poderá interferir na compreensão da leitura e na formação de leitores mais competentes (LEAL, 2014).

Nesse sentido, o protocolo de leitura se apresentou como eficaz instrumento de pesquisa para identificar estratégias de leitura mobilizadas pelos estudantes durante o ato de ler, que, além de tornar possível a discussão sobre como os alunos fazem uso de tais estratégias, também possibilitou que se incorporasse a ele a análise de como o planejamento sistemático das estratégias de leitura pode impactar no desenvolvimento da proficiência leitora dos alunos.

É importante ressaltar que a escolha por esse instrumento se deu por minha participação nas pesquisas coordenadas pela professora Hilda Micarello, que, nos últimos cinco anos, vem desenvolvendo projetos que utilizam protocolos de leitura como um instrumento que possibilita o diagnóstico e a avaliação da leitura de estudantes do 1º ao 5º anos do Ensino Fundamental.

Segundo Micarello (2016, p. 9), “o protocolo de leitura demonstrou ser um instrumento eficaz para identificar as estratégias de leitura mobilizadas pelos/as estudantes, adotando, com relação a essas estratégias, uma perspectiva discursiva de linguagem”. Assim, através dos resultados das pesquisas realizadas pelo grupo Linfe, compreendi como a elaboração e a utilização de protocolos de leitura são processos potentes para garantir uma das bases da compreensão da leitura, além de se constituírem em estratégias valiosas para intervenção pedagógica.

Por essa razão, tal instrumento tem sido utilizado nesta pesquisa como instrumento de avaliação diagnóstica, que teve por objetivo nortear o planejamento dos professores, em ações do desenvolvimento profissional docente, conduzidas no âmbito da pesquisa, na elaboração de práticas pedagógicas que pudessem favorecer o desenvolvimento da alfabetização e da capacidade de compreensão em leitura.

Segundo Micarello (2016, p. 8),

no que concerne às pesquisas sobre leitura, temos avançado, nos últimos anos, em investigações sobre proficiência em leitura com base nas avaliações em larga escala, que aferem a proficiência em leitura dos/as estudantes. Esse modelo de teste, constituído por itens de múltipla escolha, apresenta a limitação de oferecer um diagnóstico acerca das habilidades de leitura já desenvolvidas pelos/as estudantes e demonstradas quando os mesmos resolvem, de forma adequada, os itens de um teste. Entretanto este tipo de instrumento não permite compreender como os/as estudantes chegaram a desenvolver as habilidades que demonstram ter desenvolvido, uma vez que seu foco se coloca nos produtos das aprendizagens em leitura: se os/as estudantes são capazes de ler uma palavra ou frase; de localizar uma informação em um texto; de realizar uma inferência, dentre outras habilidades possíveis de serem avaliadas num teste de múltipla escolha.

Ainda de acordo com a autora, no caso das pesquisas sobre estratégias de leitura, o objeto de atenção não está no “produto” (naquilo que o aluno é capaz de ler), mas, sim, nos processos a partir dos quais o estudante produz sentido para aquilo que lê, sejam processos internalizados por ele e, portanto, inconscientes (as estratégias cognitivas de leitura), sejam aqueles mobilizados deliberadamente, para promover a melhor compreensão do que é lido (as estratégias metacognitivas) (MICARELLO, 2016).

Na esteira dessa reflexão, a pesquisadora destaca que as pesquisas sobre estratégias de leitura, geralmente, baseiam-se em metodologias nas quais os alunos relatam sobre como realizaram determinada tarefa de leitura “ou na aplicação de questionários a partir dos quais seja possível identificar quais são as estratégias mais frequentemente utilizadas pelos leitores e, ainda, com que frequência e em quais situações adotam essas estratégias” (MICARELLO, 2016, p. 9).

No entanto, como esclarece a autora, esses instrumentos demonstram-se pouco eficazes quando se objetiva investigar estratégias de leitura de leitores no início do processo de alfabetização, pois estes, muitas vezes, ainda não têm clareza sobre quais estratégias mobilizam e com quais objetivos.

Dessa forma, a pesquisa aqui relatada buscou a utilização do protocolo de leitura construído como base para as pesquisas realizadas pelo grupo Linfe, por entender que esse é um instrumento que permite identificar as estratégias mobilizadas pelos alunos, ao interagirem com diferentes gêneros discursivos, a partir da mediação de um aplicador que conduz o processo de interação, ao mesmo tempo que formula questões previamente elaboradas, de forma a permitir a

identificação dos modos pelos quais os leitores realizam a leitura. O protocolo de leitura elaborado por Micarello (2016) e utilizado nesta pesquisa teve como fundamento

o 'think aloud method' (Christopher J. Johnstone; Nicole A. Bottsford-Miller; Sandra J. Thompson). O método foi originalmente utilizado para monitorar os processos cognitivos de estudantes durante a realização de testes de leitura. Baseia-se na verbalização, pelos/as estudantes, do que estão pensando enquanto realizam os itens do teste. Seu objetivo principal é explorar aspectos inexplorados do processo de realização do teste pelos/as estudantes, com vistas a aprimorar os testes a partir da compreensão que os/as estudantes demonstram ter desse instrumento. O método tem suas origens na década de 1940, com o psicólogo da Gestalt Karl Duncker e baseia-se no pressuposto de que as verbalizações dos sujeitos enquanto realizam uma tarefa revelam pensamentos produtivos para compreender os percursos cognitivos empreendidos por eles sujeitos na realização dessa tarefa. Nos anos de 1990, Eriksson e Simon desenvolveram o método, considerando-o válido para pesquisar processos cognitivos com o objetivo de reportar os pensamentos enquanto eles são processados, ativando a memória de curto prazo (MICARELLO, 2016, p. 9).

Ainda de acordo com Micarello (2016), segundo seus desenvolvedores, o método apresenta vantagens e desvantagens. "A principal vantagem é a de se poder identificar os pensamentos dos respondentes naquilo que poderia se chamar 'estado bruto', no sentido de não terem sido influenciados, ainda, por uma reflexão mais apurada" (MICARELLO, 2016, p. 9). E a principal desvantagem é a possibilidade de haver muitas incoerências nas falas dos respondentes, com as quais o investigador pode ter dificuldades de lidar (MICARELLO, 2016).

Nesta pesquisa foi utilizado o protocolo de leitura construído com base

na premissa de que a formulação de algumas perguntas a serem feitas aos/as estudantes, no momento em que são apresentadas a eles determinadas tarefas de leitura, poderia favorecer a manifestação do modo como esses estudantes pensam sobre a resolução das referidas tarefas. Em outros termos, poderiam indicar o tipo de estratégia que os/as estudantes mobilizam para a realização da leitura (MICARELLO, 2016, p. 9).

Portanto, no protocolo de leitura utilizado na pesquisa aqui apresentada (Apêndice A), o foco não está no delineamento de estratégias cognitivas, mas preocupa-se com as estratégias de processamento de palavras e frases, que

formam o primeiro bloco de tarefas do instrumento, nas estratégias de antecipação, de identificação do gênero textual e estratégias globais de leitura - estratégias de avaliação - que formam o segundo conjunto de tarefas do protocolo. Essas estratégias foram abordadas e detalhadas no capítulo 2 desta tese.

O protocolo de leitura aqui utilizado é formado por palavras, frases e gêneros discursivos que são apresentados para leitura das crianças, enquanto o aplicador do instrumento, por meio de um roteiro de perguntas, registra, com base em alternativas previamente propostas, os processos usados pelo leitor, de forma que se possa identificar as estratégias de leitura utilizadas pelo estudante. Dessa forma, esse protocolo, ao permitir que o investigador avalie a consciência que o leitor tem de suas próprias estratégias, torna também possível avaliar a correlação entre o comportamento metacognitivo do leitor e sua compreensão de leitura. Para o desenvolvimento deste trabalho, foi, então, o instrumento de pesquisa escolhido para a análise das estratégias utilizadas pelos sujeitos pesquisados e que descreverei no decorrer da pesquisa.

3.2.2 A estrutura do protocolo de leitura

Os dois primeiros anos de escolarização, em especial, são o período em que as crianças são alfabetizadas e desenvolvem as habilidades básicas para leitura proficiente de textos que circulam em diferentes esferas da vida social, dentre elas, a esfera da vida escolar.

Para o alcance dos objetivos desta pesquisa, uma das estratégias metodológicas da investigação, como já dito, foi a aplicação do protocolo de leitura, ao longo de dois anos consecutivos, a um mesmo grupo de estudantes em processo de alfabetização. O protocolo de leitura foi ajustado, a cada ano, para contemplar a progressão das habilidades de leitura pelos estudantes, de acordo com a Matriz de Referência abaixo apresentada:

Quadro 6 - Matriz de referência para elaboração do protocolo de leitura

Tópico	Código do descritor	Descritor	Itens correspondentes no protocolo
1- Apropriação do sistema de escrita alfabética	PLD01	Ler palavra dissílaba, trissílaba ou polissílaba, formada exclusivamente pelo padrão consoante/vogal.	15, 16, 17, 18 e 19
	PLD02	Ler palavra dissílaba, trissílaba ou polissílaba, quando a palavra possui uma ou mais sílabas formadas por padrões silábicos diferentes de consoante/vogal.	21, 22, 23, 29, 30, 31, 33 e 34
	PLD03	Ler palavras proparoxítonas ou oxítonas, formadas por diferentes padrões silábicos, com correta entonação da sílaba tônica.	20, 24, 25, 26, 27, 28 e 32
	PLD04	Associar uma sentença de estrutura sintática canônica - sujeito, verbo, objeto - à imagem que a representa.	35, 36, 37 e 38
	PLD05	Associar uma sentença de estrutura sintática canônica - sujeito, verbo, objeto direto, objeto indireto- à imagem que a representa.	39, 40, 41 e 42
	PLD06	Associar uma sentença de estrutura sintática não canônica (voz passiva) à imagem que a representa.	43, 44, 45 e 46
2- Leitura de textos de diferentes gêneros	PLD07	Ler textos de diferentes gêneros.	49, 56, 66 e 72
3 - Compreensão de textos de diferentes gêneros	PLD08	Localizar informações explícitas em textos de diferentes gêneros.	53, 59, 60, 61 e 62
	PLD09	Interpretar textos multimodais (propagandas, quadrinhos, fotos, textos expositivos etc.).	71
	PLD10	Inferir o assunto e/ou tema de textos de diferentes gêneros.	69
	PLD11	Sintetizar o conteúdo de textos de diferentes gêneros.	72
	PLD12	Inferir informações implícitas de textos de diferentes gêneros.	73
4- Usos sociais da leitura	PLD13	Formular hipóteses com relação ao gênero de um texto com base em elementos estruturais e/ou linguísticos do texto.	47, 48, 54, 55, 64, 65, 70 e 71
	PLD14	Reconhecer o gênero de um texto.	67, 68
	PLD15	Reconhecer a finalidade de gêneros diversos.	50, 51, 52, 57,
	PLD16	Reconhecer o interlocutor do gênero.	58

Fonte: Elaborado pela autora (2021).

Assim, seguindo a matriz de referência apresentada, o protocolo de leitura foi organizado com 73 itens, cujas alternativas de resposta descrevem as possíveis formas como as crianças respondem às tarefas propostas pelo protocolo.

Nesse sentido, são descritas, no primeiro tópico da Matriz de Referência, as habilidades referentes à “Apropriação do Sistema de Escrita Alfabética”, que é uma condição necessária à alfabetização, pois acreditamos que o ensino sistemático das correspondências som-grafia é fundamental para que o aprendiz adquira, cedo, autonomia na leitura e na produção de textos. Isso porque “a compreensão do princípio alfabético (isto é, de que, em nossa escrita, as letras substituem segmentos sonoros pequenos, os fonemas) não se reduz a memorizar quais letras substituem quais fonemas” (MORAIS, 2014, recurso online).

Por ter esse entendimento, defendemos que os estudantes se apropriem do SEA ao mesmo tempo em que participam de práticas letradas com os gêneros discursivos que circulam na sociedade.

Outra dimensão envolvida no processo de alfabetização é a consciência fonológica. Estudos têm demonstrado que a compreensão do SEA exige o desenvolvimento de habilidades de refletir sobre as partes sonoras das palavras (MORAIS, 2014). Dessa forma, os itens que compõem o primeiro tópico avaliam a leitura de palavras e frases formadas por diferentes padrões silábicos.

No segundo tópico da matriz estão reunidas habilidades envolvidas na “Leitura de diferentes gêneros”, referentes, portanto, à compreensão de textos variados - receitas culinárias, poemas, quadrinhos, cartazes, fábulas - e à familiaridade com a leitura deles.

Acreditamos que as habilidades que um aluno mobiliza para dar sentido à leitura estão diretamente relacionadas ao material que ele lê. Cada gênero textual demanda a mobilização de estratégias de leitura específicas, que têm a ver com as finalidades do gênero. A leitura, portanto, terá uma complexidade diferente, dependendo do gênero apresentado ao estudante e da linguagem utilizada, além da familiaridade do estudante com o assunto tratado. Assim, os textos dos gêneros selecionados para cada ano de escolaridade seguiram o critério de grau de complexidade e nível de familiaridade provável dos estudantes com os assuntos abordados, com base nos gêneros e temas que estão presentes, principalmente, em materiais didáticos para a etapa.

No terceiro tópico da matriz de referência - “Compreensão dos textos de diferentes gêneros”- tem-se os descritores do Saeb, referentes a habilidades de compreensão de textos que integram o currículo desde os anos iniciais do Ensino Fundamental, materializando a concepção de que as crianças estão se formando leitoras ao mesmo tempo em que se apropriam das regras que organizam o sistema de escrita alfabética, ou seja, desde a alfabetização inicial (e mesmo antes dela).

3.2.3 Critérios de seleção das palavras, frases e gêneros discursivos que integraram o protocolo de leitura

Os critérios utilizados para seleção das palavras, frases e gêneros discursivos do protocolo de leitura seguiram os propostos por Micarello (2016) em sua pesquisa: “Análise Transversal de Estratégias de Leitura mobilizadas por estudantes do 1º ao 5º ano do Ensino Fundamental na interação com diferentes gêneros textuais”.

A razão que me levou a utilizar os mesmos critérios propostos pela pesquisadora é o fato de que, em sua pesquisa, ela também avaliou estudantes dos anos iniciais do Ensino Fundamental, numa perspectiva transversal, ou seja, tentando compreender se e *como* as estratégias de leitura mobilizadas pelos estudantes se alteravam ao longo dos cinco primeiros dessa etapa de escolaridade.

Dessa forma, os critérios a seguir têm como fonte a pesquisa acima citada:

ITENS RELACIONADOS À LEITURA DE PALAVRAS (Habilidades avaliadas)

Para construção do protocolo optou-se por ter um conjunto mais amplo de palavras, que pudesse contemplar diferentes níveis de dificuldade que a leitura de palavras pode apresentar. Para identificar esses níveis recorreu-se à literatura sobre o tema. Segundo Coscarelli (2002), existem vários fatores que influenciam no processamento lexical das palavras. Dentre esses fatores, destacam-se:

. a complexidade silábica das palavras: palavras formadas pelo padrão silábico consoante/vogal, o mais frequente na Língua Portuguesa, tendem a ser mais facilmente decodificadas pelo leitor iniciante do que aquelas formadas por padrões silábicos menos frequentes, como o padrão ccv; v; vc, dentre outras possibilidades. Além da combinação silábica, a posição da sílaba tônica das palavras também é um fator que contribui para o grau de complexidade de sua leitura. As palavras paroxítonas são mais frequentes, na Língua Portuguesa, do que as palavras oxítonas e proparoxítonas.

. a extensão das palavras: palavras menos extensas, dissílabas ou trissílabas, são lidas com maior facilidade do que aquelas mais extensas, polissílabas; a frequência da palavra na Língua Portuguesa e a consequente familiaridade do leitor com essa palavra: palavras mais familiares tendem a ser lidas mais rapidamente do que palavras menos familiares, que exigem a decifração sílaba a sílaba para serem lidas.

Com base nessas premissas, foram estabelecidos os seguintes critérios para a seleção de palavras que comporiam o protocolo de leitura: palavras formadas exclusivamente por sílabas canônicas; por sílabas canônicas e não canônicas; paroxítonas, proparoxítonas, oxítonas; mais frequentes e menos frequentes. Ao todo foram selecionadas 20 palavras para compor o protocolo.

ITENS RELACIONADOS À LEITURA DE FRASES

(Habilidades avaliadas)

Para a produção do protocolo optou-se por ter um conjunto mais amplo de frases, que pudesse contemplar diferentes níveis de dificuldade que a leitura de frases pode apresentar. Para identificar esses níveis recorreu-se à literatura sobre o tema. Segundo Coscarelli (2002), existem vários fatores que influenciam no processamento sintático das palavras numa frase. A canonicidade e a complexidade sintática da sentença são alguns desses fatores. A estrutura mais simples para as sentenças em Língua Portuguesa é aquela formada pela combinação sujeito/verbo/objeto. Sentenças que correspondam a essa estrutura são, portanto, mais facilmente lidas que aquelas que possam apresentar outros padrões sintáticos. Considerando esse dado optou-se pela inserção de frases com diferentes padrões sintáticos: uma frase na ordem direta, composta por sujeito/verbo/objeto direto; uma frase na ordem direta, porém mais extensa, composta por sujeito/verbo/objeto direto e objeto indireto; e uma frase na ordem indireta.

A variabilidade da extensão e complexidade das frases, dada pela variação de seus padrões sintáticos teve o objetivo de permitir a identificação de diferentes níveis de leitura pelos sujeitos.

CONTAGEM DE PALAVRAS DA FRASE

(Habilidades avaliadas)

Esses itens foram acrescentados no protocolo uma vez que as habilidades por eles avaliadas, apesar de não se referirem às estratégias de leitura, trata do importante desenvolvimento do conceito de palavra.

ITENS RELACIONADOS À LEITURA DE TEXTOS DE DIFERENTES GÊNEROS

(Habilidades avaliadas)

Leitura de HISTÓRIA EM QUADRINHOS COM TEXTO PREDOMINANTEMENTE NÃO VERBAL: identificação do gênero; realização de síntese da história; realização de inferências. Para a produção do protocolo foi escolhida a história em quadrinhos como um gênero a ser apresentado a todos os/as estudantes, do 1º ao 3º ano do ensino fundamental. O gênero foi selecionado, dada sua ampla circulação no universo infantil e, ainda, por requerer estratégias de leitura específicas que demandam a articulação entre os Quadros para a produção de sentido global para

o texto. Na aplicação da versão preliminar, a estudantes do 3º ano do ensino fundamental, observou-se que muitos/as estudantes faziam a leitura do texto Quadro, a Quadro, sem produzir um sentido global para o mesmo.

LEITURA DE UM CARTAZ, RECEITA CULINÁRIA E POESIA ACOMPANHADOS DE ILUSTRAÇÃO: reconhecimento do gênero; estratégias utilizadas para o reconhecimento do gênero; formulação de hipóteses sobre o conteúdo do texto; leitura do texto; síntese do texto; finalidade do gênero.

LEITURA DE UMA FÁBULA, ACOMPANHADA DE ILUSTRAÇÃO: reconhecimento do gênero; estratégias utilizadas para o reconhecimento do gênero; formulação de hipóteses sobre o conteúdo do texto; leitura do texto; síntese do texto; finalidade do gênero.

A fábula “A galinha e os ovos de ouro” foi apresentada apenas aos/as estudantes do 3º ano do ensino fundamental. Optou-se por não apresentá-la aos/as estudantes do 1º e 2º anos por se tratar de um texto mais extenso, que muito provavelmente esses estudantes ainda não saberiam ler de forma autônoma, o que poderia desestimulá-los à realização das demais tarefas do protocolo.

A introdução desse gênero deveu-se, em especial, à integração entre texto e imagem que, no caso da fábula em questão, permitiria compreender o papel das imagens na formulação de hipóteses pelo leitor com relação ao conteúdo do texto em relação a outros possíveis recursos que também favorecem a formulação dessas hipóteses: o título do texto e as referências, por exemplo.

Outro fator importante para a introdução da fábula é a ampla circulação desse gênero textual no contexto escolar, uma vez que o mesmo está presente nos livros didáticos e, ainda, constar nas indicações de gêneros literários adequados à faixa etária dos/as estudantes dos anos iniciais do ensino fundamental em várias propostas curriculares (MICARELLO, 2016, p. 16).

Esses critérios foram observados para construção dos protocolos aplicados nas três ondas da avaliação. Entretanto, os itens aplicados não foram os mesmos com o intuito de se evitar que os estudantes os acertassem pela simples memorização desses itens. Assim, foram elaborados com base na matriz de referência, itens que avaliavam as mesmas habilidades, observados os mesmos critérios de complexidade de palavras e frases e os mesmos gêneros textuais. A exceção foi o protocolo aplicado na terceira onda (estudantes do 3º ano do Ensino Fundamental). Isso porque, considerando que essa seria a etapa final do processo de alfabetização, buscou-se contemplar gêneros textuais que demandassem maior fôlego de leitura dos estudantes.

Nos Apêndices A a C desta tese encontram-se os protocolos de leitura na íntegra. No Quadro 7 encontra-se uma síntese da estrutura dos protocolos aplicados nas diferentes ondas da pesquisa:

Quadro 7 - Estrutura dos protocolos de leitura aplicados nas diferentes ondas

1ª onda	20 palavras
	03 frases
	01 receita culinária
	01 cartaz de vacinação
	01 poema
	01 história em quadrinhos (HQ)
2ª onda	20 palavras
	03 frases
	01 receita culinária
	01 cartaz de campanha de educação no trânsito
	01 poema
	01 história em quadrinhos
3ª onda	20 palavras
	03 frases
	01 receita culinária
	01 poema
	01 história em quadrinhos
	01 fábula

Fonte: Elaborado pela autora (2021).

A análise do desempenho dos estudantes na realização do protocolo de leitura foi construída com base na quantidade e qualidade das respostas dadas por eles a cada item do protocolo. Assim, após a aplicação, seguiu-se em cada onda, a análise de desempenho e, posteriormente, uma apresentação desse desempenho às professoras com base em duas dimensões: leitura de palavras e frases com fluência e acurácia e estratégias de leitura para interação com os diferentes gêneros textuais. Nesse sentido, as ações de formação visaram a discutir e refletir com as professoras sobre o desempenho dos estudantes nessas dimensões do processo de alfabetização.

3.3 AÇÕES REALIZADAS COM OS PROFESSORES ALFABETIZADORES

Primeiramente, é importante relatar como os professores colaboradores da pesquisa foram organizados, pois, durante a investigação, contei com a contribuição de dois grupos diferentes de professores alfabetizadores: o primeiro grupo, formado por docentes do 1º ano, e o segundo, formado por professores do 2º ano. Por essa razão, as reflexões tecidas nesta pesquisa foram fruto de muitas vozes, que serviram de “pano de fundo” de todas as reflexões. Foram envolvidos na pesquisa todas as turmas do 1º e 2º anos - ao longo dos dois anos de sua duração - do município e seus respectivos professores.

Dessa forma, a pesquisa contou com a colaboração de 10 professores¹⁶: seis do primeiro ano, seis do segundo ano. Esses dois grupos foram formados por professores efetivos, por professores contratados e também por professores que faziam hora extra, ou seja, eram lotados em sua matrícula em outro ano de escolaridade, mas “dobravam” numa segunda turma.

No grupo de professores do 1º ano foram: quatro professoras efetivas, e dois professores contratados. No 2º ano: três professoras contratadas e três efetivas. Todos os professores possuíam ensino superior na área da educação, estavam no magistério há mais de dez anos, atuando nos anos iniciais do Ensino Fundamental e estavam na faixa etária entre 30 e 51 anos de idade.

Dito isso, reforço o caráter colaborativo da investigação, uma vez que os docentes eram profissionais experientes e foram tomados como coparticipantes, numa construção coletiva em que os momentos de troca foram privilegiados.

Segundo Geraldi (2001, p. 21), “do ponto de vista bakhtiniano, no mundo da vida ‘calculamos’, a todo instante, com base na memória do futuro desejado, as possibilidades de ação no presente”. Nesse sentido, minhas “ações naquele presente” foram as reflexões geradas nos encontros de planejamento, que promoveram o desenvolvimento mútuo para os colaboradores da pesquisa, na medida em que a mediação criou possibilidades para o questionamento crítico.

Assim, a colaboração tem o potencial de fazer avançar as compreensões das práticas alfabetizadoras, em especial das práticas do ensino da leitura, pois as ações formativas foram organizadas com a intencionalidade de, ao partir das necessidades formativas dos professores alfabetizadores, criar também contradições que viessem à tona para que fossem partilhadas e questionadas e, conseqüentemente, transformadas (IBIAPINA, 2016).

3.3.1 O desenho dos encontros de formação, a partir das evidências produzidas pelos protocolos de leitura

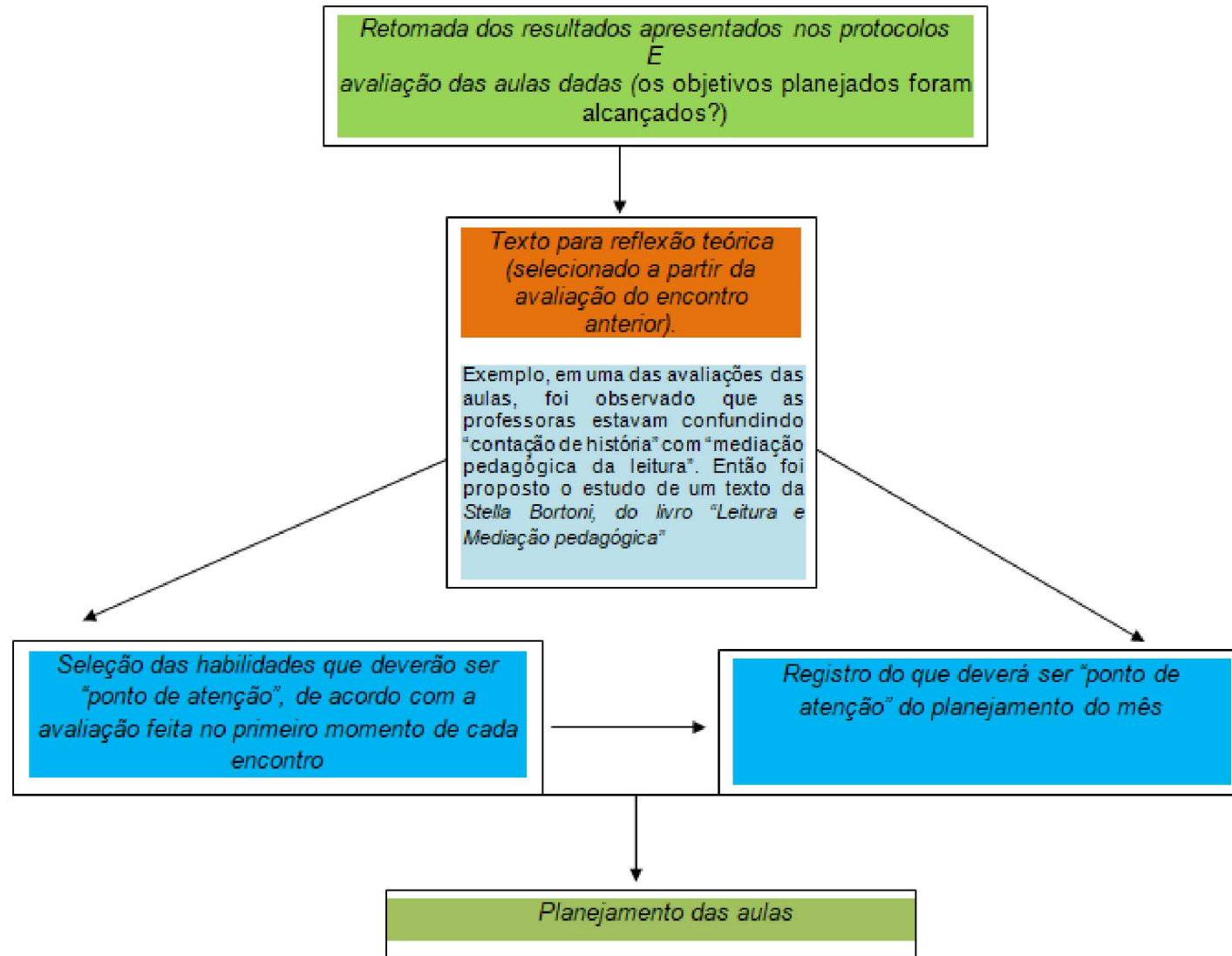
No escopo da metodologia adotada na presente pesquisa também estão os encontros de formação com os professores, que foram planejados a partir dos dados

¹⁶ Apesar de termos trabalhado com seis turmas no ano de 2018, que corresponderam aos alunos do 1º ano de escolaridade e essas mesmas seis turmas foram acompanhadas no ano de 2019, tivemos a participação de 10 professores e não 12, pois duas professoras acompanharam os alunos do primeiro para o segundo ano.

produzidos pelos protocolos de leitura, considerando as duas dimensões citadas no tópico anterior: leitura de palavras e frases com fluência e acurácia e estratégias de leitura para interação com os diferentes gêneros textuais. Dessa forma, foi necessário traçar um desenho desses encontros para que não se perdesse o foco nos resultados que tínhamos como ponto de partida e os resultados que pretendíamos alcançar com a formação.

Nessa perspectiva, apresento, a seguir, a estrutura construída para esses encontros de formação, que aconteceram uma vez por mês, por quatro horas, durante os anos letivos de 2018 e 2019, após as duas primeiras aplicações dos protocolos.

Figura 3 - Desenho dos encontros de formação profissional docente



Fonte: Elaborado pela autora (2021).

A pesquisa objetivou também dar uma devolutiva dos dados produzidos e analisados com base na aplicação dos protocolos às equipes gestoras da rede, com vistas a contribuir com o desenvolvimento profissional dos professores alfabetizadores das escolas.

A contribuição da pesquisa para rede municipal de ensino de Comendador Levy Gasparian está no fato de a SME ter adotado o modelo de formação em rede, pois, a partir dos relatos dos professores colaboradores da pesquisa, constatou-se que esses perceberam o enriquecimento de suas práticas, uma vez que os encontros em rede possibilitaram momentos de troca, reflexão sobre a própria prática e, principalmente, a partir da análise coletiva do desenvolvimento dos educandos, o planejamento (também coletivo) de intervenções.

Mais do que devolutiva, a pesquisa pretendeu ser alicerce de uma proposta de formação em leitura, com base no “chão da escola”, uma formação originada com os docentes e seus desafios cotidianos no ensino da leitura. Essa foi, inclusive, uma condição para que a Secretaria Municipal de Educação autorizasse a realização da pesquisa.

Assim, em uma reunião com a equipe pedagógica da SME, junto com a própria Secretária Municipal de Educação, realizei a apresentação do projeto (objetivos, etapas metodológicas, instrumento e sujeitos da pesquisa) e conversamos sobre como a investigação iria ao encontro da política de formação de professores da gestão municipal e iria agregar legitimidade às práticas de formação do leitor que a SME implementava.

Por essa razão, para que os encontros de formação realizados com os professores, sujeitos da pesquisa, também pudessem ser fonte de pesquisa para as equipes gestoras, foram elaborados registros para que pudéssemos retornar aos planejamentos para análise, reflexões e, principalmente, ter um espaço para anotar como os alunos reagem às aulas, aos textos e aos livros propostos nos encontros de formação com os professores e quais as dificuldades e soluções encontradas por eles (Apêndice H).

Assim, os encontros de formação e planejamento que constituíram uma das etapas desta investigação tiveram o objetivo de proporcionar momentos em que os professores alfabetizadores pudessem desenvolver a reflexão sobre sua prática docente, de modo a identificarem os problemas que a permeiam como prática alfabetizadora, com base em dados sobre os processos de aprendizagem dos

estudantes. Essa dinâmica, apresentada no Quadro a seguir, teve o objetivo de promover o desenvolvimento profissional dos docentes alicerçado no desenvolvimento das aprendizagens dos discentes.

Quadro 8 - Planejamento dos encontros de Formação Profissional Docente

Ano de 2018									
Formação com os docentes do 1º Ano									
Mar.	Abr.	Maio	Jun.	Jul.	Ago.	Set.	Out.	Nov.	Dez.
4 horas	4 horas	4 horas	4 horas	4 horas	4 horas	4 horas	4 horas	4 horas	4 horas
Ano de 2019									
Formação com os docentes do 2º Ano									
Mar.	Abr.	Maio	Jun.	Jul.	Ago.	Set.	Out.	Nov.	Dez.
4 horas	4 horas	4 horas	4 horas	4 horas	4 horas	4 horas	4 horas	4 horas	4 horas
Ano de 2020									
Formação com os docentes do 3º Ano									
Mar.	Abr.	Maio	Jun.	Jul.	Ago.	Set.	Out.	Nov.	Dez.
4 horas	4 horas	4 horas	4 horas	4 horas	4 horas	4 horas	4 horas	4 horas	4 horas

Fonte: Elaborado pela autora (2020).

Nessa perspectiva, por meio do processo de reflexão, também foram promovidos, nesses encontros de formação, experiências por meio das quais os professores alfabetizadores pudessem compreender que a avaliação é parte constituinte do processo pedagógico, pois é uma forma de compreender o que os estudantes já sabem ou ainda não sabem, no caso da alfabetização, sobre o sistema de escrita alfabético e sobre os usos e finalidades da leitura e da escrita, quais são suas concepções, suas hipóteses, para que fosse possível planejar práticas pedagógicas que pudessem ajudar as crianças a aprender mais e avançar no processo de apropriação de conhecimento. Em síntese, nesses encontros de desenvolvimento profissional docente é que aprendemos como é importante discutir sobre quais as melhores formas de avaliar os estudantes, elaborando instrumentos de avaliação e registrando os resultados, a fim de acompanhar melhor as aprendizagens das crianças. Como destaca Silva (2003, p. 14),

a avaliação cruza o trabalho pedagógico desde seu planejamento até a execução, coletando dados para melhor compreensão da relação entre o planejamento, o ensino e a aprendizagem e podendo orientar a intervenção didática para que seja qualitativa e contextualizada.

Contribuindo com as análises sobre o tema, Pimenta (2009) entende que é preciso ressignificar a formação profissional a partir das considerações dos saberes necessários à docência, colocando a prática pedagógica como foco dessas análises. Assim, a formação profissional docente, ao considerar as exigências da profissão, propicia ao professor alfabetizador a compreensão da dimensão social da alfabetização, o que permite um trabalho com a leitura e a escrita como meios de integração entre indivíduos nas diferentes práticas sociais, contribuindo para o exercício da cidadania. Segundo Cagliari (2009), o acesso ao saber acumulado é umas das maiores fontes de poder na sociedade. Nesta perspectiva, a alfabetização deve oportunizar aos alunos a aprendizagem da leitura e da escrita, de forma construtiva, de modo que experimentem os diferentes usos da cultura escrita, vivenciando diferentes práticas de letramento.

Nesse contexto, a formação do professor se constitui um importante pilar para que a prática da leitura e da escrita deixe de ser uma dificuldade entre os educandos. Por essa razão, os encontros de formação com os professores numa perspectiva colaborativa se mostraram um campo fértil de produção, pois, na proposta apresentada, há um equilíbrio entre a dimensão prática/metodológica e a dimensão teórica dos aspectos relacionados ao ensino da língua o que, segundo a educadora Eunice Durham (*apud* BORTONI-RICARDO; MACHADO; CASTANHEIRA, 2010), identifica como um problema na formação do professor brasileiro. Para a educadora:

As faculdades de pedagogia formam professores incapazes de fazer o básico, entrar na sala de aula e ensinar a matéria [...] Fruto da mentalidade da universidade, que valoriza a teoria e menospreza a prática. Segundo essa corrente acadêmica em vigor, o trabalho concreto em sala de aula é inferior a reflexões supostamente mais nobres. Os cursos de pedagogia desprezam a prática da sala de aula e supervalorizam teorias supostamente mais nobres. Os alunos saem de lá sem saber ensinar (DURHAM *apud* BORTONI-RICARDO; MACHADO; CASTANHEIRA, 2010, p. 17).

A seguir apresentamos o Quadro que tem por objetivo oferecer ao leitor um breve panorama do que foi realizado nesses encontros de desenvolvimento profissional docente:

Quadro 9 - Encontros de Desenvolvimento Profissional com os Docentes

Mês do encontro	Dados do protocolo que subsidiaram o encontro	Questão norteadora do encontro	Referências teóricas estudadas no encontro
Março 2018	Conhecimentos dos estudantes sobre o SEA	As crianças não sabem nada?	“A aprendizagem do sistema de escrita alfabética” (MORAIS, 2012a)
Abril 2018	84% dos estudantes que ainda não liam alfabeticamente	Quais são os saberes dos alfabetizandos?	“Planejamento no ciclo de alfabetização: objetivos e estratégias para o ensino relativo ao componente curricular” (CRUZ; MANZONI; SILVA, 2012)
Maio 2018			
Junho 2018			
Julho 2018	73% dos alfabetizandos que ainda não levantavam hipóteses sobre os gêneros	O que é o levantamento de hipóteses nas estratégias de leitura?	“Estratégias de leitura e interação no enquadre de protocolos verbais” (MAGALHÃES; MACHADO, 2012)
Agosto 2018	68% dos estudantes ainda não reconheciam o gênero textual poema	O que é ler?	“Como a criança aprende a ler: uma questão platônica” (KATO, 2004)
Setembro 2018	46% dos estudantes ainda não conseguiam narrar a história do HQ	O que ler no 1º ano do EF?	“Diferenças nas abordagens de ensino afetam a leitura e compreensão de textos narrativos?” (ARCHANJO, 1998)
Outubro 2018	90% dos alfabetizandos que não realizavam a inferência na leitura do HQ	O que são as estratégias de leitura?	Estratégias de leitura: para ensinar alunos a compreender o que lêem” (GIROTTO; SOUZA, 2010)
Novembro 2018			
Dezembro 2018	Conhecimentos dos estudantes sobre o SEA	O que nossos alunos avançaram no SEA?	“A divulgação dos resultados das avaliações dos sistemas escolares: limitações e perspectivas” (FONTANIVE, 2013)
Março 2019	19% dos alfabetizandos ainda não liam alfabeticamente	O que os estudantes ainda não compreenderam?	“Apropriação dos resultados do PROEB: Estudo de caso de uma escola estadual de Juiz de Fora/MG.” (FARIA, 2015)
Abril 2019	54% dos estudantes ainda não identificavam a finalidade dos gêneros	Quais habilidades são importantes para o	“Ensinar a ler, aprender a avaliar: avaliação de diagnóstico das

Mês do encontro	Dados do protocolo que subsidiaram o encontro	Questão norteadora do encontro	Referências teóricas estudadas no encontro
	lidos	desenvolvimento da competência leitora?	habilidades de leitura.” (CARVALHO, 2018)
Maio 2019	61% dos estudantes ainda não conseguiam identificar o gênero textual poema	Como trabalhar a diversidade de gêneros textuais na alfabetização?	“Programa Nacional do Livro Didático (PNLD) - Acervos Complementares: vivência das estratégias de leitura na alfabetização” (ALBUQUERQUE; CRUZ, 2015)
Junho 2019			“Alfabetização: o saber, o fazer, o querer” (SOARES, 2014)
Julho 2019	63% dos alfabetizandos ainda não identificavam o assunto após a leitura	O que priorizar no ensino da leitura?	“O desafio do ensino da leitura no contexto contemporâneo” (BELINTANE, 2016)
Agosto 2019			“Leitura literária e fruição estética” (ALEIXO, 2017)
Setembro 2019	31% dos estudantes ainda não conseguiam realizar as inferências	Como as oficinas de leitura podem favorecer a formação leitora?	“Leitura deleite como espaço de incentivo à leitura e construção do conhecimento” (LOVATO, 2016)
Outubro 2019			“Estratégias de Leitura” (SOLÉ, 1998)
Novembro 2019			
Dezembro 2019	30% dos alfabetizandos ainda não narravam o HQ corretamente	Como ler HQ com as crianças?	“O uso das histórias em quadrinhos como estratégia de inserção no universo do letramento” (PASSARELI, 2016)

Fonte: Elaborado pela autora (2020).

Dessa forma, nos capítulos seguintes analisaremos os encontros de formação com os professores nessa perspectiva colaborativa.

4 O QUE INFORMARAM AS ONDAS GERADAS PELOS DADOS PRODUZIDOS COM BASE NA APLICAÇÃO DOS PROTOCOLOS DE LEITURA AOS ESTUDANTES?

Como anunciado na introdução desta tese, este capítulo tem por objetivo apresentar e discutir os dados obtidos por meio das aplicações do protocolo de leitura aos estudantes da rede municipal de ensino de Comendador Levy Gasparian, a saber: estudantes do 1º ano do Ensino Fundamental, no início do ano letivo de 2018; estudantes do 2º ano do Ensino Fundamental, no início do ano letivo de 2019; estudantes do 3º ano do Ensino Fundamental, no início do ano letivo de 2020. No caso desses últimos dados, não houve a intervenção junto aos professores, em função da pandemia da Covid-19.

Com tal finalidade, o capítulo foi organizado de forma a apresentar a rede em que a pesquisa foi realizada, as escolas que a compõem, uma breve síntese do que foi realizado com os estudantes e os dados gerados pelas três ondas de aplicação do protocolo de leitura nas crianças.

4.1 CONTEXTUALIZAÇÃO DA REDE MUNICIPAL DE ENSINO DE COMENDADOR LEVY GASPARIAN¹⁷

Comendador Levy Gasparian é um município localizado na Região Centro-Sul do Estado do Rio de Janeiro, na micro-região de Três Rios. É um município com população estimada de 8.590 habitantes (IBGE, [2021]) e relativamente novo, já que sua emancipação data de 23 de dezembro 1991. Está localizado a poucos quilômetros da cidade de Juiz de Fora, MG e a 10 minutos de Três Rios. É cortado pela Rodovia Washington Luiz, conhecida como BR-040, que liga a capital do Rio de Janeiro a Belo Horizonte (MG).

Na economia, destaca-se a forte presença da instalação de indústrias, com ênfase para a indústria têxtil, da área de jeans. Apesar de um Índice de Desenvolvimento Humano (IDH) de 0,753, o município apresenta um baixo nível de preparo profissional da grande massa de sua população economicamente ativa.

¹⁷ A contextualização da rede municipal de ensino de Levy Gasparian foi feita tendo como base as informações do site Wikipedia ([2021]).

Comendador Levy Gasparian está dividido em bairros - Fábrica, Fernandes Pinheiro, Fonseca Almeida, Gulf, Monte Serrat, Grotão, Centro e o distrito Afonso Arinos.

O sistema de ensino está organizado em seis escolas: uma no distrito de Afonso Arinos, uma no bairro de Monte Serrat, uma no bairro Gulf, uma no Centro, uma no bairro Grotão, uma no bairro Fonseca Almeida e uma creche no bairro que tem mais habitantes, Grotão.

Dessa forma, temos 3 escolas que atendem da Educação Infantil ao 5º Ano do Ensino Fundamental, 3 escolas que atendem da Educação Infantil ao 9º Ano do Ensino Fundamental e 1 Creche.

Nessa perspectiva, a rede municipal de ensino está organizada dessa forma:

Quadro 10 - Turmas existentes por etapa e modalidade de ensino na rede municipal de Comendador Levy Gasparian

Creche	Ed Infantil	Ensino Fundamental I	Ensino Fundamental II	Educação de jovens e adultos	Total de turmas
07	13	34	19	2	75

Fonte: Comendador Levy Gasparian (2015, p. 28).

A rede municipal de ensino possui atualmente 1.637 alunos matriculados, os quais estão distribuídos nos seguintes segmentos:

Quadro 11 - Quantitativo de estudantes matriculados na rede municipal de ensino de Comendador Levy Gasparian

Alunos da Creche	110
Alunos da Educação Infantil	352
Alunos do 1º segmento do Ensino Fundamental	608
Alunos do 2º segmento do Ensino Fundamental	512
Alunos da Educação de Jovens e Adultos	55

Fonte: Adaptado de Comendador Levy Gasparian (2015).

Para atender a esse quantitativo de estudantes, a rede municipal de ensino possui, atualmente, 160 profissionais concursados, que estão distribuídos nos cargos que compõem o Quadro 12 e cuja formação é apresentada no Quadro 13.

Quadro 12 - Quantitativo de profissionais concursados lotados na SME

Professor de Educação Infantil	26
Professor I - 1º segmento do Ensino Fundamental	58
Professor II - 2º segmento do Ensino Fundamental	28
Orientador Educacional	01
Pedagogo (Coordenador Pedagógico)	06
Supervisora escolar	03
Auxiliar de Desenvolvimento Infantil	14
Auxiliar de Secretaria	06
Merendeira	13
Chefe de Disciplina	06

Fonte: Adaptado de Comendador Levy Gasparian (2015).

Quadro 13 - Nível de escolaridade dos professores concursados da SME

	Ensino Médio - Magistério	Graduação	Pós-graduação
Professor de Educação Infantil	04	14	08
Professor I - 1º segmento do Ensino Fundamental	09	31	18
Professor II - 2º segmento do Ensino Fundamental			28
Orientador Educacional			01
Pedagogo (Coordenador Pedagógico)			06
Supervisora escolar			03

Fonte: Adaptado de Comendador Levy Gasparian (2015).

Foram convidados a participar da pesquisa os 97 estudantes que estavam matriculados nas seis turmas de 1º ano do Ensino Fundamental oferecidas pela rede, no ano letivo de 2018. A seguir, apresento o breve histórico dessas seis escolas que participaram da pesquisa (COMENDADOR LEVY GASPARIAN, 2015).

4.1.1 Ciep Municipalizado Padre Joaquim Chaves de Figueiredo

Seguindo a proposta educativa de Darcy Ribeiro, o Centro Integrado de Educação Pública (Ciep) 304 Padre Joaquim Chaves de Figueiredo foi inaugurado pela rede pública estadual do Rio de Janeiro com o intuito de levar uma educação de qualidade a todas as camadas sociais. Em 1994, a construção do prédio foi um marco para a cidade de Comendador Levy Gasparian. Localizado na Avenida Reginaldo Maia, s/n, no bairro Reta, o Ciep 304 foi inaugurado com 461 estudantes, com turmas do 1º ao 5º ano do Ensino Fundamental.

Atualmente, municipalizado, o Ciep atende a 451 estudantes: cinco turmas da Educação Infantil, com 102 estudantes matriculados, nove turmas do Ensino

Fundamental I, com 155 estudantes, e sete turmas do Ensino Fundamental II, com 194 estudantes, atendendo em dois turnos: matutino e vespertino.

O Ciep Municipalizado é hoje dirigido por dois professores do Ensino Fundamental I (um diretor geral e uma diretora adjunta), e coordenam os trabalhos de apoio aos professores, aos estudantes e aos responsáveis duas coordenadoras pedagógicas (uma pedagoga e uma professora do Ensino Fundamental I). A escola possui uma quadra poliesportiva, dezessete salas de aula, uma sala de vídeo, um auditório, um laboratório de informática, uma sala de professores, uma secretaria, uma sala de direção, uma biblioteca, um estacionamento, um refeitório, nove banheiros para os alunos, quatro banheiros para professores e funcionários, um pátio coberto e um amplo espaço externo.

4.1.2 Escola Municipal Irene Ney Leite

Essa instituição de ensino foi criada em 02/05/1968 e inaugurada em 15/05/1968 no governo do prefeito de Três Rios, Alberto da Silva Lavinias. Era conveniada com o Estado e denominada “Escola Estadual do Grotão”, no 5º Distrito de Comendador Levy Gasparian.

Hoje, a escola possui 221 alunos: quatro turmas da Educação Infantil, com 92 estudantes, e seis turmas do Ensino Fundamental I, com 129 estudantes, que são atendidos nos turnos matutino e vespertino.

Sob a direção de uma professora do Ensino Fundamental I e sob a coordenação pedagógica também de uma professora do Ensino Fundamental I, a unidade escolar possui cinco salas de aula, uma secretaria, uma sala da direção, uma sala de leitura, um refeitório, três banheiros para os alunos, um banheiro para professores e funcionários e um pátio descoberto.

4.1.3 Escola Municipal Maria Serrat Soares

A Escola Municipal Maria Serrat Soares, situada à Rua Antônio Afonso, nº 58, Bairro Gulf, em Comendador Levy Gasparian, já fora denominada Escola Municipal Lia Gutsh. No entanto, no ano de 2011, a escola foi contemplada com uma imensa reforma, na qual foi totalmente ampliada e novas salas foram construídas. Dessa forma, em 27 de janeiro de 2012, a escola foi inaugurada e passou a se chamar

“Maria Serrat Soares” para homenagear a Senhora Maria Serrat Soares: uma pessoa que se dedicou à escola durante longos anos.

Atualmente, a escola tem 130 estudantes: duas turmas da Educação Infantil, com 43 estudantes (nos turnos matutino e vespertino), e cinco turmas do Ensino Fundamental I, com 87 estudantes (atendidos em horário integral).

Dirigida por uma professora do Ensino Fundamental I e por uma pedagoga que coordena o trabalho dos professores e dos estudantes, a escola possui uma quadra poliesportiva coberta com dois vestiários, cinco salas de aula, um auditório, um laboratório de informática, uma sala de professores, uma secretaria, uma sala da direção, uma sala de leitura, uma sala de vídeo, três banheiros para os estudantes, dois banheiros para professores e funcionários, um refeitório e um pequeno pátio coberto.

4.1.4 Escola Municipal Nossa Senhora de Monte Serrat

Escola Municipalizada Mont' Serrat (como era chamada) foi criada em 1889 e era integrante do Sistema Estadual de Ensino, com sede à Antiga Estrada União Indústria, KM 148, no até então 2º distrito de Mont' Serrat, à época, pertencente ao Município de Três Rios, tendo como finalidade ministrar o ensino de 1º grau (hoje, Ensino Fundamental I). O prédio era um antigo posto de fiscalização do Estado de Minas Gerais. Através de relato oral, sabe-se que, após a mudança do posto, o prédio foi cedido à Secretaria de Educação do Estado do Rio de Janeiro para o funcionamento da escola.

Em 30 de julho de 1991, Comendador Levy Gasparian foi emancipado, deixando, assim, de pertencer a Três Rios. Com isso, a escola passou a fazer parte da rede de ensino do atual município, onde funcionou naquele prédio pertencente ao Estado do Rio de Janeiro até o ano letivo de 2008. Em 2009, a escola ganhou uma nova sede e, enquanto aguardava o novo prédio, funcionou de janeiro de 2009 até abril de 2010, em caráter provisório, no salão paroquial da Igreja de Nossa Senhora de Mont' Serrat.

Em 10 de abril de 2010, foi inaugurado o novo prédio, onde a atual escola atende a alunos da comunidade local e das comunidades vizinhas, à Rua Bernardino Franco, nº 50, e que passou a se chamar Escola Municipal Nossa Senhora de Monte Serrat.

Hoje, a escola possui 64 estudantes: duas turmas da Educação Infantil, com 22 estudantes, e quatro turmas do Ensino Fundamental I, com 42, que são atendidos nos turnos matutino e vespertino.

Em sua direção, encontra-se uma professora do Ensino Fundamental I e uma pedagoga que é responsável pela coordenação pedagógica da comunidade escolar. A escola possui quatro salas de aula, uma sala que atende como secretaria e direção, um laboratório de informática, três banheiros para os alunos, dois banheiros para professores e funcionários, um pequeno pátio coberto e um refeitório.

4.1.5 Escola Municipal São João Batista

A escola foi fundada em 24 de junho de 1965, com o nome Colégio Cenecista São João Batista, em Comendador Levy Gasparian. Foi inaugurado com o nome de Ginásio Comercial São João Batista e conquistou sua sede própria graças ao apoio recebido do ex-prefeito do Município de Três Rios, Samir Macedo Nasser, que construiu o prédio em que hoje funciona.

Em 10/09/2001, passou a atender pelo nome de Escola Municipal São João Batista. Adquirida através da desapropriação amigável entre a Campanha Nacional das escolas da comunidade (Cnec) e a Prefeitura Municipal de Comendador Levy Gasparian, devidamente averbada sob o nº 1/2.966 em 26/07/2001 no registro de imóveis do Cartório do 2º Ofício de Três Rios - a unidade escolar passou a ser administrada pelo poder público municipal.

Hoje, a escola possui 543 estudantes: três turmas da Educação Infantil, com 72 estudantes, seis turmas do Ensino Fundamental I, com 157, oito turmas do Ensino Fundamental II, com 259 estudantes, e duas turmas de EJA, com 55 alunos, que são atendidos nos turnos matutino, vespertino e noturno.

Atualmente, conta com duas professoras do Ensino Fundamental I na direção geral e adjunta. Uma pedagoga e duas professoras também do Ensino Fundamental I estão na coordenação pedagógica. O prédio tem a área construída de 1.273,95m², composto de dois pavimentos. No primeiro andar, funcionam sete salas de aula, um laboratório de informática, uma sala de professores, uma secretaria, três banheiros para os alunos, dois banheiros para professores e funcionários, uma sala da direção, um refeitório, um hall de entrada. O segundo piso é composto de quatro salas de aula, uma sala de leitura e área de acesso às salas.

4.1.6 Escola Municipalizada Salathiel Machado da Fonseca

Por volta de 1925, a Comunidade de Afonso Arinos - então 3º Distrito de Paraíba do Sul - era servida por uma pequena escola chamada de 7º Escola Mista de Afonso Arinos, em conformidade com registro no Livro de Termo da escola, datado de 03 de abril de 1925. Possuía uma sala de aula com capacidade para 25 alunos, distribuídos nas duas séries do curso do até então chamado 1º grau, sob a regência da professora interina, não diplomada, em exercício a contar de 06 de abril de 1925, Thereza Fausta Bastos Oliveira Mattos.

Visando a melhores condições, em 1947, o Sr. Salathiel Machado da Fonseca doa um terreno ao Estado para a construção da escola. No terreno doado por Salathiel Machado da Fonseca, foi construída uma nova escola para a comunidade, localizada na Travessa Santo Antônio, nº 88, com 01 sala e residência da professora, legalizada através do Decreto nº 2106 - publicado no Diário Oficial de 07 de março de 1955, data em que se comemora o aniversário da unidade escolar.

No decorrer dos anos, a escola foi sendo chamada, sucessivamente, de 7ª Escola Mista de Afonso Arinos, funcionando como Regime de Grupo Escolar Salathiel Machado da Fonseca, depois oficializada como Escola Estadual Salathiel Machado da Fonseca e, finalmente, como Escola Municipalizada Salathiel Machado da Fonseca, em 1998.

Hoje, a escola possui 118 alunos: duas turmas da Educação Infantil, com 21 estudantes, quatro turmas do Ensino Fundamental I, com 38 estudantes, e quatro turmas do Ensino Fundamental II, com 59, que são atendidos nos turnos matutino e vespertino.

Tem, à frente de sua administração, uma professora do Ensino Fundamental I, que responde pela direção geral da escola, e uma professora (também do Ensino Fundamental I), que responde pelo pedagógico da unidade. A escola tem seis salas de aula, uma sala de leitura, uma sala dos professores, um auditório, três banheiros para os estudantes, dois banheiros para professores e funcionários, um refeitório, um pequeno pátio descoberto e uma sala que atende como secretaria e direção.

4.2 DADOS PRODUZIDOS COM BASE NA APLICAÇÃO DA 1ª ONDA AOS ESTUDANTES (1º ANO)

Nesse contexto, dos 97 estudantes matriculados no 1º ano do Ensino Fundamental na rede municipal de Levy Gasparian no ano de 2018, 90 participaram da pesquisa. Essa participação foi autorizada por meio da assinatura do *Termo de consentimento livre e esclarecido* (Apêndice G), no qual os responsáveis pelos menores tomaram ciência do objetivo da pesquisa, das atividades às quais as crianças seriam submetidas e informados sobre o sigilo das identidades.

Em 2018, o protocolo de leitura foi aplicado a um universo de 90 estudantes, dos 97 matriculados no 1º ano do Ensino Fundamental, da rede pública de ensino de Comendador Levy Gasparian, na primeira semana de março do ano letivo de 2018. Isso ocorreu porque 07 crianças faltaram na semana da aplicação do protocolo.

O instrumento foi composto por 73 itens, sendo leitura de vinte palavras e de três frases com níveis de complexidade distintos e de quatro textos dos seguintes gêneros: uma receita, um poema, um HQ e um cartaz.

No ano letivo de 2018, das seis turmas de 1º ano da rede (sendo uma em cada escola), duas turmas eram multisseriadas (1º e 2º anos juntos): em uma unidade escolar havia 08 estudantes matriculados no 1º ano, e 08, estudantes no 2º ano; enquanto na outra unidade, havia 07 crianças no 1º ano e 10 no 2º. Por essa razão, uma mesma dupla de aplicadores ficou responsável por essas duas escolas.

Dessa forma, o número de estudantes respondentes é apresentado no Quadro abaixo.

Quadro 14 - Estudantes matriculados no 1º ano do Ensino Fundamental, no ano letivo de 2018, na rede municipal de ensino de Comendador Levy Gasparian, que responderam ao protocolo

Escola	Turma	Nº total de estudantes respondentes no 1º ano	Nº de estudantes faltosos
Escola Municipalizada Salathiel Machado da Fonseca	Multisseriada	07	00
Escola Municipal Nossa Senhora de Monte Serrat	Multisseriada	07	01
Escola Municipal Maria Serrat Soares	Única	09	01
Escola Municipal São João Batista	Única	25	01
Escola Municipal Irene Ney Leite	Única	19	01
Ciep Municipalizado Padre	Única	23	01

Escola	Turma	Nº total de estudantes respondentes no 1º ano	Nº de estudantes faltosos
Joaquim Chaves de Figueiredo			
Total		90	07

Fonte: Elaborado pela autora (2021).

Quadro 15 - Média de idade dos estudantes que responderam ao protocolo no ano letivo de 2018

Escola	Média de idade entre as crianças
Escola Municipalizada Salathiel Machado da Fonseca	6 anos e 7 meses
Escola Municipal Nossa Senhora de Monte Serrat	6 anos e 11 meses
Escola Municipal Maria Serrat Soares	6 anos e 3 meses
Escola Municipal São João Batista	6 anos e 2 meses
Escola Municipal Irene Ney Leite	6 anos e 5 meses
Ciep Municipalizado Padre Joaquim Chaves de Figueiredo	6 anos e 4 meses

Fonte: Elaborado pela autora (2021).

Assim, os dados produzidos com base na aplicação do instrumento foram o ponto de partida para o planejamento dos encontros de desenvolvimento profissional docente com os professores na rede de Comendador Levy Gasparian. Nesse contexto, após a coleta de dados por meio da aplicação dos protocolos de leitura, eles foram rodados no *software* IBM SPSS - que originalmente tem o nome acrônimo de *Statistical Package for the Social Sciences* - pacote estatístico para as ciências sociais.

Como já apresentado anteriormente, o SPSS é um *software* usado para capturar e analisar dados para criar tabelas e gráficos com dados complexos. No entanto, essas tabelas não são de fácil entendimento para um leitor leigo. Por essa razão, para tornar a apresentação dos dados da aplicação do protocolo mais acessível aos professores e aproveitar melhor o tempo nos encontros de desenvolvimento profissional docente dos alfabetizadores, de forma que a análise fosse mais profícua, os dados foram apresentados através de uma descrição nominal do desempenho dos educandos em cada tarefa, de modo que cada professora pudesse compreender o desempenho de cada um de seus alunos nas tarefas de leitura propostas.

Apresento a seguir os dados gerados pela aplicação do instrumento em 2018.

A média de idade entre os estudantes era de 6 anos e 5 meses, e 100% dos estudantes avaliados cursavam o 1º ano pela primeira vez.

O protocolo de leitura foi aplicado na primeira semana de março do ano letivo de 2018, entre os dias 05 e 09, e levou oito minutos e quarenta e três segundos, em média, para ser aplicado a cada estudante.

Na primeira parte do protocolo, avaliou-se a leitura de palavras e frases. O objetivo foi avaliar a fluência e acurácia em leitura de palavras e a leitura com compreensão de frases de diferentes padrões sintáticos e compostas por palavras com diferentes padrões silábicos.

Segundo Ribeiro (2014), a fluência pode ser entendida como um conjunto de habilidades que permitem uma leitura sem embaraço, sem dificuldades em relação ao texto. Envolve questões tanto ligadas à composição do texto quanto à competência do leitor, isto é, uma boa interação entre esses elementos é que pode garantir que a leitura seja fluente.

Do ponto de vista do leitor, é fundamental que ele tenha desenvolvido uma série de habilidades, que vão desde o reconhecimento das letras (no caso de muitas culturas, como a nossa, do alfabeto) até o reconhecimento de discursos e o entrecruzamento de unidades maiores de textos. Para muitos pesquisadores, o reconhecimento das letras nem é o primeiro passo, pois, bem antes disso, as pessoas (crianças ou não) identificam a função dos textos, seus suportes e sua importância em dada cultura. Leitores capazes de ler fluentemente reconhecem letras, palavras, frases, textos; localizam informações menos ou mais explícitas; fazem inferências de alcances e níveis de complexidade variados, além de outras tantas habilidades (RIBEIRO, 2014, p. 35).

No domínio dos conhecimentos sobre linguagens e línguas, a palavra fluência dá uma ideia de facilidade e deslizamento (RIBEIRO, 2014). No caso da leitura, não é diferente, sendo ela uma característica que depende de fatores que estão no texto e no leitor. É importante buscar, desde os anos iniciais de escolarização, o desenvolvimento do leitor fluente e capaz de demonstrar senso crítico.

Na alfabetização, a fluência depende de ler reconhecendo mais rápido as palavras e automatizar algumas estruturas (de frases, de textos), para que não haja atropelos no ato de ler. Assim, quanto maior for a familiaridade de uma criança com determinado gênero textual, e quanto mais cedo ela puder deixar de se preocupar com a decodificação, para pensar no sentido do que lê, maior sua

possibilidade de desenvolver fluência de leitura (RIBEIRO, 2014, p. 35).

Segundo Alves *et al.* (2021), quando os alunos começam a ler, seus esforços em decodificação consomem a maioria de seus recursos atencionais e suas leituras serão inicialmente mais lentas e com muito esforço. À medida que aumenta a familiaridade com as palavras escritas, a taxa de leitura aumenta, assim como a fluência. Nesse contexto, a fluência leitora é a habilidade de ler de forma precisa com velocidade natural e expressividade e combina acurácia, automaticidade e expressividade.

De acordo com Alves *et al.* (2021, p. 2), a “acurácia refere-se à decodificação correta das palavras combinando um forte entendimento do princípio alfabético, a destreza para juntar diferentes sons e o conhecimento de um grande número de palavras”.

Nesse contexto, foram apresentadas 20 palavras, todas escritas com letras maiúsculas, conforme a seguir:

Quadro 16 - Lista de palavras do protocolo de leitura aplicado em 2018

RISO	JACARÉ
ROSA	PALETÓ
SALADA	RELÂMPAGO
SACOLA	MECÂNICO
LÁPIS	PERSONAGEM
TÊNIS	PERSIANA
BARRIGA	PATELA
GARRAFA	PANELA
CHUPETA	URUBU
CHAMINÉ	CARACOL

Fonte: Elaborado pela autora (2021).

Assim, os dados produzidos com base na leitura de palavras foram organizados nas seguintes categorias:

QUADRO 17 - DISTRIBUIÇÃO DOS ESTUDANTES NA LEITURA DE PALAVRAS

Grupo 1: Alunos que leram todas as palavras com fluência e acurácia	2%
Grupo 2: Alunos que leram algumas palavras com fluência e acurácia e outras cometendo erros ao decodificar uma ou algumas sílabas; ou, ainda, leram algumas palavras cometendo erros em relação à sílaba tônica	4%
Grupo 3: Alunos que leram apenas algumas sílabas de algumas palavras e/ou não souberam ler nada de outras	10%

Grupo 4: Alunos que não souberam ler nada	84%
---	-----

Fonte: Elaborado pela autora (2018).

É importante registrar aqui que, apesar de 84% dos alunos não terem conseguido ler as palavras, todos eles conseguiram soletrá-las.

No caso das frases, as que integraram o protocolo de leitura foram: (1) O menino joga bola; (2) As crianças deram flores para a professora e (3) Os peixes foram vendidos pelos pescadores.

As frases eram apresentadas, inicialmente, em letras maiúsculas e minúsculas e, caso os estudantes não soubessem lê-las nesse padrão de letra, eram apresentadas exclusivamente em letras maiúsculas. No Quadro a seguir, são apresentados os desempenhos dos estudantes na leitura das frases.

Quadro 18 - Leitura de frases

Grupo 1 Alunos que leram todas as frases com letras maiúsculas e minúsculas, com fluência e acurácia, e conseguiram associá-las às imagens que as representavam e, ainda, contar as palavras que compunham as frases	1%
Grupo 2 Alunos que leram as frases com letras exclusivamente maiúsculas, vagarosamente, escandindo sílaba, não conseguiram associar a frase à imagem e contaram as letras ao invés de contar as palavras	1%
Grupo 3 Alunos que leram algumas frases apenas, com letras exclusivamente maiúsculas, não conseguiram associar a frase à imagem e contaram letras ao invés de contar palavras ou não contaram as palavras com menos de três letras	10%
Grupo 4 Alunos que não souberam ler nada	88%

Fonte: Elaborado pela autora (2018).

Aqui também é importante registrar que, assim como na leitura das palavras, os alunos soletraram todas as palavras das frases apresentadas. Tal observação foi muito importante para confrontar as “certezas” dos alfabetizadores no contexto dos encontros de desenvolvimento profissional docente, pois, em uma primeira análise, todo o grupo foi unânime em afirmar que as crianças não sabiam nada sobre o SEA. Foi necessário confrontar essa afirmação com os dados da aplicação do protocolo para que repensassem essa afirmação, uma vez que todos os estudantes que responderam ao protocolo demonstraram conhecer todas as letras do alfabeto ao soletrarem as palavras que compuseram a primeira parte do protocolo. No capítulo 5, aprofundarei a reflexão sobre a importância da leitura desses dados para o processo de formação dos professores alfabetizadores.

Por meio da segunda parte do instrumento, que avaliou a leitura de textos, o objetivo foi identificar as estratégias de leitura utilizadas pelos estudantes para produzir sentidos para o que liam e seus conhecimentos acerca do gênero e das finalidades do texto. Buscou-se contemplar textos que demandassem diferentes níveis de decodificação e inferência, desde a HQ até a poesia.

Os dados produzidos com base nessa parte do protocolo foram organizados por gênero textual, indicando as hipóteses levantadas pelos alunos, as justificativas que deram para as hipóteses levantadas, como leram e identificaram o gênero e sua finalidade. Foram considerados também a identificação do assunto e as inferências produzidas com base na leitura, no caso da HQ.

Figura 4 - Gênero textual Receita



Receita  **Minuto**

Pipoca doce de cinema

Ingredientes

- 125 g de milho
- 2 colheres (chá) de água
- ½ colher (chá) de manteiga
- 1 colher (sopa) de açúcar
- 1 colher (sopa) de mel ou de caramelo

Modo de preparo

1. Coloque os grãos de milho, a água e o açúcar em uma tigela de vidro e leve ao microondas.
2. Deixe esquentando por 5 minutos.
3. Pause o microondas, mexa nas pipocas e volte a aquecê-las por mais 2 minutos.
4. Retire a tigela (usando luvas), mexa as pipocas e...protinho!!!

www.companhiadascriancas.com.br

Os dados relativos à leitura do gênero receita serão apresentados nos Quadros de 19 a 22 e posteriormente comentados.

Quadro 19 - Hipótese sobre o gênero

Identificaram o gênero receita	11%
Citaram outro gênero (Texto de cozinhar, texto de culinária, texto de chefe de cozinha, cardápio, texto de restaurante)	14%
Não formularam hipótese	73%
Recusaram-se a fazer a tarefa	2%

Fonte: Elaborado pela autora (2018).

Quadro 20 - Como descobriu

Afirmaram ter lido o título	1%
Afirmaram ter observado as imagens	20%
Fizeram referência a aspectos relativos à diagramação do texto na página	2%
Não justificaram	31%
Deram outra justificativa	4%
Recusaram-se a realizar a tarefa	5%
Não souberam responder	37%

Fonte: Elaborado pela autora (2018).

Quadro 21 - Leitura do texto (ainda que com erros)

Leram o texto com fluência e acurácia	0%
Leram o texto com pouca fluência e acurácia, cometendo erros ao decodificar uma ou algumas palavras	3%
Leram apenas algumas palavras do texto	2%
Simularam estar lendo, reproduzindo gestos de leitura, mas verbalizando um outro texto	2%
Não souberam ler nada	88%
Recusaram-se a fazer a tarefa	5%

Fonte: Elaborado pela autora (2018).

Quadro 22 - Identificação da finalidade do texto após a leitura

Citaram a função de uma receita: ensinar a fazer algo ou uma comida	19%
Deram uma justificativa, mas que não é plausível em relação ao texto lido	2%
Citaram a função de uma lista: ajudar a lembrar de algo	0%
Não souberam responder	76%
Recusaram-se a realizar a tarefa	3%

Fonte: Elaborado pela autora (2018).

Na análise do desempenho na leitura desse gênero textual na aplicação da primeira onda do protocolo, foi observado que 11% dos estudantes do 1º ano identificaram o gênero receita e 14% conseguiram levantar hipóteses que se

aproximavam do gênero. Desse universo, 19% reconheceram corretamente a finalidade do gênero e sua função social, mesmo sem conseguir ler todo o texto. Apenas três estudantes conseguiram ler o texto todo, ainda que com dificuldade, o que permitiu ao grupo de professores, nos encontros de desenvolvimento profissional, inferir que as crianças se apoiaram exclusivamente nas imagens para formularem suas hipóteses sobre o texto. Nos referidos encontros, esses dados provocaram uma discussão de como é importante o trabalho de leitura que explore o aspecto discursivo do texto e da leitura, pois permite que a criança formule hipóteses sobre o gênero, mesmo sem, ainda, saber ler alfabeticamente.

Figura 5 - Gênero textual cartaz



Fonte: [Sumaré](#) (2012, p. 18).

Os dados relativos à leitura do cartaz serão apresentados nos Quadros 23 a 27 e posteriormente analisados.

Quadro 23 - Hipótese sobre o gênero

Identificaram o texto como sendo um cartaz	0%
Identificaram como o texto do Zé Gotinha	5%
Identificaram como o texto da vacina	9%
Identificaram como o texto de médico	1%
Identificaram como o texto da saúde pública	1%
Identificaram como uma história ou história em quadrinhos	2%
Não souberam responder	80%
Recusaram-se a realizar a tarefa	2%

Fonte: Elaborado pela autora (2018).

Quadro 24 - Como descobriu

Afirmaram ter descoberto por causa das imagens, ilustrações	10%
Fizeram referência a outro elemento: (médico, cruz azul, asas)	18%
Não formularam hipótese	64%
Recusaram-se a realizar a tarefa	8%

Fonte: Elaborado pela autora (2018).

Quadro 25 - Leitura do cartaz (ainda que cometendo erros)

Leram o texto com pouca fluência e acurácia, cometendo erros ao decodificar uma ou algumas palavras	2%
Simularam estar lendo, mas verbalizando um outro texto	2%
Leram apenas algumas palavras do texto	4%
Não souberam ler	86%
Recusaram-se a realizar a tarefa	6%

Fonte: Elaborado pela autora (2018).

Quadro 26 - Identificação da finalidade após a leitura

Afirmaram que era para avisar sobre uma campanha de vacinação	7%
Afirmaram que era para chamar para uma brincadeira	1%
Deram uma justificativa, mas que não é plausível em relação ao texto do cartaz	4%
Não souberam responder	63%
Não apresentaram uma justificativa	17%
Recusaram-se a realizar a tarefa	8%

Fonte: Elaborado pela autora (2018).

Quadro 27 - Identificação do interlocutor do texto

Afirmaram que era para os pais ou para os responsáveis pelas crianças	3%
Afirmaram que era para as crianças	12%
Afirmaram que era para os super-heróis (ou para o Zé Gotinha ou, ainda, para outro personagem de ficção)	14%

Não apontaram um destinatário	60%
Recusaram-se a realizar a tarefa	11%

Fonte: Elaborado pela autora (2018).

Na análise do desempenho da leitura do gênero cartaz, identificamos que 16% dos alunos conseguiram formular hipóteses sobre o gênero textual antes da leitura, fazendo referência a elementos relativos ao gênero como o espaço físico em que circula, por exemplo. Apenas dois estudantes conseguiram ler o cartaz, ainda que com pouca fluência. Mas, mesmo as crianças não lendo alfabeticamente, esses dados suscitaram, nos encontros de desenvolvimento profissional com os professores, reflexões sobre como esse é um gênero textual que deve ser mais trabalhado com as crianças, pois apresenta linguagem verbal e não verbal, o que pode facilitar a leitura por parte dos estudantes que estão se apropriando do Sistema de Escrita Alfabética. Outro dado discutido com os professores foi a importância do ensino de estratégias de leitura, por exemplo, estimulando os estudantes a formularem hipóteses antes da leitura dos textos, uma vez que, nesse caso, mais que 80% dos estudantes não formularam hipóteses sobre o gênero, ainda que equivocadas. Esse dado se repete em relação aos demais textos apresentados aos alunos, como se verá a seguir.

Figura 6 - Gênero textual Poema



Fonte: Favorime (2019, recurso online).

Os dados relativos à leitura do poema serão apresentados nos Quadros 28 a 31 e posteriormente analisados.

Quadro 28 - Hipótese sobre o gênero

Identificaram o texto como sendo o texto dos brinquedos pipa pião bola	24%
Não formularam hipótese	68%
Identificaram o texto como pertencendo a outro gênero	3%
Recusaram-se a realizar a tarefa	5%

Fonte: Elaborado pela autora (2018).

Quadro 29 - Como formulou a hipótese

Fizeram referência à ilustração ou a algum de seus elementos	17%
Não justificaram	74%
Deram outra justificativa	3%
Recusaram-se a realizar a tarefa	6%

Fonte: Elaborado pela autora (2018).

Quadro 30 - Leitura do poema (ainda que cometendo erros)

Leram o texto com pouca fluência e acurácia, cometendo erros ao decodificar uma ou algumas palavras	1%
Leram apenas algumas palavras do texto	2%
Não souberam ler	91%

Recusaram-se a realizar a tarefa	6%
----------------------------------	----

Fonte: Elaborado pela autora (2018).

Quadro 31 - Identificação do assunto

Identificaram o texto como um convite para brincar com as palavras	1%
Indicaram outro assunto	4%
Não souberam responder	89%
Recusaram-se a realizar a tarefa	6%

Fonte: Elaborado pela autora (2018).

No caso do poema, nenhum aluno do 1º ano conseguiu identificar o gênero, mesmo após a leitura. Entretanto, 24% das crianças conseguiram levantar hipóteses sobre o texto. Os dados relativos à leitura do poema, quando apresentados aos professores, nos encontros de desenvolvimento profissional, surpreenderam-nos, pois, apesar de o poema ser um gênero frequente desde a Educação Infantil, foi observado que o seu reconhecimento ofereceu dificuldades para os estudantes, ainda que ele apresentasse estrutura composicional muito típica: a organização em versos.

Naquele contexto, o grupo de professores ponderou que o trabalho de leitura dos poemas fica, muitas vezes, limitado à identificação das palavras que rimam, visando ao desenvolvimento de habilidades de consciência fonológica em detrimento da análise da estrutura do gênero.

Figura 7 - Gênero textual História em quadrinho



Fonte: Alfabetizando... (2012, recurso online).

Os dados relativos à leitura da história em quadrinhos serão apresentados nos Quadros de 32 a 35 e posteriormente analisados.

Quadro 32 - Hipótese sobre o gênero

Identificaram o texto como uma história em quadrinhos	1%
Identificaram o texto como uma história da Turma da Mônica, do Cebolinha ou do Cascão	28%
Identificaram o texto como uma história ou historinha	7%
Identificaram o texto como pertencente a outro gênero: desenho de Tv	1%
Identificaram o texto como pertencente a outro gênero: história do Índio	2%
Não formularam hipótese sobre o gênero	57%
Recusaram-se a realizar a tarefa	4%

Fonte: Elaborado pela autora (2018).

Quadro 33 - Como formulou a hipótese

Fizeram referência ao fato de o texto apresentar quadrinhos	2%
Fizeram referência ao fato de o texto apresentar os quadrinhos um ao lado do outro, ou em sequência.	2%
Afirmaram já conhecer os personagens da história.	23%
Não justificaram	66%
Recusaram-se a realizar a tarefa	7%

Fonte: Elaborado pela autora (2018).

Quadro 34 - Reconto da história

Narraram a história respeitando a sequência dos acontecimentos, com princípio, meio e fim	11%
Narraram a história, porém sem seguir na ordem a sequência dos acontecimentos	9%
Descreveram cada Quadro da história	5%
Fizeram uma narrativa que se aproxima da história, omitindo partes dela	23%
Não conseguiram narrar a história	46%
Recusaram-se a realizar a tarefa	6%

Fonte: Elaborado pela autora (2018).

Quadro 35 - Realização de inferências com base na leitura da HQ

Inferiram que o menino queria fazer uma canoa para navegar no rio	10%
Apontaram outra intenção do menino no início da história (fazer abrigo, cortar madeira, casa para morar, para cozinhar e comer)	13%
Inferiram que o menino queria fazer uma canoa sem citar a finalidade	12%
Inferiram que o menino queria fazer uma cabana para se proteger da chuva	20%
Não conseguiram inferir o que o menino queria fazer	34%
Não realizaram a tarefa	11%

Fonte: Elaborado pela autora (2018).

Sobre o gênero textual história em quadrinhos, chama a atenção, de modo especial, os dados relativos à realização de inferências, uma vez que apenas nove estudantes conseguiram inferir corretamente a intenção do personagem no início da história, apesar de se tratar de um texto exclusivamente imagético e que, portanto, não demandava habilidades de decodificação. Ou seja, 90% dos estudantes acharam que a intenção do personagem era fazer outra ação, que não a de construir uma canoa para brincar no rio. Essa resposta indica que os estudantes realizaram uma inferência com relação às intenções do personagem sem considerar todos os elementos da sequência de imagens, em especial o rio, que aparece no último Quadro, e a expressão facial do personagem, que demonstra decepção com o ocorrido. Nos encontros com os professores, esse dado indicou questões importantes que os docentes destacaram: a necessidade de investir mais em leitura

de textos de linguagem não verbal, que também pode contribuir para formação leitora dos alunos; e a relevância de mediar a leitura desses textos a partir da formulação de boas perguntas, que levem os estudantes a refletir sobre a narrativa, indo além dos elementos explícitos e/ou observando-os e integrando-os no processo de produção de sentidos para o texto.

Outro dado importante diz respeito à forma como as crianças leem esse gênero. Por meio da aplicação do protocolo, foi possível observar que, quando solicitado que fizessem o reconto da história, omitiam partes importantes da narrativa, que os ajudariam a produzir o sentido do texto. Ou, então, simplesmente descreviam-na quadro a quadro, como se não houvesse um enredo. Isso chamou a atenção do grupo de professores nos encontros de desenvolvimento profissional, pois a história em quadrinhos é considerada, pelos docentes, um gênero textual relativamente fácil para trabalhar com os estudantes dos anos iniciais do Ensino Fundamental. No entanto, como observado, vários elementos constitutivos do gênero ficam em segundo plano, o que compromete a leitura integral desses textos.

4.3 DADOS PRODUZIDOS COM BASE NA APLICAÇÃO DA 2ª ONDA AOS ESTUDANTES (2º ANO)

Em 2019, na segunda semana de fevereiro do ano letivo, o protocolo de leitura foi aplicado a 79 estudantes, dos 87 matriculados no 2º ano do Ensino Fundamental, da rede pública de ensino de Comendador Levy Gasparian, porque 08 estudantes faltaram na semana da aplicação do protocolo.

O instrumento foi composto por 74 itens, sendo leitura de vinte palavras e três frases com níveis de complexidade distintos e quatro textos dos seguintes gêneros: uma receita, um poema, um HQ e um cartaz.

No ano letivo de 2019, as duas turmas multisseriadas, 1º e 2º anos juntos, assim permaneceram, sendo uma em cada escola, organizadas da seguinte forma: em uma unidade escolar, havia 06 crianças matriculadas no 1º ano e 08 no 2º ano; enquanto na outra unidade, havia 05 estudantes no 1º ano e 07 no 2º ano.

Dessa forma, os estudantes respondentes em 2019 são apresentados nos Quadros 36 e 37, a seguir:

Quadro 36 - Estudantes matriculados no 2º ano do Ensino Fundamental, no ano letivo de 2019, na rede municipal de ensino de Comendador Levy Gasparian, que responderam ao protocolo

Escola	Turma	Nº total de estudantes respondentes no 2º ano	Nº de estudantes faltosos
Escola Municipalizada Salathiel Machado da Fonseca	Multisseriada	07	00
Escola Municipal Nossa Senhora de Monte Serrat	Multisseriada	07	01
Escola Municipal Maria Serrat Soares	Única	07	01
Escola Municipal São João Batista	Única	22	03
Escola Municipal Irene Ney Leite	Única	14	02
Ciep Municipalizado Padre Joaquim Chaves de Figueiredo	Única	22	01
Total		79	08

Fonte: Elaborado pela autora (2021).

Quadro 37 - Média de idade dos alunos que responderam ao protocolo no ano letivo de 2019

Escola	Média de idade entre as crianças
Escola Municipalizada Salathiel Machado da Fonseca	7 anos e 7 meses
Escola Municipal Nossa Senhora de Monte Serrat	8 anos e 11 meses
Escola Municipal Maria Serrat Soares	7 anos e 3 meses
Escola Municipal São João Batista	7 anos e 2 meses
Escola Municipal Irene Ney Leite	7 anos e 5 meses
Ciep Municipalizado Pe Joaquim Chaves de Figueiredo	7 anos e 4 meses

Fonte: Elaborado pela autora (2021).

A aplicação do protocolo de leitura permitiu a produção de dados sobre a aprendizagem e sobre o desenvolvimento dos estudantes referentes às habilidades de leitura descritas na matriz de referência utilizada para a construção dos itens do protocolo. Teve como foco o desempenho dos estudantes comparado ao resultado gerado pelo instrumento em 2018. A média de idade entre os estudantes era de 7 anos e 5 meses, e 100% deles cursavam o 2º ano pela primeira vez.

O protocolo de leitura foi aplicado na segunda quinzena de fevereiro do ano letivo de 2019, entre os dias 11 e 20, e levou doze minutos e doze segundos, em

média, para ser aplicado a cada estudante. O aumento da média de tempo de aplicação se deveu ao fato de que, ao contrário do ocorrido no ano anterior, quando estavam no 1º ano, alguns estudantes já conseguiram ler alguns dos textos que integravam o instrumento.

Assim como o protocolo aplicado no início do ano letivo de 2018, na primeira parte do instrumento, avaliou-se a leitura de palavras e frases; e, na segunda parte, a leitura dos textos.

Foram apresentadas 20 palavras, todas escritas com letras maiúsculas, conforme a seguir:

Quadro 38 - Lista de palavras do protocolo de leitura aplicado em 2019

PISO	JAPONÊS
RODA	PÁLIDA
BOLADA	ROMÂNTICO
FALADA	BOTÂNICO
MENOS	HOMENAGEM
VÊNUS	MARCIANA
SORRISO	PORTEIRA
ARRANHA	CADELA
CHAFARIZ	CANGURU
CHÁCARA	GIRASSOL

Fonte: Elaborado pela autora (2021).

Assim, os dados produzidos por meio da primeira seção do protocolo são apresentados nos Quadros 39 e 40, a seguir, nos quais também estão registrados os desempenhos observados entre esses mesmos alunos no ano anterior, de modo que se possa dimensionar os progressos observados. Tal procedimento se repetirá com relação a todos os demais itens do protocolo.

QUADRO 39 - LEITURA DE PALAVRAS

	Ano de aplicação do protocolo	
	2018	2019
Grupo 1 Alunos que leram todas as palavras com fluência e acurácia	2%	40%
Grupo 2 Alunos que leram algumas palavras com fluência e acurácia e outras cometendo erros ao decodificar uma ou algumas sílabas; ou, ainda, leram algumas palavras cometendo erros em relação à sílaba tônica	4%	29%

Grupo 3 Alunos que leram apenas algumas sílabas de algumas palavras e/ou não souberam ler nada de outras	10%	12%
Grupo 4 Alunos que não souberam ler nada	84%	19%

Fonte: Elaborado pela autora (2021).

As frases que integraram o protocolo de leitura foram: (a) A menina come bolo. (b) A professora entrega mochilas para as alunas. (c) A árvore é cortada pelo lenhador.

As frases, assim como no protocolo aplicado no início do ano letivo de 2018, eram apresentadas, inicialmente, em letras maiúsculas e minúsculas e, caso os estudantes não soubessem lê-las nesse padrão de letra, eram apresentadas exclusivamente em letras maiúsculas. No Quadro a seguir, são apresentados os desempenhos dos estudantes na leitura das frases:

Quadro 40 - Leitura de frases

	Ano de aplicação do protocolo	
	2018	2019
Grupo 1 Alunos que leram todas as frases com letras maiúsculas e minúsculas, com fluência e acurácia, e conseguiram associá-las às imagens que as representavam e, ainda, contar as palavras que compunham as frases	1%	40%
Grupo 2 Alunos que leram as frases com letras exclusivamente maiúsculas, vagarosamente, escandindo sílaba, não conseguiram associar a frase à imagem e contaram as letras ao invés de contar as palavras	1%	36%
Grupo 3 Alunos que leram algumas frases apenas, com letras exclusivamente maiúsculas, não conseguiram associar a frase à imagem e contaram letras ao invés de contar palavras ou não contaram as palavras com menos de três letras	10%	9%
Grupo 4 Alunos que não souberam realizar a tarefa	88%	15%

Fonte: Elaborado pela autora (2021).

Os dados observados com base na aplicação do protocolo de leitura no ano letivo de 2019, quando comparados aos dados produzidos em 2018, informam-nos o quanto as crianças se apropriaram do SEA: 40% dos estudantes leram com fluência e acurácia todas as palavras e todas as frases. E 30% a 36% das crianças leram

com fluência e acurácia, cometendo poucos erros. Ou seja, 75% leram as palavras e também as frases. Isso nos permite afirmar que houve um salto qualitativo na aprendizagem das crianças, pois elas não só reconheciam as letras - como observado no resultado do protocolo do ano letivo de 2018 –, mas conseguiam fazer a leitura com ritmo e entonação apropriados, permitindo a manutenção do significado. Esse dado pode ser um indicativo de que os encontros de desenvolvimento profissional contribuíram para o avanço do desempenho dos educandos nas habilidades de leitura de palavras.

No entanto, com base nesses dados, foi tomado como ponto de atenção dos encontros de desenvolvimento profissional com o grupo de professores que, no segundo ano, seria necessário um trabalho voltado para consolidação das habilidades relacionadas à alfabetização, pois ainda foi observado um número considerável de crianças que não haviam consolidado tais habilidades.


Nos encontros de desenvolvimento profissional, ao seguirmos para a análise da segunda parte do instrumento, o objetivo foi identificar as estratégias de leitura utilizadas pelos estudantes para produzir sentidos para os textos, o conhecimento dos estudantes acerca das finalidades do texto e como os compreenderam. Buscou-se contemplar textos que demandassem diferentes níveis de decodificação e inferência, desde a HQ até a poesia, como avaliado na aplicação do primeiro protocolo de leitura.

Os dados produzidos nessa parte do protocolo foram organizados por gênero textual e, como na apresentação dos resultados das leituras de palavras e frases, comparados aos resultados gerados pela aplicação do protocolo de leitura, no ano letivo de 2018, indicando as hipóteses levantadas pelos alunos, as justificativas que deram para hipótese levantada, como leram e identificaram o gênero, sua finalidade e interlocutor, e, ainda, a identificação do assunto e as inferências produzidas com base na leitura.

Figura 8 - Gênero textual receita

RECEITA DE BOLO DE CENOURA

INGREDIENTES:
 1 COPO DE ÓLEO
 3 OVOS INTEIROS
 3 A 4 CENOURAS MÉDIAS
 1 COLHER DE FERMENTO
 2 COPOS DE AÇÚCAR
 2 COPOS DE FARINHA DE TRIGO



MODE DE FAZER:
 BATA TUDO NO LIQUIDIFICADOR, ATÉ AS CENOURAS FICAREM BEM ESMAGADAS.
 COLOQUE EM UMA BACIA, JUNTE 2 COPOS DE AÇÚCAR E 2 COPOS DE FARINHA DE TRIGO.
 MISTURE TUDO COM 1 COLHER DE SOPA DE FERMENTO EM PÔ.
 UNTE BEM A FORMA E LEVE AO FORNO QUENTE POR, APROXIMADAMENTE, 40 MINUTOS.

Fonte: Portal do Professor ([2020], recurso online).

Os dados relativos à leitura da receita serão apresentados nos Quadros 41 a 44, juntamente com aqueles relativos à leitura de texto do mesmo gênero no ano de 2018, e serão analisados posteriormente.

Quadro 41 - Hipótese sobre o gênero

Ano de aplicação do protocolo	2018	2019
Identificaram o gênero receita	11%	21%
Citaram outro texto (Texto de cozinhar, texto de culinária, texto de chefe de cozinha, cardápio, texto de restaurante)	14%	10%
Não formularam hipótese	73%	69%
Recusaram-se a fazer a tarefa	2%	0%

Fonte: Elaborado pela autora (2021).

Quadro 42 - Como descobriu

Ano de aplicação do protocolo	2018	2019
Afirmaram ter lido o título	1%	19%
Afirmaram ter observado as imagens	20%	10%
Fizeram referência a aspectos relativos à diagramação do texto na página	2%	10%
Não justificaram	31%	40%
Deram outra justificativa	4%	3%
Recusaram-se a realizar a tarefa	5%	0%
Não souberam responder	37%	18%

Fonte: Elaborado pela autora (2021).

Quadro 43 - Leitura do texto (ainda que com erros)

Ano de aplicação do protocolo	2018	2019
Leram o texto com fluência e acurácia	0%	24%
Leram o texto com pouca fluência e acurácia, cometendo erros ao decodificar uma ou algumas palavras	3%	42%
Leram apenas algumas palavras do texto	2%	10%
Simularam estar lendo, reproduzindo gestos de leitura, mas verbalizando um outro texto	2%	2%
Não souberam ler nada	88%	19%
Recusaram-se a fazer a tarefa	5%	3%

Fonte: Elaborado pela autora (2021).

Quadro 44 - Identificação da finalidade do texto após a leitura

Ano de aplicação do protocolo	2018	2019
Citaram a função de uma receita: ensinar a fazer algo ou uma comida	19%	35%
Deram uma justificativa, mas que não é plausível em relação ao texto lido	2%	9%
Citaram a função de uma lista: ajudar a lembrar de algo	0%	0%
Não souberam responder	76%	54%
Recusaram-se a realizar a tarefa	3%	2%

Fonte: Elaborado pela autora (2021).

Na análise do desempenho da leitura desse gênero textual, no ano de 2018, foi observado que apenas 11% dos estudantes identificaram o gênero receita; na aplicação do protocolo em 2019, esse número subiu para 21%. Elevou-se, também, de 19% para 35%, o percentual dos estudantes que reconheceram corretamente a finalidade do gênero e sua função social. Tal percentual, aliado aos 24% de alunos que conseguiram ler com fluência todo o texto e aos 42% que, mesmo lendo com pouca fluência, também conseguiram lê-lo, permite concluir que as crianças passaram a lançar mão de outras estratégias de leitura, que não apenas a leitura de imagens, como observado na leitura dos dados da aplicação do primeiro protocolo.

Somando-se o percentual de estudantes que simularam estar lendo com o daqueles que leram apenas algumas palavras e, ainda, com os que não souberam ler nada ou se recusaram a fazer a tarefa, encontramos 34%. Apesar de 66% dos estudantes terem lido o texto, ainda que com alguma dificuldade, apenas 35% identificaram a sua finalidade. Foi objeto de discussão do grupo de professores, nos encontros de desenvolvimento profissional, o fato de que ainda foi significativo o número de estudantes que não souberam identificar a finalidade do gênero: 54%. Esse dado indica a necessidade de uma reflexão mais sistemática com os estudantes sobre a finalidade dos textos que leem. Por esse motivo, também deveria ser atenção do trabalho para o segundo ano, a mediação da leitura dos textos mais voltada para análise discursiva dos gêneros, de forma que as crianças pudessem fazer essas conexões.

Figura 9 - Gênero textual cartaz



Fonte: Petrolina... (2018, recurso online).

Os dados relativos à leitura do cartaz serão apresentados nos Quadros 45 a 49, juntamente com aqueles relativos à leitura de texto do mesmo gênero no ano de 2018, e serão analisados posteriormente.

Quadro 45 - Hipótese sobre o gênero

Aplicação do protocolo em 2018		Aplicação do protocolo em 2019	
Afirmaram ser um cartaz	0%	Afirmaram ser um cartaz	7%
Identificaram como o texto do Zé Gotinha	5%	Identificaram como um texto sobre o respeito pela vida no trânsito	6%
Identificaram como o texto da vacina	9%	Identificaram como um texto sobre trânsito	8%
Identificaram como o texto de médico	1%	Identificaram como uma história sobre carros	15%
Identificaram como o texto da saúde pública	1%	Indicaram outro gênero.	3%
Disseram que era uma história ou história em quadrinhos	2%	Não souberam responder	61%
Não souberam responder	80%	Recusaram-se a realizar a tarefa	0%
Recusaram-se a realizar a tarefa	2%		

Fonte: Elaborado pela autora (2021).

Quadro 46 - Como descobriu

Aplicação do protocolo em 2018		Aplicação do protocolo em 2019	
Afirmaram ter lido o texto	0%	Afirmaram ter lido o texto	15%
Afirmaram ter descoberto por causa das imagens, das ilustrações	10%	Afirmaram ter descoberto por causa das imagens, ilustrações	20%
Fizeram referência a outro elemento: (médico cruz azul, asas)	18%	Afirmaram ter descoberto por causa da orientação dada ao leitor para fazer algo	0%
Não formularam hipótese	64%	Afirmaram ter descoberto por causa de alguns dos elementos constitutivos de um cartaz: data, local, tipo de campanha	0%
Recusaram-se a realizar a tarefa	8%	Não formularam hipótese	63%
		Recusaram-se a realizar a tarefa	2%

Fonte: Elaborado pela autora (2021).

Quadro 47 - Leitura do texto (ainda que cometendo erros)

Ano de aplicação do protocolo	2018	2019
Leram o texto com fluência e acurácia	0%	30%
Leram o texto com pouca fluência e acurácia, cometendo erros ao decodificar uma ou algumas palavras	2%	39%
Simularam estar lendo, mas verbalizando um outro texto	2%	1%
Leram apenas algumas palavras do texto	4%	7%

Não souberam ler:	86%	21%
Recusaram-se a realizar a tarefa	6%	2%

Fonte: Elaborado pela autora (2021).

Quadro 48 - Identificação da finalidade do texto após a leitura

Aplicação do protocolo em 2018		Aplicação do protocolo em 2019	
Afirmaram que era para avisar sobre uma campanha de vacinação	7%	Afirmaram que era para avisar sobre o lançamento de uma campanha (ou sobre o lançamento do mês amarelo).	1%
Afirmaram que era para chamar para uma brincadeira	1%	Afirmaram que era para avisar sobre os cuidados que devemos ter no trânsito (ou cuidados ao dirigir).	31%
Deram uma justificativa, mas que não é plausível em relação ao texto do cartaz	4%	Deram uma justificativa, mas que não é plausível em relação ao texto do cartaz	20%
Não souberam responder	63%	Afirmaram que era para convidar para uma corrida de carros ou para contar uma história.	6%
Não apresentaram uma justificativa	17%	Não apresentaram uma justificativa	40%
Recusaram-se a realizar a tarefa	8%	Recusaram-se a realizar a tarefa	2%

Fonte: Elaborado pela autora (2021).

Quadro 49 - Identificação do interlocutor do cartaz

Aplicação do protocolo em 2018		Aplicação do protocolo em 2019	
Afirmaram que era para os pais ou para os responsáveis pelas crianças	3%	Afirmaram que era para as pessoas que dirigem ou usam o trânsito	12%
Afirmaram que era para as crianças	12%	Afirmaram que era para adultos que dirigem	2%
Disseram que era para os super-heróis (ou para o Zé Gotinha ou, ainda, para outro personagem de ficção)	14%	Afirmaram que era para os adultos	8%
Não apontaram um destinatário	60%	Não apontaram um destinatário	63%
Recusaram-se a realizar a tarefa	11%	Citaram outro destinatário	15%

Fonte: Elaborado pela autora (2021).

Na análise do desempenho da leitura do gênero cartaz, também foi observado o avanço das crianças quanto à apropriação do SEA. Entretanto, observa-se que esse avanço diz respeito, principalmente, às habilidades de decodificação do texto, ou seja, a leitura do texto verbal do cartaz, uma vez que 69% dos estudantes leram o cartaz, ainda que com alguma dificuldade. No ano de 2018, quando esses mesmos estudantes foram avaliados, apenas 2% conseguiram ler o cartaz. Desse modo, nos encontros de desenvolvimento profissional com os professores, esse dado, assim como aqueles relativos à leitura do gênero textual receita, permitiu que o grupo observasse que as habilidades referentes à discursividade do gênero

precisam ser mais aprofundadas, pois os estudantes - mesmo os que conseguem ler alfabeticamente - não fazem as demais conexões, que iriam permitir-lhes sair da superficialidade do texto, tais como formular hipóteses sobre a finalidade do gênero e identificar a quem se dirige o texto. Esse dado viabilizou refletir com os professores sobre a necessidade do ensino sistemático das estratégias de leitura ajustadas aos diferentes gêneros.

Figura 10 - Gênero textual Poema



Fonte: Poesia para criança ([2021], recurso online).

Os dados relativos à leitura do poema serão apresentados nos Quadros 50 a 53, juntamente com aqueles relativos à leitura de texto do mesmo gênero no ano de 2018, e serão analisados posteriormente.

Quadro 50 - Hipótese sobre o gênero

Aplicação do protocolo em 2018	Aplicação do protocolo em 2019
--------------------------------	--------------------------------

Identificaram o texto como sendo poema ou poesia ou verso	0	Identificaram o texto como sendo poema ou poesia ou verso	1%
Identificaram o texto como sendo o texto dos brinquedos pipa, pião e bola	24%	Identificaram o texto como sendo um texto sobre as férias	17%
Não formularam hipótese	68%	Não formularam hipótese	58%
Identificaram o texto como pertencendo a outro gênero	3%	Identificaram o texto como sendo o texto dos brinquedos (bola, bicho de pelúcia, skate, pipa)	23%
Recusaram-se a realizar a tarefa	5%	Recusaram-se a realizar a tarefa	1%

Fonte: Elaborado pela autora (2021).

Quadro 51 - Como formulou a hipótese

Ano de aplicação do protocolo	2018	2019
Afirmaram ter lido o título	0%	18%
Fizeram referência à ilustração ou a algum de seus elementos	17%	17%
Leram os elementos próprios do gênero: versos, rimas, estrofes.	0%	1%
Não formularam hipótese	74%	61%
Deram outra justificativa	3%	3%
Recusaram-se a realizar a tarefa	6%	0%

Fonte: Elaborado pela autora (2021).

Quadro 52 - Leitura do poema (ainda que cometendo erros)

Ano de aplicação do protocolo	2018	2019
Leram o texto com fluência e acurácia	0%	22%
Leram o texto com pouca fluência e acurácia, cometendo erros ao decodificar uma ou algumas palavras	1%	44%
Leram apenas algumas palavras do texto	2%	7%
Não souberam ler	91%	27%
Recusaram-se a realizar a tarefa	6%	0%

Fonte: Elaborado pela autora (2021).

Quadro 53 - Identificação do assunto

Aplicação do protocolo em 2018		Aplicação do protocolo em 2019	
Identificaram o assunto correto	0%	Identificaram o assunto correto	23%
Indicaram outro assunto	4%	Indicaram outro assunto	5%
Afirmaram ser um convite para brincar com as palavras	1%	Afirmaram ser uma explicação sobre o que são as férias escolares (ou simplesmente férias)	6%
Não souberam ler	89%	Não souberam responder	63%
Recusaram-se a realizar a tarefa	6%	Recusaram-se a realizar a tarefa	3%

Fonte: Elaborado pela autora (2021).

No caso da leitura do poema, observa-se um avanço significativo dos estudantes em relação à leitura do texto, uma vez que, no ano de 2018, apenas 1% dos estudantes conseguiu ler o texto, que apresentava nível de complexidade

equivalente àquele do texto apresentado aos mesmos estudantes no 2º ano, quando 66% dos estudantes realizaram a leitura, ainda que com pouco fluência e acurácia.

Entretanto, observou-se um avanço mais tímido em relação à identificação do gênero e do assunto do texto - em 2018, nenhum estudante identificou o gênero, e, em 2019, apenas 1 (1%). Esse dado evidencia que esse continuou sendo o texto em que as crianças apresentaram menor desempenho, o que pode confirmar a primeira hipótese quanto ao foco do ensino da leitura na etapa da alfabetização: a preocupação em trabalhar mais especificamente a leitura de palavras para apropriação do SEA, em detrimento dos aspectos discursivos exigidos pelo gênero.

Esse dado fez o grupo de professores, nos encontros de desenvolvimento profissional, refletir como ainda é necessário o planejamento de aulas que consigam “fugir” dessa prática tão comum no ensino da leitura do gênero poema, que é o trabalho intensificado com as rimas e/ou com as aliterações, em detrimento da observação e da análise dos elementos composicionais do gênero, assim como de sua apreciação estética.

Figura 11 - Gênero textual História em quadrinho



Fonte: Brasil Escola ([2021], recurso online).

Os dados relativos à leitura da história em quadrinhos serão apresentados nos Quadros 54 a 57, juntamente com aqueles relativos à leitura de texto do mesmo gênero no ano de 2018, e serão analisados posteriormente.

Quadro 54 - Hipótese sobre o gênero

Aplicação do protocolo em 2018		Aplicação do protocolo em 2019	
Identificaram o texto como uma história em quadrinhos	1%	Identificaram o texto como uma história em quadrinhos	1%
Identificaram o texto como uma história da Turma da Mônica, do Cebolinha ou do Cascão	28%	Identificaram o texto como uma história da Turma da Mônica, do Cebolinha ou do Cascão	82%
Identificaram o texto como uma história ou historinha	7%	Identificaram o texto como uma história ou historinha	2%
Identificaram o texto como pertencente a outro gênero: desenho de Tv	1%	Identificaram o texto como uma tirinha	1%
Identificaram o texto como pertencente a outro gênero: história do Índio	2%	Não formularam hipótese sobre o gênero	11%
Não formularam hipótese sobre o gênero	57%	Recusaram-se a realizar a tarefa	3%
Recusaram-se a realizar a tarefa	2%		

Fonte: Elaborado pela autora (2021).

Quadro 55 - Como formulou a hipótese

Ano de aplicação do protocolo	2018	2019
Recusaram-se a realizar a tarefa	7%	4%
Não formularam hipótese	66%	34%
Afirmaram já conhecer os personagens da história.	23%	58%
Fizeram referência ao fato de o texto apresentar os quadrinhos um ao lado do outro, ou em sequência.	2%	2%
Fizeram referência ao fato de o texto apresentar quadrinhos	2%	2%

Fonte: Elaborado pela autora (2021).

Quadro 56 - Reconto da história

Ano de aplicação do protocolo	2018	2019
Narraram a história respeitando a sequência dos acontecimentos: princípio, meio e fim	11%	18%
Narraram a história, porém sem seguir na ordem a sequência dos acontecimentos	9%	16%
Descreveram cada Quadro da história	5%	24%
Fizeram uma narrativa que se aproxima da história, omitindo partes da história	23%	30%
Não conseguiram narrar a história	46%	12%
Recusaram-se a realizar a tarefa	6%	0%

Fonte: Elaborado pela autora (2021).

Quadro 57 - Realização de inferências

Aplicação do protocolo em 2018		Aplicação do protocolo em 2019	
Não realizaram a tarefa	11 %	Inferiram que o Cebolinha não ajudou o Cascão, fazendo-o parar de chorar ao tapar a boca dele com um esparadrapo	51%
Não conseguiram inferir o que o menino queria fazer	34 %	Inferiram que o Cebolinha ajudou o Cascão, fazendo-o parar de chorar ao cuidar do machucado dele	11%
Apontaram outra intenção do menino no início da história	4%	Deram uma outra justificativa	31%
Inferiram que o menino queria fazer uma cabana para se proteger da chuva	20 %	Não realizaram a tarefa	9%
Inferiram que o menino queria fazer uma canoa sem citar a finalidade	12 %		
Apontaram outra intenção do menino no início da história (fazer abrigo, cortar madeira, casa para morar, para cozinhar e comer)	9%		
Inferiram que o menino queria fazer uma canoa para navegar no rio	10 %		

Fonte: Elaborado pela autora (2021).

Os dados relativos à leitura do gênero textual história em quadrinhos revelaram que houve um significativo avanço na leitura realizada pelas crianças. Apesar de ainda observarmos que os estudantes apresentam dificuldade em fazer a narrativa da história, nessa aplicação 51% deles conseguiram fazer a inferência que permitia produzir sentido para o texto, pois concluíram que o personagem Cebolinha não ajudou o personagem Cascão. No entanto, 24% dos estudantes, quando solicitados que recontassem a história, ainda fizeram o relato descrevendo cada Quadro da narrativa. Esse dado levantou uma discussão muito interessante em um dos encontros de análise de dados da segunda aplicação do protocolo de leitura, e, com base nele, o grupo verificou que, no segundo ano, seria necessário o planejamento de estratégias que permitissem que as crianças compreendessem que a história em quadrinhos é uma narrativa que conjuga linguagem verbal e não verbal, que tem início, meio e fim.

Finalmente, no próximo tópico serão apresentados os dados relativos à aplicação do protocolo aos estudantes quando estes ingressavam no 3º ano do Ensino Fundamental. Embora esses dados não tenham subsidiado encontros formativos com os professores, eles são importantes para que se compreenda como os alfabetizados progrediram no desenvolvimento de habilidades de leitura ao

longo do 2º ano, uma vez que o protocolo foi aplicado em março de 2020, especialmente no que se refere àquelas habilidades que foram objeto de ênfase nos encontros de desenvolvimento profissional por mostrarem-se ainda não desenvolvidas pela maioria dos estudantes que responderam ao protocolo de leitura.

4.4 DADOS PRODUZIDOS COM BASE NA APLICAÇÃO DA 3ª ONDA AOS ESTUDANTES (3º ANO)

Em 2020, o protocolo de leitura foi aplicado na segunda semana do mês de março do ano letivo. O instrumento foi aplicado em 68 estudantes, dos 77 matriculados no 3º ano do Ensino Fundamental, da rede pública de ensino de Comendador Levy Gasparian, porque 09 estudantes faltaram na semana da aplicação do protocolo.

O instrumento foi composto por 70 itens, sendo leitura de vinte palavras e três frases com níveis de complexidade distintos e quatro textos dos seguintes gêneros: uma receita, um poema, um HQ e uma fábula.

No ano letivo de 2020, não havia turma multisseriada. Os números dos estudantes respondentes são apresentados nos Quadros 58 e 59.

Quadro 58 - Estudantes matriculados no 3º ano do Ensino Fundamental, no ano letivo de 2020, na rede municipal de ensino de Comendador Levy Gasparian, que responderam ao protocolo

Escola	Turma	Nº total de estudantes respondentes no 3º ano	Nº de estudantes faltosos
Escola Municipalizada Salathiel Machado da Fonseca	Única	07	00
Escola Municipal Nossa Senhora de Monte Serrat	Única	07	00
Escola Municipal Maria Serrat Soares	Única	06	02
Escola Municipal São João Batista	Única	17	05
Escola Municipal Irene Ney Leite	Única	13	01
Ciep Municipalizado Padre Joaquim Chaves de Figueiredo	Única	18	00
Total		68	09

Fonte: Elaborado pela autora (2021).

Quadro 59 - Média de idade dos alunos que responderam ao protocolo no ano letivo de 2020

Escola	Média de idade entre as crianças
Escola Municipalizada Salathiel Machado da Fonseca	8 anos e 7 meses
Escola Municipal Nossa Senhora de Monte Serrat	9 anos e 11 meses
Escola Municipal Maria Serrat Soares	8 anos e 3 meses
Escola Municipal São João Batista	8 anos e 2 meses
Escola Municipal Irene Ney Leite	8 anos e 5 meses
Ciep Municipalizado Padre Joaquim Chaves de Figueiredo	8 anos e 4 meses

Fonte: Elaborado pela autora (2021).

O protocolo de leitura foi aplicado entre os dias 05 e 11 de março, e levou dezesseis minutos e oito segundos, em média, para ser aplicado a cada estudante. Na primeira aplicação do instrumento, quando as crianças estavam no início do ano letivo do 1º ano do EF, a média de tempo para aplicação do protocolo, por estudante, foi de oito minutos e quarenta e três segundos. Quando submetidos à aplicação, no início do ano letivo de 2019, essa média subiu para doze minutos e doze segundos. No início do ano letivo de 2020, com as crianças iniciando o 3º ano, observou-se um crescimento ainda maior, como apresentado. Esse dado já é um indício do crescimento no desempenho das crianças, uma vez que, no 1º ano, a média de tempo foi pequena porque os estudantes liam muito pouco dos itens que integravam o instrumento. Ou seja, conforme iam se apropriando do SEA, levavam mais tempo para responderem ao protocolo, porque conseguiam realizar as tarefas com melhor proficiência.

A média de idade entre os estudantes era de 8 anos e 5 meses, e 100% dos estudantes avaliados cursavam o 3º ano pela primeira vez. Essa média de idade confirma o esperado, uma vez que essa é a idade em que as crianças devem concluir o ciclo da alfabetização.

Como declarado no capítulo 3 desta tese, apesar de termos conseguido aplicar os protocolos de leitura aos alunos, no início do ano letivo de 2020, por consequência da suspensão das aulas em razão da pandemia Covid-19, não foi possível realizar os encontros de formação profissional docente com os professores do 3º ano. Nem mesmo foram possíveis a apresentação e a discussão com os professores. Assim sendo, neste capítulo, os dados produzidos pela 3ª onda da aplicação do protocolo foram tomados em comparação com as outras duas aplicações, à guisa de resultado final, a fim de analisar o crescimento no

desempenho da leitura dos estudantes e, também, subsidiar uma reflexão sobre a efetividade dos encontros de desenvolvimento profissional no sentido de contribuírem com a aprendizagem dos alunos.

Assim como o protocolo aplicado no início dos anos letivos de 2018 e 2019, na primeira parte do instrumento, avaliou-se a leitura de palavras e frases. E, na segunda parte, a leitura dos gêneros textuais.

Foram apresentadas 20 palavras (todas escritas com letras maiúsculas), conforme abaixo:

Quadro 60 - Lista de palavras do protocolo de leitura aplicado em 2020

LISO	PÉTALA
ROLA	PALETÓ
COLADA	IDÊNTICO
PEDALA	BRITÂNICO
PIRES	LANTERNAGEM
VÍRUS	PERSIANA
SERRARIA	PALETA
CARRINHO	MORTADELA

Fonte: Elaborado pela autora (2021).

Assim, os dados produzidos por meio da primeira seção do protocolo são sintetizados nos Quadros 61 e 62, a seguir, nos quais também estão registrados os desempenhos observados entre esses mesmos alunos nos anos anteriores, de modo que se possa dimensionar os progressos observados. Tal procedimento se repetirá com relação a todos os demais itens do protocolo.

QUADRO 61 - LEITURA DE PALAVRAS

	Ano de aplicação do protocolo		
	2018	2019	2020
Grupo 1 Alunos que leram todas as palavras com fluência e acurácia	2%	40%	84%
Grupo 2 Alunos que leram algumas palavras com fluência e acurácia e outras cometendo erros ao decodificar uma ou algumas sílabas; ou, ainda, leram algumas palavras cometendo erros em relação à sílaba tônica	4%	29%	16%
Grupo 3 Alunos que leram apenas algumas sílabas de algumas palavras e/ou não souberam ler nada de outras	10%	12%	0%
Grupo 4 Alunos que não souberam ler nada	84%	19%	0%

Fonte: Elaborado pela autora (2021).

As frases que integraram o protocolo de leitura foram: (1) A MENINA PULA CORDA. (2) A PROFESSORA LÊ O LIVRO PARA AS CRIANÇAS (3) A PAREDE É PINTADA PELO HOMEM.

As frases, assim como nos protocolos aplicados em 2018 e 2019, eram apresentadas, inicialmente, em letras maiúsculas e minúsculas e, caso os estudantes não soubessem lê-las nesse padrão de letra, eram apresentadas exclusivamente em letras maiúsculas. No Quadro 62, a seguir, são apresentados os desempenhos dos estudantes na leitura das frases.

Quadro 62 - Leitura de frases

	Ano de aplicação do protocolo		
	2018	2019	2020
Grupo 1 Alunos que leram todas as frases com letras maiúsculas e minúsculas, com fluência e acurácia, e conseguiram associá-las às imagens que as representavam e, ainda, contar as palavras que compunham as frases	1%	40%	82%
Grupo 2 Alunos que leram as frases com letras exclusivamente maiúsculas, vagorosamente, escandindo sílaba, não conseguiram associar a frase à imagem e contaram as letras ao invés de contar as palavras	1%	36%	18%
Grupo 3 Alunos que leram algumas frases apenas, com letras exclusivamente maiúsculas, não conseguiram associar a frase à imagem e contaram letras ao invés de contar palavras ou não contaram as palavras com menos de três letras	10%	9%	0%
Grupo 4 Alunos que não souberam realizar a tarefa	88%	15%	0%

Fonte: Elaborado pela autora (2021).

Esses dados observados com a aplicação do protocolo de leitura no ano letivo de 2020, quando comparados aos dados produzidos em 2018 e 2019, informam que 100% das crianças iniciaram o 3º ano de escolaridade alfabéticas.

Nesse contexto, retomo a importância de destacarmos que esta pesquisa entende que a leitura envolve a capacidade de entendimento das ideias contidas no texto, e o leitor, por sua vez, avalia e questiona os argumentos e as evidências; e que, para realizar esse tipo de leitura, é preciso que sejam desenvolvidas habilidades que permitam ao leitor interagir de maneira proficiente com os mais variados gêneros textuais. Para tanto, é necessário que a leitura extrapole a simples decodificação de sílabas ou palavras isoladamente.

No entanto, a investigação também considera que, além das habilidades citadas anteriormente, é também importante e necessário que a escola garanta ao estudante o domínio das habilidades de decodificação. A decodificação pressupõe uma leitura que pode ser superficial, mas é fundamental para apropriação das demais habilidades de leitura.

Portanto, coerente com os pressupostos teóricos que sustentam a investigação, os dados produzidos quanto à leitura de palavras e frases na última aplicação do protocolo de leitura permitem afirmar que os estudantes se apropriaram do SEA.

Assim, prosseguindo para a análise da segunda parte do instrumento, que teve por objetivo identificar as estratégias de leitura utilizadas pelos estudantes para produzir sentidos para os textos, serão apresentados, a seguir, os dados que indicam as hipóteses levantadas pelas crianças, as justificativas que deram para hipótese levantada, como leram e se identificaram o gênero e sua finalidade e, ainda, a identificação do assunto e as inferências produzidas com base na leitura.

Figura 12 - Gênero textual Receita



Bolo de Chocolate
da Alice

Ingredientes

3 ovos

- 1 xícara de chá de açúcar
- 2 xícaras de farinha de trigo
- 1 xícara de chocolate em pó
- 1 xícara óleo
- 1 pitado de sal
- 1 colher de sopa de fermento
- 1 xícara de chá de água quente.

Modo de preparo

- Bata no liquidificador os ovos, açúcar, óleo, chocolate e farinha.
- Depois adicione a água quente

Glo3

Receita enviada pelo público.

Tem Criança na Cozinha

Fonte: Primeiro Ano D (2018, recurso online).

Os dados relativos à leitura da receita serão apresentados nos Quadros 63 a 66, juntamente com aqueles relativos à leitura de texto do mesmo gênero nos anos de 2018 e 2019, e serão analisados posteriormente.

Quadro 63 - Hipótese sobre o gênero

Ano de aplicação do protocolo	2018	2019	2020
Identificaram o gênero receita	11%	21%	82%
Citaram outro texto (Texto de cozinhar, texto de culinária, texto de chefe de cozinha, cardápio, texto de restaurante)	14%	10%	14%
Não formularam hipótese	73%	69%	3%
Recusaram-se a fazer a tarefa	2%	0%	1%

Fonte: Elaborado pela autora (2021).

Quadro 64 - Como descobriu

Ano de aplicação do protocolo	2018	2019	2020
Afirmaram ter lido o título	1%	19%	52%
Afirmaram ter observado as imagens	20%	10%	1%
Fizeram referência a aspectos relativos à diagramação do texto na página	2%	10%	31%
Não justificaram	31%	40%	14%
Deram outra justificativa	4%	3%	1%
Recusaram-se a realizar a tarefa	5%	0%	1%
Não souberam responder	37%	18%	0%

Fonte: Elaborado pela autora (2021).

Quadro 65 - Leitura do texto (ainda que com erros)

Ano de aplicação do protocolo	2018	2019	2020
Leram o texto com fluência e acurácia	0%	24%	81%
Leram o texto com pouca fluência e acurácia, cometendo erros ao decodificar uma ou algumas palavras	3%	42%	11%
Leram apenas algumas palavras do texto	2%	10%	7%
Simularam estar lendo, reproduzindo gestos de leitura, mas verbalizando um outro texto	2%	2%	1%
Não souberam ler nada	88%	19%	0%
Recusaram-se a fazer a tarefa	5%	3%	0%

Fonte: Elaborado pela autora (2021).

Quadro 66 - Identificação da finalidade do texto após a leitura

Ano de aplicação do protocolo	2018	2019	2020
Citaram a função de uma receita: ensinar a fazer algo ou uma comida	19%	35%	85%
Citaram a função de uma lista: ajudar a lembrar de algo.	0%	0%	12%
Deram uma justificativa, mas que não é plausível em relação ao texto lido	2%	9%	1%
Não souberam responder	76%	54%	1%
Recusaram-se a realizar a tarefa	3%	2%	1%

Fonte: Elaborado pela autora (2021).

Na análise do desempenho da leitura desse gênero textual, observamos o crescimento no desempenho dos estudantes, pois mais de 80% das crianças

levantaram a hipótese correta sobre o gênero - antes da leitura –, apontaram-na a partir da leitura do título ou de aspectos relativos à diagramação do texto na página; quando solicitados, leram o texto com fluência e acurácia; além disso identificaram corretamente a função do gênero receita.

Dessa forma, pode-se afirmar que os estudantes começaram a lançar mão de outras estratégias, não só apoiados nas imagens, como foi observado nos dados produzidos referentes a esse gênero, no ano letivo de 2018. Os 31% dos estudantes que conseguiram levantar a hipótese sobre o gênero apoiados na diagramação do texto na página são um exemplo disso.

O fato de 96% das crianças terem conseguido levantar hipóteses sobre o gênero, antes de lê-lo - considerando os 14% que citaram “Texto de cozinhar, texto de culinária, texto de chefe de cozinha, cardápio, texto de restaurante” –, é indicativo de alguma familiaridade com estratégias de previsão/ antecipação. Esse dado pode ser consequência das reflexões havidas nos encontros de desenvolvimento profissional no ano de 2019 com base nos dados de aplicação do protocolo daquele ano.

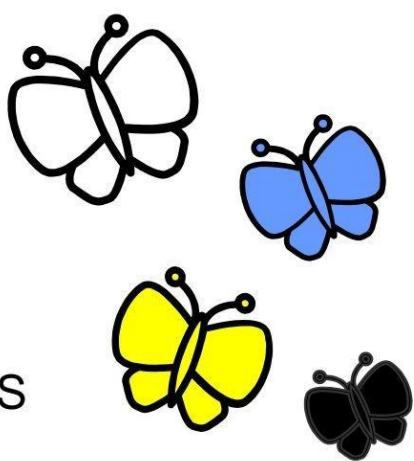
Nesse sentido, fundamentados pelos dados produzidos pela leitura desse gênero textual, podemos afirmar que as crianças estavam começando a se apropriar de estratégias mais adequadas à interação com o gênero receita, utilizando-as para produzir o sentido do texto.

Figura 13 - Gênero textual Poema

www.ideiacriativa.org

AS BORBOLETAS

BRANCAS
AZUIS
AMARELAS
E PRETAS
BRINCAM
NA LUZ
AS BELAS
BORBOLETAS



BORBOLETAS BRANCAS
SÃO ALEGRES E FRANCAS.

BORBOLETAS AZUIS
GOSTAM DE MUITA LUZ.

AS AMARELINHAS
SÃO TÃO BONITINHAS!

E AS PRETAS, ENTÃO
OH, QUE ESCURIDÃO!

VINICIUS DE MORAES

Fonte: Ideia Criativa (2013, recurso online).

Os dados relativos à leitura do poema serão apresentados nos Quadros 67 a 70, juntamente com aqueles relativos à leitura de texto do mesmo gênero nos anos de 2018 e 2019, e serão analisados posteriormente.

Quadro 67 - Hipótese sobre o gênero

Ano de aplicação do protocolo em 2018		Ano de aplicação do protocolo em 2019		Ano de aplicação do protocolo em 2020	
Identificaram o texto como sendo poema ou poesia ou verso	0%	Identificaram o texto como sendo um texto sobre as férias	1%	Identificaram o texto como sendo poema ou poesia ou verso	33%
Identificaram o texto como sendo o texto dos brinquedos pipa, pião e bola	24%	Identificaram o texto como sendo poema ou poesia ou verso	17%	Identificaram o texto como sendo o texto da borboleta, citando o título ou a ilustração	35%
Não formularam hipótese	68%	Não formularam hipótese	58%	Não formularam hipótese	17%
Identificaram o texto como pertencendo a outro gênero	3%	Identificaram o texto como sendo o texto dos brinquedos (bola, bicho de pelúcia, skate, pipa)	23%	Identificaram o texto como pertencendo a outro gênero (lista)	15%
Recusaram-se a realizar a tarefa	5%	Recusaram-se a realizar a tarefa	1%	Recusaram-se a realizar a tarefa	0%

Fonte: Elaborado pela autora (2021).

Quadro 68 - Como formulou a hipótese

Ano de aplicação do protocolo	2018	2019	2020
Afirmaram ter lido o título	0%	18%	13%
Fizeram referência à ilustração ou a algum de seus elementos	17%	17%	29%
Fizeram referência aos elementos próprios do gênero: versos, rimas, estrofes.	0%	1%	30%
Não formularam hipótese	74%	61%	9%
Deram outra justificativa	3%	3%	19%
Recusaram-se a realizar a tarefa	6%	0%	0%

Fonte: Elaborado pela autora (2021).

Quadro 69 - Leitura do poema (ainda que cometendo erros)

Ano de aplicação do protocolo	2018	2019	2020
Leram o texto com fluência e acurácia	0%	22%	69%
Leram o texto com pouca fluência e acurácia, cometendo erros ao decodificar uma ou algumas palavras	1%	44%	30%
Leram apenas algumas palavras do texto	2%	7%	1%
Não souberam ler	91%	27%	0%
Recusaram-se a realizar a tarefa	6%	0%	0%

Fonte: Elaborado pela autora (2021).

Quadro 70 - Identificação do assunto

Ano de aplicação do protocolo em 2018		Ano de aplicação do protocolo em 2019		Ano de aplicação do protocolo em 2020	
Identificaram o assunto correto	0%	Identificaram o assunto correto	23%	Identificaram o assunto correto	85%
Indicaram outro assunto	4%	Indicaram outro assunto	5%	Indicaram outro assunto	1%
Afirmaram ser um convite para brincar com as palavras	1%	Afirmaram ser uma explicação sobre o que são as férias escolares (ou simplesmente férias)	6%	Afirmaram ser a história de uma borboleta	14%
Não souberam responder	89%	Não souberam responder	63%	Não souberam responder	0%
Recusaram-se a realizar a tarefa	6%	Recusaram-se a realizar a tarefa	3%	Recusaram-se a realizar a tarefa	0%

Fonte: Elaborado pela autora (2021).

O avanço observado na leitura do gênero poema reforça o observado na leitura do gênero anterior: o quanto o trabalho sistematizado com o ensino de estratégias de leitura pode ter contribuído para formação do grupo de estudantes ao final do ciclo de alfabetização, ou seja, ao fim do 3º ano do EF. Pode-se inferir que, provavelmente, as crianças apresentariam um desempenho ainda melhor se não tivéssemos sido interrompidos pela pandemia.

Verifica-se que quase 100% dos estudantes leram o texto - considerando-se os 30% que leram, embora cometendo erros ao decodificar uma ou algumas palavras - e que 85% dos investigados conseguiram identificar corretamente o assunto: um crescimento de 62% de estudantes que conseguiram realizar a tarefa corretamente. Também houve um aumento de 32 pontos percentuais entre estudantes que identificaram o gênero poema em relação ao observado entre esses mesmos estudantes em 2019, o que pode ser consequência de práticas de ensino que investiram mais na análise dos elementos composicionais do gênero.

Sobre o percentual de alunos que identificaram o assunto do texto, essa é uma habilidade que exige que o estudante use sua competência enquanto leitor e interaja com o autor, seguindo as “pistas” que surgem ao longo do texto para que consiga chegar às suas conclusões. Essa relação interativa entre texto e leitor é imprescindível para produção de sentidos.

Figura 14 - Gênero textual história em quadrinho



Fonte: Quartel do Humor ([2022], recurso online).

Os dados relativos à leitura da história em quadrinhos serão apresentados nos Quadros 71 a 74, juntamente com aqueles relativos à leitura de texto do mesmo gênero nos anos de 2018 e 2019, e serão analisados posteriormente.

Quadro 71 - Hipótese sobre o gênero

Ano de aplicação do protocolo em 2018		Ano de aplicação do protocolo em 2019		Ano de aplicação do protocolo em 2020	
Identificaram o texto como uma história em quadrinhos	1%	Identificaram o texto como uma história em quadrinhos	1%	Identificaram o texto como uma história em quadrinhos	77%
Identificaram o texto como uma história da Turma da Mônica, do Cebolinha ou do Cascão	28%	Identificaram o texto como uma história Turma da Mônica, do Cebolinha ou Cascão	82%	Identificaram o texto como uma história do Calvin e do Haroldo (ou só do Calvin).	5%
Identificaram o texto como uma história ou historinha	7%	Identificaram o texto como uma história ou historinha	2%	Identificaram o texto como uma história ou historinha	7%
Identificaram o texto como pertencente a outro gênero: desenho de Tv	1%	Identificaram o texto como uma tirinha	1%	Identificaram o texto como uma tirinha	9%
Identificaram o texto como pertencente a outro gênero: história do Índio	2%				
Não formularam hipótese sobre o gênero	57%	Não formularam hipótese sobre o gênero	11%	Não formularam hipótese sobre o gênero	2%
Recusaram-se a realizar a tarefa	2%	Recusaram-se a realizar a tarefa	3%	Recusaram-se a realizar a tarefa	0%

Fonte: Elaborado pela autora (2021).

Quadro 72 - Como formulou a hipótese

Ano de aplicação do protocolo	2018	2019	2020
Fizeram referência ao fato de o texto apresentar quadrinhos	2%	2%	37%
Fizeram referência ao fato de o texto apresentar os quadrinhos um ao lado do outro, ou em sequência.	2%	2%	50%
Afirmaram já conhecer os personagens da história.	23%	58%	0%
Fizeram referência a algum outro elemento que não aparece no texto	0%	0%	11%
Não formularam hipótese	66%	34%	2%
Recusaram-se a realizar a tarefa	7%	4%	0%

Fonte: Elaborado pela autora (2021).

Quadro 73 - Reconto da história

Ano de aplicação do protocolo	2018	2019	2020
Narraram a história respeitando a sequência dos acontecimentos: princípio, meio e fim	11%	18%	25%
Narraram a história, porém sem seguir na ordem a sequência dos acontecimentos	9%	16%	40%
Descreveram cada Quadro da história	5%	24%	25%
Fizeram uma narrativa que se aproxima da história, omitindo partes da história	23%	30%	9%
Não formularam hipótese	46%	12%	1%
Recusaram-se a realizar a tarefa	6%	0%	0%

Fonte: Elaborado pela autora (2021).

Quadro 74 - Realização de inferências

Ano de aplicação do protocolo em 2018		Ano de aplicação do protocolo em 2019		Ano de aplicação do protocolo em 2020	
Inferiram que o menino queria fazer uma canoa para navegar no rio	10%	Inferiram que o Cebolinha não ajudou o Cascão, fazendo-o parar de chorar ao tapar a boca dele com um esparadrapo	51%	Inferiram que Calvin não assistiu à quantidade de assassinatos que a notícia diz que as crianças que têm seis anos já assistiram	8%
Apontaram outra intenção do menino no início da história (fazer abrigo, cortar madeira, casa para morar, para cozinhar e comer)	9%				
Inferiram que o menino queria fazer uma canoa sem citar a finalidade	12%	Inferiram que o Cebolinha ajudou o Cascão, fazendo-o parar de chorar ao cuidar do machucado dele	11%	Inferiram que Calvin não assiste aos canais que passam assassinatos (que têm violência) ou que Calvin só assiste aos canais infantis	57%
Inferiram que o menino queria fazer uma cabana para se proteger da chuva	20%				
Apontaram outra intenção do menino no início da história	4%	Deram uma outra justificativa	31%	Deram uma resposta sem ser plausível ao texto	19%

Ano de aplicação do protocolo em 2018		Ano de aplicação do protocolo em 2019		Ano de aplicação do protocolo em 2020	
Não conseguiram inferir o que o menino queria fazer	34%				
Não realizaram a tarefa	11%	Não realizaram a tarefa	9%	Não realizaram a tarefa	16%

Fonte: Elaborado pela autora (2021).

Os dados que merecem destaque na leitura da história em quadrinhos são referentes à inferência, pois - propositalmente -, diferente das HQs apresentadas na aplicação do protocolo de leitura nos anos de 2018 e 2019, em que foram utilizados textos exclusivamente não-verbais, da Turma da Mônica, com personagens provavelmente conhecidos pelas crianças, no protocolo de leitura aplicado em 2020, foi utilizada uma HQ com personagens que não são tão conhecidos pelas crianças, como os do Maurício de Sousa. Isso fez com que os estudantes mobilizassem outras estratégias de leitura que não se apoiavam tanto no conhecimento de mundo deles e exigissem maior conhecimento linguístico e textual.

Outro importante dado se refere à leitura da HQ apresentada em 2020, que, por conjugar linguagem verbal com linguagem não verbal, exigia a articulação dessas duas linguagens para a produção de inferências.

Os dados indicam que 65% das crianças conseguiram recontar a história, mesmo sem seguir a ordem da sequência dos acontecimentos. Esse dado representa um avanço qualitativo, pois, na segunda aplicação do protocolo, 54% dos estudantes ainda faziam uma leitura descrevendo cada Quadro da história e/ou contando uma história que se aproximava da HQ, omitindo partes dela.

Portanto, os dados produzidos a partir da leitura desse gênero informam que os estudantes estavam se apropriando de estratégias de leitura, que, provavelmente, foram objeto de trabalhado dos professores nas aulas de leitura, sendo capazes de lançar mão delas, adequando-as ao gênero lido.

Chama a atenção, ainda, o fato de 57% dos estudantes terem inferido que o personagem Calvin provavelmente só assiste a canais infantis, que não passam os assassinatos comentados pelo tigre, ainda que tal inferência dependesse da leitura do texto verbal.

A seguir serão apresentados os dados produzidos com a leitura do gênero textual fábula, que, como já explicado no capítulo 3 desta tese, foi um gênero cuja apresentação ocorreu somente às crianças do 3º ano, por se tratar de um texto mais

extenso, que muito provavelmente ainda não seria lido pelos estudantes dos 1º e 2º anos de forma autônoma, o que poderia desestimulá-los na realização das demais tarefas do instrumento.

Figura 15 - Gênero textual Fábula

A GALINHA E OS OVOS DE OURO



Certa manhã, um fazendeiro descobriu que sua galinha tinha posto um ovo de ouro. Apanhou o ovo, correu para casa, mostrou-o à mulher, dizendo:

___ Veja! Estamos ricos!

Levou o ovo ao mercado e vendeu-o por um bom preço.

Na manhã seguinte, a galinha tinha posto outro ovo de ouro, que o fazendeiro vendeu a melhor preço.

E assim aconteceu durante muitos dias. Mas, quanto mais rico ficava o fazendeiro, mais dinheiro queria.

Até que falou:

___ "Se esta galinha põe ovos de ouro, dentro dela deve haver um tesouro!"

Matou a galinha e ficou admirado pois, por dentro, a galinha era igual a qualquer outra.

Fábulas de Esopo

Moral: Quem tudo quer tudo perde.

Fonte: Blu Editora ([2021], recurso online).

Os dados relativos à leitura da fábula serão apresentados nos Quadros 75 a 79, juntamente com aqueles relativos à leitura de texto do mesmo gênero nos anos de 2018 e 2019, e serão analisados posteriormente.

Quadro 75 - Hipótese sobre o gênero

Ano de aplicação do protocolo	2020
Identificaram o texto como sendo uma Fábula	14%
Identificaram o texto como sendo uma história (ou a história da galinha dos ovos de ouro, ou a história da galinha que botava ovos de ouro).	58%
Identificaram o texto como pertencendo a um outro gênero: desenho de Tv	4%
Não formularam hipótese sobre o gênero	24%

Fonte: Elaborado pela autora (2021).

Quadro 76 - Como formulou a hipótese

Ano de aplicação do protocolo	2020
Afirmaram ter lido o texto	22%
Afirmaram ter descoberto por causa do título (leram o título)	27%
Afirmaram ter descoberto por causa da referência do texto	14%
Afirmaram ter descoberto por causa da ilustração	12%
Não formularam hipótese	25%

Fonte: Elaborado pela autora (2021).

Quadro 77 - Leitura da fábula (ainda que cometendo erros)

Ano de aplicação do protocolo	2020
Leram o texto com fluência e acurácia	60%
Leram o texto com pouca fluência e acurácia, cometendo erros ao decodificar uma ou algumas palavras	39%
Leram apenas algumas palavras do texto	1%

Fonte: Elaborado pela autora (2021).

Quadro 78 - Identificação da finalidade da fábula após a leitura

Ano de aplicação do protocolo	2020
Citaram a função do texto como sendo a de oferecer um ensinamento moral, uma lição sobre alguma coisa ou outra justificativa que tem a ver com a função de uma fábula	26%
Citaram a função do texto como sendo a de divertir o leitor, contar uma história, contar a história da galinha que coloca ovos de ouro.	40%
Deram uma justificativa, mas que não é plausível em relação ao texto lido	9%
Não souberam responder	25%

Fonte: Elaborado pela autora (2021).

Quadro 79 - Reconto da história

Ano de aplicação do protocolo	2020
Narraram a história lida	37%
Narraram uma história que se aproxima da história lida, omitindo detalhes e/ou informações secundárias	30%
Referiram-se a alguns elementos da história sem, contudo, articulá-los.	13%
Não conseguiram narrar a história	20%

Fonte: Elaborado pela autora (2021).

Na análise dos dados da leitura do gênero fábula, observou-se que, apesar de reconhecermos que a fábula é um gênero textual mais extenso, que demanda maior fôlego de leitura, 99% dos estudantes a leram, ainda que com pouca fluência, e 67% recontaram a história, mesmo que omitindo detalhes.

Outro dado que merece destaque é o relativo à identificação da finalidade do gênero fábula: 66% dos estudantes identificaram que a finalidade da narrativa literária é divertir o leitor, ainda que apenas 26% tenham reconhecido a finalidade

específica do gênero. Esse dado nos permite afirmar que essa leitura feita pelas crianças é um forte indício de que o trabalho que teria continuidade durante o ano letivo de 2020 poderia contribuir ainda mais para o aperfeiçoamento da competência leitora delas.

No próximo capítulo, serão discutidos, em maior detalhe, os encontros de desenvolvimento profissional ocorridos nos anos de 2018 e 2019, com o intuito de se alcançar um dos objetivos desta tese e de se refletir sobre as possíveis repercussões da formação no desenvolvimento dos estudantes, apresentado neste capítulo.

5 O QUE ENUNCIAM OS PROFESSORES EM CONTEXTO DE DESENVOLVIMENTO PROFISSIONAL?

No capítulo 4 desta tese, foram apresentados os dados da avaliação diagnóstica dos estudantes participantes da pesquisa, realizada no início de cada ano. Esses dados subsidiaram os encontros de desenvolvimento profissional com o professor e as professoras no decorrer dos anos de 2018 e 2019 (em 2020 não houve encontros em função da pandemia da Covid-19, como já declarado anteriormente).

Nesse contexto, foram realizados, ao todo, 10 encontros no ano de 2018, com 4 horas de duração cada um, e 10 encontros ao longo do ano de 2019, também com 4 horas de duração cada. Embora os estudantes participantes da pesquisa tenham sido os mesmos ao longo dos três anos de aplicação dos protocolos, o grupo de professores se modificou, sendo um grupo de 6 professores no ano de 2018 e 6 outros professores no ano de 2019¹⁸. Essa mudança no grupo de professores, consequência dos critérios de alocação professor/turma da Secretaria Municipal de Educação, impediu que houvesse uma maior continuidade da formação do grupo. Entretanto, a cada ano, foi possível direcionar a proposta de desenvolvimento profissional em função do que era possível observar na aprendizagem dos alunos por meio dos dados da avaliação diagnóstica realizada por meio do protocolo, o que era objetivo desta tese. O perfil dos professores participantes dos encontros de desenvolvimento profissional é apresentado no capítulo 3 desta tese, dedicado à apresentação da metodologia da pesquisa.

Para o planejamento dos encontros, era utilizado o seguinte roteiro:

retomada dos resultados apresentados pelos protocolos e avaliação das aulas dadas (os objetivos planejados foram alcançados?);

texto para reflexão teórica (selecionado a partir da avaliação do encontro anterior);

¹⁸ É importante lembrar que, dos seis professores alfabetizadores participantes da pesquisa no ano letivo de 2019, duas docentes foram as mesmas do ano letivo de 2018, pois, como suas turmas eram multisseriadas, elas acompanharam os estudantes do 1º para o 2º ano de escolaridade. Dessa forma, a pesquisa contou com a colaboração de dez professores alfabetizadores ao todo.

seleção das habilidades que deveriam ser “ponto de atenção” de acordo com a avaliação feita no primeiro momento de cada encontro;
registro do que deveria ser o “ponto de atenção” do planejamento do mês;
planejamento das aulas.

Nesse sentido, após cada um dos encontros, eram feitas notas de campo, nas quais eram registrados os principais eventos ocorridos, em especial aqueles que diziam respeito às formas de apropriação/interação, pelos docentes, dos dados da avaliação diagnóstica realizada com os estudantes. Assim, com base nesses dados, foram desenvolvidas as análises que integram este capítulo, ao longo do qual busco alcançar um dos objetivos desta tese: compreender os processos de reflexão dos professores envolvidos nas ações de desenvolvimento profissional sobre a aprendizagem de seus alunos alfabetizando e o modo como essas reflexões se consolidam em saberes sobre como alfabetizar.

Tais análises incidirão sobre um recorte de um total de 7 encontros de formação, sendo 5 encontros do ano de 2018 e 2 encontros do ano de 2019. Tais encontros foram escolhidos porque refletem bem o movimento dialógico que serviu de base para o desenvolvimento profissional docente dos alfabetizadores participantes da investigação.

5.1 O QUE DIZEM OS PROFESSORES SOBRE SUAS CONCEPÇÕES DE ALFABETIZAÇÃO?

Recentemente, o tema da formação de professores (continuada e inicial) tem sobressaído, haja vista a exigência do acompanhamento permanente e a atualização dos professores em exercício, por parte do governo. Garrido e Brzezinski (2008), ao fazerem uma análise do Grupo de Trabalho “Formação de Professores” da Anped, destacam o quanto o tema da formação inicial e da continuada tem se revelado forte, ocupando 64% da produção acadêmica. Os autores mostram também que há alguns trabalhos que optam pela escuta dos professores e que essa via de abordagem oferece contribuições importantes.

Nessa direção, observam-se iniciativas, do MEC e das universidades, em ações de formação inicial e continuada de professores, embora essas iniciativas nem sempre sejam convergentes e apresentem, ao contrário, perspectivas muitas

vezes conflitantes. Para ilustrar o que afirmo, podemos destacar o último investimento do governo federal na Política Nacional de Alfabetização, que sucedeu ao Pnaic, uma política nacional de formação de professores alfabetizadores com alto investimento público, com duração de mais de cinco anos, a partir das concepções de língua, de aprendizagem e de alfabetização, diametralmente opostas àquela política.

Obviamente, isso não é “tão simples” como alguns cursos de formação continuada tentam transparecer. Desfazer do olhar homogeneizador e simplista para passarmos a um olhar complexo sobre o cotidiano das salas de aula é um exercício difícil, que exige muita dedicação e é impossível de se fazer sozinho (LACERDA, 2002). A observação e a reflexão do cotidiano têm revelado dilemas tanto da prática alfabetizadora oferecida aos estudantes da educação pública, quanto da relação de tal prática pedagógica com a formação e com as concepções dos professores em exercício. Nesse contexto, muitas vezes as experiências vivenciadas durante os cursos e os encontros de formação continuada revelam que, embora esse processo busque sustentar uma prática pedagógica capaz de compreender, refletir e analisar a realidade escolar, oferecendo instrumental para a mudança, o professor ainda expressa dificuldades em estabelecer relações entre as teorias apreendidas e a prática pedagógica por nem sempre conseguir (re)significar sua história enquanto aluno e principalmente sua trajetória profissional.

Por essa razão, a proposta desta pesquisa foi propiciar um espaço de formação que vai ao encontro da ideia de *desenvolvimento profissional*, que tem subjacente a concepção de que o docente se desenvolve ao longo de toda a sua carreira, e, por isso, são importantes as oportunidades de reflexão entre os pares sobre os desafios da docência. Aqui está o diferencial desta pesquisa, que traz a perspectiva de desenvolvimento profissional, adotando a promoção de um tipo de reflexão no qual a teoria entra como forma de compreender aquilo que se mostra do ponto de vista da aprendizagem dos alunos.

Para ilustrar o que afirmo anteriormente, trago o recorte de um dos encontros de desenvolvimento profissional docente realizado no âmbito desta pesquisa, ainda no ano de 2018, no qual o objetivo era promover a apropriação de resultados da aplicação do protocolo aos estudantes do 1º ano do Ensino Fundamental. Para tal, destaco o excerto de um enunciado proferido por uma professora com o intuito de

refletir sobre as concepções que fundamentam a prática pedagógica do professor alfabetizador.

Eu atribuo aos resultados desse protocolo dois fatores: 1. O fato de as famílias não acompanharem o desenvolvimento dos alunos é um problema; 2. O fato de apenas os professores do 1º ano serem os responsáveis por alfabetizar as crianças, porque os professores dos 2º e 3º anos não se veem como alfabetizadores, aí, as crianças que saem do 1º ano pré-silábicas ou silábicas, permanecem assim até o 3º ano, isso quando não chegam ao 5º ano assim (Professora R¹⁹).

O enunciado dessa professora representa um movimento de buscar uma culpabilização sobre os resultados dos alunos, e não de tentar compreender esses resultados e se posicionar em relação a eles. Tal perspectiva ocorre porque é como se o resultado revelasse um problema do aluno, e não um diagnóstico de sua aprendizagem com o qual o professor precisa se implicar, sem culpas. Esse enunciado é um exemplo de como é necessário que os espaços e os tempos de desenvolvimento profissional docente sejam espaços que possibilitem o desenvolvimento de uma escuta atenta às vivências do professor e do aluno e, por conseguinte, às demandas de ambos e aos desejos em relação aos rumos da formação daquele.

Portanto, é preciso compreendê-los (as vivências, demandas e desejos de professores e estudantes) de forma coerente com a linha de pesquisa assumida nesta tese, a partir de uma leitura positiva da escola, assim como Charlot (2000) propõe ao discutir a problemática do fracasso escolar. Segundo o autor, optar por uma leitura positiva da escola significa ler tal espaço e os sujeitos que nele estão a partir do que eles fazem e produzem e não a partir daquilo que não fazem ou não produzem (CHARLOT, 2000). Nesta investigação, essa leitura positiva da escola se traduz na sua perspectiva de trabalho com os docentes. Nesse contexto, o que se buscou evidenciar ao longo dos encontros com os alfabetizadores foi que conhecer o que os estudantes sabem e o que precisam aprender é uma forma de empoderamento docente sobre seu próprio objeto de trabalho, nesse caso, sobre os processos de ensino e aprendizagem da linguagem escrita.

Assim, seguindo essa linha de pesquisa, apresento a seguir o recorte de um outro encontro, ocorrido no mesmo ano e com o mesmo grupo de docentes, em que

¹⁹ As professoras serão identificadas por suas iniciais para preservar suas identidades.

foi discutido o texto “Se a escrita alfabética é um sistema notacional (e não um código), que implicações isso tem para a alfabetização?”, de Moraes (2005). O objetivo era discutir com os professores as propriedades do sistema de escrita alfabética, a fim de compreenderem que tais propriedades constituem “o grande enigma” que o estudante tem que desvendar para poder beneficiar-se da memorização dos nomes das letras e do conhecimento de seus valores sonoros. Refletimos sobre o fato de que certas dificuldades para explicar o aprendizado da escrita alfabética devem-se ao fato de não tratá-la como um objeto de conhecimento em si (MORAIS, 2005).

Nesse momento, duas professoras que haviam participado dos dois últimos programas de formação do governo federal, Pró-letramento e Pnaic, ressaltaram o quanto foi reveladora a leitura dos dez princípios do SEA, na ocasião da formação. A saber:

1. Na escrita alfabética, são utilizados símbolos (26 letras) que já existem no mundo social; não se pode inventar letras e estas são diferentes dos números e de outros símbolos.
2. As letras apresentam variações no traçado, no entanto alguns traços são delimitadores e diferenciadores entre as diversas letras.
3. A direção predominante da escrita é a horizontal, com traçado da esquerda para a direita. Também se escreve, geralmente, de cima para baixo.
4. A escrita alfabética registra (nota) a seqüência sonora (ou significante).
5. As palavras são segmentadas em partes menores (sílabas).
6. As sílabas são compostas de unidades menores (fonemas).
7. Há diferentes estruturas silábicas, mas toda sílaba contém uma vogal.
8. As correspondências na escrita alfabética são grafofônicas, ou seja, entre letras (ou dígrafos) e fonemas.
9. A ordem em que as letras são grafadas corresponde à ordem em que as unidades sonoras são pronunciadas.
10. As regras de correspondência entre letras e sons são ortográficas e não fonéticas. Dessa forma, pode-se representar um mesmo fonema através de letras diferentes ou uma mesma letra pode representar fonemas diferentes, assim como um fonema pode ser representado por uma ou mais letras (MORAIS, 2012a, p. 15).

Em seus enunciados, as professoras resumiram cada princípio, o que indica que os momentos de formação para os quais os docentes atribuem sentido deixam marcas positivas no discurso e na prática do professor, pois as análises das

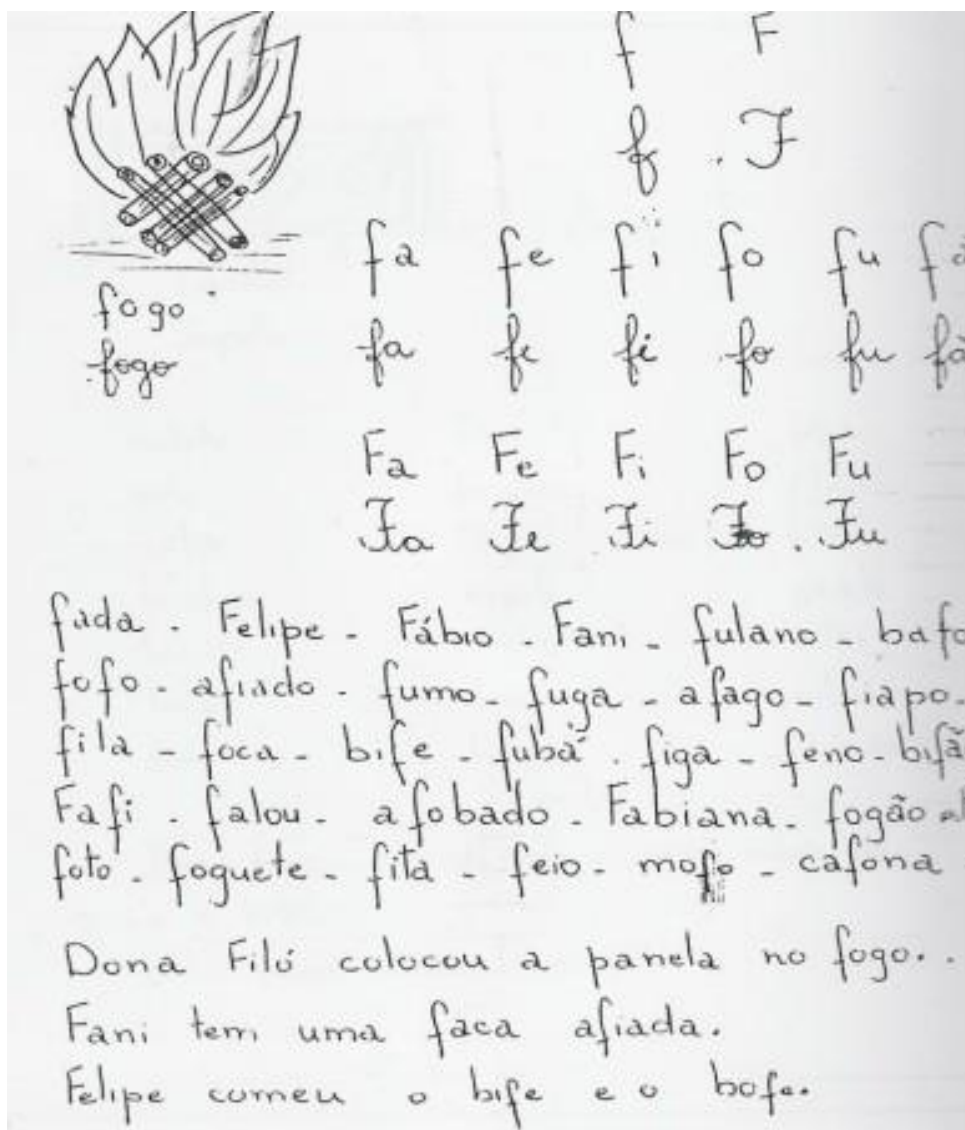
docentes eram as que mais se aproximavam de um olhar menos contaminado pela “falta”, pois sempre buscavam ver o que as crianças já tinham conseguido alcançar. Ou seja, os enunciados das docentes permitem refletir sobre a necessidade do debate sobre a relação entre a formação acadêmica e a prática pedagógica, em especial a prática alfabetizadora, que se realiza no cotidiano dos anos iniciais do ensino fundamental. Ademais, partindo de tal percepção, observa-se como, à medida que conhecemos melhor os professores, que compartilhamos suas experiências em relação às práticas alfabetizadoras e que tornamos acessíveis as múltiplas histórias que compõem sua formação profissional e pessoal, é possível favorecer aproximações mais estreitas com o saber acadêmico, de maneira a construir interlocuções mais dialógicas.

Ainda no contexto do encontro supracitado, quando as duas professoras relataram para o grupo o que significou a aprendizagem dos dez princípios do SEA, pedi que pensássemos sobre o enfoque da teoria da psicogênese da escrita (FERREIRO; TEBEROSKY, 1986), que revela o quanto a tarefa do aprendiz é muito mais complexa e conceitual. A fim de evidenciar esse ponto, contrastamo-lo com o enfoque tradicional de ensino da língua como código, que um dos professores do grupo, inclusive, ainda adotava, que pressupunha o desenvolvimento de habilidades de memória ou perceptivo-motoras como condição para o aluno alcançar uma “prontidão para a alfabetização”.

Assim, com base no texto de Morais (2005), iniciou-se uma reflexão sobre o conceito de alfabetização não mais vinculado à simples ideia de decodificação e codificação de signos, atividade puramente mecânica. Essas reflexões foram relacionadas ao que costumamos ler nos planos de curso, nos quais os professores destacam como objetivo “a formação de indivíduos críticos e criativos”, o que contrasta com uma alfabetização com base, por exemplo, em frases do tipo “Fani tem uma faca afiada” ou “Felipe comeu o bife e o bofe”, como uma das professoras apresentou como proposta de atividade de leitura realizada com seus alunos²⁰:

Figura 16 - Atividade apresentada no planejamento do ano letivo de 2018 pela professora R, do 1º ano.

²⁰ Para esse encontro, solicitei que os professores trouxessem as tarefas que estavam acostumados a apresentar para o ensino da leitura.



Fonte: Arquivo da autora (2021).

Esse tipo de trabalho leva a criança a construir uma concepção de língua escrita artificializada, totalmente desprovida de sentido, o que compromete sua capacidade de buscar sentido para o que lê.

A atividade trazida pela professora e sua problematização no grupo suscitaram reflexões sobre a relação dos professores com o saber acadêmico, como é possível perceber no excerto apresentado a seguir:

Lu, eu sei que vocês da Universidade não concordam com esse tipo de texto. Que chamam até de pseudotexto. Mas para nós que estamos com as crianças em sala de aula, cada uma numa etapa do desenvolvimento, nem sempre é tão fácil trabalhar como vocês falam. Essa atividade de leitura eu dou porque eu sei que todas as crianças vão conseguir ler. Mas eu também trabalho outros textos mais reais. Vocês da Universidade têm que entender que nem

sempre conseguimos trabalhar com o ideal. Às vezes é necessário trabalhar com o real, com o possível (Professora R).

Esse enunciado da professora R permite algumas reflexões importantes sobre o saber acadêmico e o saber profissional, pois demarca uma separação entre um e outro, o que é frequente nos discursos dos docentes. No entanto, o que se propõe com o desenvolvimento profissional é justamente o contrário, pois o objetivo é criar condições para que o professor perceba que pode usar o saber acadêmico a favor do saber profissional.

Outra importante reflexão que se pode destacar é que ela parte do princípio que deve oferecer às crianças aquilo que elas saibam ler, fato problemático, pois o que elas sabem não precisa ser ensinado. Isso evidencia uma dificuldade dos docentes em atuarem no sentido da promoção da aprendizagem, o que é fundamental. Por essa razão, mostra-se como relevante pensar um desenvolvimento profissional alicerçado no que os estudantes efetivamente mostram saber ou não saber, uma vez que isso permite mobilizar o saber acadêmico a favor da aprendizagem dos estudantes reais, concretos, e não de forma genérica.

Andrade (2004) também destaca tal conflito, chamando atenção para a necessidade de estarmos em sintonia com os professores, buscando verdadeiramente responder às reais demandas trazidas por eles, e não de “teimarmos” em continuar com o nosso “credo teórico” posto em primeiro lugar. Segundo a autora, na maioria das vezes, ficamos “insistindo” para que os professores queiram se aprofundar em questões teóricas relativas à leitura e à escrita, sendo que em geral eles não estão interessados nessa questão específica, própria do meio acadêmico (ANDRADE, 2004). “Ressalta a importância de nos atermos aos anseios e às reivindicações que nos chegam nos encontros e cursos de formação de professores, mesmo que eles estejam inicialmente fora das nossas expectativas como formadores” (ANDRADE, 2004, p. 35). Essa perspectiva alerta-nos para o fato de que os cursos de formação, por vezes, têm tomado uma intenção única de intervir nas práticas pedagógicas, desconsiderando o fato de que o cotidiano da escola é um espaço complexo e que é impossível transformá-lo apenas com a vontade de mudança (GUEDES-PINTO; GOMES; SILVA, 2005).

Com base nesse debate, o grupo foi desafiado a pensar que a concepção de alfabetização estava subjacente àquela proposta de atividade de leitura com base na seguinte questão: alfabetização tem conteúdo?

Duas professoras prontamente responderam:

Tem sim, Lu. Ler e escrever são os principais conteúdos da alfabetização. Claro que a gente até coloca lá um “nome próprio e comum”, “masculino e feminino”, um “plural”, mas o grosso mesmo é a leitura e a escrita (Professora P do 1º ano).

É, Lu. Quando eu falo que as outras professoras só se preocupam com os “conteúdos” é que elas “só” dão isso: “masculino/feminino”, “aumentativo/diminutivo”, “verbo”... E você sabe que os nossos alunos não conseguem aprender a ler e escrever “tudo” (do jeito que elas querem) em um ano. Não tem muito tempo que a rede começou a investir na aprendizagem das crianças e a gente tá começando a receber aluno que sabe escrever o nome, pegar no lápis, reconhecer as letras do alfabeto... Porque antes, a gente recebia criança que só sabia desenhar e para ficar mais difícil, as famílias não ajudam... (Professora A do 1º ano).

Os enunciados dessas docentes refletem a tensão que o professor alfabetizador vive em função do que se espera dele: por um lado, que, ao final do ano letivo, “entregue” o educando lendo e escrevendo com autonomia e proficiência; por outro, que se cumpra também o currículo prescrito nos planos de curso.

De fato, como coordenadora pedagógica desta rede há onze anos, sinto como os professores *ainda* são reféns de uma prática que prioriza o ensino de conteúdos linguísticos descontextualizados, que devem ser memorizados e devolvidos pela simples repetição. O plano de curso apresentado na figura 17 evidencia esse fato.

Figura 17 - Plano de curso do primeiro bimestre, do 1º ano do EF, da rede municipal²¹ de educação de Comendador Levy Gasparian

Ano de escolaridade: 1º ANO			
1º bimestre : FEVEREIRO/ MARÇO/ABRIL		2018	
Conteúdos:			
LÍNGUA PORTUGUESA			
GÊNEROS	ORTOGRAFIA	ANÁLISE LINGUÍSTICA	PRODUÇÃO TEXTUAL
<ul style="list-style-type: none"> ➤ Leitura oral e interpretativa de textos: • Rótulos; • Embalagem 		<ul style="list-style-type: none"> • Alfabeto • Vogais e consoantes • Encontro vocálico • Família silábica dos Fonemas B C D F • Identificação de letras e sílabas na palavra • Reforço da letra inicial e final • Escrita do próprio nome completo • Sílabas inicial e sílabas final 	<ul style="list-style-type: none"> ➤ Produção de texto • Rótulo

Fonte: Arquivo da autora (2021).

²¹ Na rede municipal de ensino de Comendador Levy Gasparian, o plano de curso é unificado. Ou seja, ele é o mesmo para todos os estudantes daquele ano de escolaridade. Tal escolha foi tomada com o corpo docente no ano letivo de 2017, quando os professores se queixaram da dificuldade em visualizar ou identificar “o quê” deveria ser ensinado apenas a partir das habilidades descritas no documento curricular que orientava as práticas da rede.

Verifica-se que o próprio modelo do plano de curso não favorece um planejamento com base nas aprendizagens e nas dificuldades demonstradas pelas crianças, pois esse modelo reifica os conteúdos, sem um vínculo necessário com os processos de aprendizagem dos estudantes.

Outro fato interessante nesse sentido é o dilema vivido pelas docentes quando não estão ensinando tópicos gramaticais, perceptível nesse encontro quando a professora A, com o plano de curso em mãos, ia marcando o que também tinha que “dar”, para além dos pontos que identificamos com base nos resultados dos protocolos, para que o Plano de Curso fosse “cumprido”. A professora estava dividida entre trabalhar as aprendizagens não consolidadas, identificadas por meio da aplicação do protocolo de leitura, dedicando mais ao trabalho com textos, e “seguir” o plano, que favorecia o desenvolvimento de práticas descontextualizadas:

Gente, eu sei que é importante nós darmos atenção ao que o resultado do protocolo de leitura nos apresenta, mas não podemos deixar o plano de curso ‘de lado’, porque é o documento oficial da rede e os professores do 2º ano esperam que as crianças dominem. É muito ruim a gente chegar no ano seguinte e ter que ouvir colegas se queixando que as crianças chegaram no 2º ano ‘fraquinhas’.... que não sabiam o que era nome próprio, masculino e feminino, grau do substantivo.... Não basta só que a criança saiba ler (Professora A do 1º ano).

A tensão vivida pela professora A mostra a necessidade de se buscar outra postura na relação teoria e prática e, ao mesmo tempo, a aproximação do currículo escolar com o tratamento dado a esses conhecimentos nos cursos de formação continuada, sem perder de vista as histórias pessoais e profissionais que esses professores trazem. As vivências de um professor, ao longo de sua trajetória pessoal e profissional, estão contextualizadas historicamente na perspectiva de construção do tempo presente. A prática de revelar as inúmeras vivências, de contextualizá-las na busca da reflexão e da crítica e de valorizá-las diante da elaboração do tempo presente intenta construir o vivido na perspectiva do esclarecer, em parte, o enfrentamento dos desafios epistemológicos do trabalho docente, em que as motivações de vida estão intimamente ligadas (BASTOS, 2003).

Retornando a questão “Alfabetização tem conteúdo?”, tentei pensar com os professores que o principal objetivo do 1º ano de escolaridade deva ser o ensino da leitura e da escrita, mas existem algumas perguntas que devem orientar a prática

alfabetizadora: Ler o quê? Escrever o quê? Para quem? Como? E, principalmente, para quê?

Essas questões desestabilizaram os professores. A professora S - que tem uma prática à qual está subjacente a concepção de alfabetização que prioriza a memorização das letras e das sílabas - foi quem ficou mais pensativa.

Sobre esse aspecto, Araújo (2001) tece algumas reflexões importantes ao afirmar que valer-se da prática vivida pelos/pelas alunos/alunas como um ponto inicial para o planejamento das atividades e, a partir dela, extrair conteúdos que ajudem as crianças a se apropriarem da língua materna ainda é uma proposta que parece distante da realidade das crianças, na medida em que “a preocupação das professoras ainda está voltada para atividades específicas que possibilitem apenas o domínio da escrita e da leitura, entendidas leitura e escrita em seu sentido mais limitado” (ARAÚJO, 2001, p. 89).

Nesse encontro, especificamente, evidenciou-se que a prática alfabetizadora da rede na qual se realizou a pesquisa ainda está muito centrada na busca de um melhor método, já que o conteúdo da alfabetização também parece estar previamente definido: a memorização das letras, dos sons e das sílabas.

Nesse contexto, pode-se afirmar que os enunciados trazidos pelos professores em relação às suas experiências escolares mostram diferentes visões sobre o processo de alfabetização. Segundo Schön (1992), essas visões estão relacionadas ao compromisso e ao envolvimento do professor com o seu trabalho, todos aliados à visão diagnóstica que têm do processo ensino-aprendizagem.

Outro aspecto importante de análise, possível de ser identificado na discursividade dos professores, é a dificuldade em ver relação entre o conhecimento aprendido (teoria) e a realidade da prática pedagógica. No entanto, a formação não se constrói por acumulação, mas sim por meio de um trabalho de reflexão crítica sobre as práticas e de construção permanente de uma identidade pessoal. Por isso, é tão importante investir na pessoa e dar um estatuto ao saber da experiência. Produzir a sua vida é também produzir a sua profissão (BASTOS, 2003). Nessa direção, os professores “reclamam” acerca do distanciamento entre o que acreditam ser a forma “correta” de ensinar e os ensinamentos transmitidos pelos cursos e/ou pelos programas de formação continuada.

Outro enunciado representativo do distanciamento entre saber acadêmico e saber profissional foi proferido ao final desse encontro:

O grande problema é que a grande maioria de nós começamos trabalhando assim. Tenho mais de 15 anos de magistério e sempre alfabetizei assim...Tudo bem que sempre ficava um grupinho reprovado, mas é porque isso é normal! Não tem como atingir a totalidade! Nem com toda essa inovação a gente vai conseguir fazer com que todas as crianças aprendam... (Professora S).

O enunciado dessa docente revela que o conhecimento daquilo que os alunos efetivamente demonstram saber, proporcionado pelas avaliações diagnósticas, parece ter pouca serventia para o professor, uma vez que já existe um caminho para o ensino pré-definido, a despeito do que os estudantes revelam em termos de suas aprendizagens. Dessa forma, na tentativa melhor qualificar essa discussão, levei para os encontros seguintes textos por meio dos quais pudéssemos refletir, com base no desempenho demonstrado pelos estudantes ao responderem ao protocolo de leitura, sobre o conceito de alfabetização subjacente às nossas práticas e aos textos sobre a apropriação do SEA.

Esse encontro foi finalizado com a seguinte tarefa: após a leitura e as reflexões levantadas a partir do texto de Morais (2005), cada docente levaria o resultado da avaliação diagnóstica de sua turma para casa e, ao contrário do que se declara no início da reunião, quando os professores afirmaram que o resultado do protocolo mostrava que os alunos, no início do 1º ano, não sabiam nada sobre a língua escrita, tentaria ver o que as crianças revelaram saber sobre o SEA a partir do desempenho no protocolo de leitura. Foi combinada também a leitura do texto “A aprendizagem do sistema de escrita alfabética” (BRASIL, 2012), tomado como base para a análise dos resultados obtidos pela primeira aplicação do protocolo de leitura, que será analisada a seguir.

5.2 O QUE REVELAM OS NÃO SABERES DOS EDUCANDOS?

No encontro de desenvolvimento profissional docente em que iniciei a reunião solicitando que pensássemos na definição de “apropriação de resultados” - já que o objetivo específico daquele encontro seria aprofundar a apropriação dos resultados da aplicação do protocolo de leitura -, apresentei a seguinte definição: “apropriação” é o ato de interpretar os resultados das avaliações e utilizá-los nos planejamentos anuais e gerais da escola e do professor. Em outras palavras, apropriar-se é

reconhecer falhas e êxitos, utilizando dados disponíveis como aparato de estratégia e organização (MINAS GERAIS, 2013 *apud* FARIA, 2015).

Segundo o dicionário Priberam da Língua Portuguesa (2018), em sua versão online, o verbo “apropriar” significa “aplicar”, “atribuir”, entre outras definições. Nesse sentido, é preciso compreender que a aplicação dos dados de forma pertinente ao fazer pedagógico, bem como a atribuição de valor a eles de forma coerente a cada situação e unidade escolar, aponta diretamente para ações propositivas na busca pela qualidade da educação. Porém, mesmo se reconhecendo a necessidade de se apropriar dos dados produzidos, essa realidade ainda é um desafio.

Fontanive, Elliot e Klein (2007) consideram que

[...] um dos desafios enfrentados pelos profissionais que conduzem os processos de avaliação de sistemas escolares é o de desenvolver estratégias de apresentação dos resultados capazes de facilitar a compreensão e a apropriação desses resultados pelas diferentes equipes das Secretarias de Educação, gestores das escolas, professores e demais membros da comunidade (FONTANIVE, ELLIOT; KLEIN, 2007, p. 12)

Partindo do apontamento anterior, antes de retomarmos as tabelas com os dados gerados pelo protocolo, fiz uma reflexão com o grupo sobre a importância da apropriação de resultados para que sejam atendidas as necessidades identificadas pelos estudantes, de forma a ir além do simples ato de ter acesso aos resultados, mas que incida na sua compreensão para seu uso eficiente. Ou seja, é preciso que os professores usem-nos para traçar metas pedagógicas visando à aprendizagem dos estudantes, seja no ensino da leitura o da escrita seja em qualquer outro campo do saber.

Com base nessa argumentação, a professora R interrompeu e expôs ao grupo sua percepção sobre as avaliações externas, tanto aquelas da própria Secretaria Municipal de Educação quanto as nacionais, como a extinta Provinha Brasil e Avaliação Nacional da Alfabetização (ANA), e afirmou apreciá-las. No entanto, confessou ter dificuldades de interpretar os resultados.

Esse enunciado da professora me fez refletir sobre a realidade da apropriação de resultados na atualidade. Acerca disso, Fontanive (2013) diz que:

Os sistemas de avaliação de desempenho dos alunos, introduzidos no Brasil há quase duas décadas, apesar da enorme quantidade de

dados coletados e divulgados, parecem não ter sido capazes de provocar as mudanças esperadas no cotidiano da relação professor-aluno- aprendizagem. São levantadas hipóteses de que os professores, coordenadores pedagógicos e diretores das escolas não compreendam adequadamente as tecnologias empregadas na avaliação dos estudantes e nos mecanismos e materiais utilizados na divulgação dos resultados e, assim, não são capazes de orientar a prática docente para corrigir os erros e as dificuldades apresentadas pelos alunos (FONTANIVE, 2013, p. 83).

Com base no exposto pela professora R, o grupo foi convidado a expor as análises que costumavam fazer dos resultados das avaliações realizadas pelos alunos, tanto das avaliações internas à escola quanto das externas. Houve um silêncio por uns instantes, que foi rompido pela professora P, que, numa postura como quem estivesse dizendo “vamos falar a verdade”, declarou que as avaliações internas não eram analisadas e as externas só se limitavam a “saber se o aluno foi bem ou se foi mal”.

Mais uma vez, Fontanive (2013) ajuda a pensar como o material que é produzido pelas avaliações em larga escala não é aproveitado pelos docentes, nas escolas:

“Todavia, não raro, o que se percebe são a chegada e o abandono dos materiais com os referidos resultados pelas escolas, arquivados ou até mesmo ignorados. Talvez não por falta de interesse por parte dos gestores e professores, mas por falta de entendimento de como lidar com tais dados. Em outras palavras, as tentativas de simplificar informações complexas, tanto nos materiais de divulgação de variados formatos, como, manuais, livretos, boletins, entre outros, quanto na realização de numerosos seminários, videoconferências, jornadas de capacitação de professores, coordenadores pedagógicos e gestores, parecem não ter sido bem sucedidas, pois não provocaram os impactos esperados na qualidade e equidade da educação oferecida às crianças e aos jovens brasileiros (FONTANIVE, 2013, p. 12).

Segundo Fontanive (2013), é preciso dimensionar o objetivo das capacitações para professores no que tange à apropriação de resultados. Até o momento, os materiais e as capacitações já disponibilizados ainda não alcançaram integralmente o objetivo de fazer com que os professores compreendam os dados disponibilizados e os utilizem de forma a adequar sua prática pedagógica e a melhorar os resultados obtidos. Tal constatação talvez se deva justamente ao fato de esses resultados serem repassados aos docentes na forma de capacitações, como citado pela autora,

e não na perspectiva mais ampla de um desenvolvimento profissional, ou seja, em um diálogo mais próximo e efetivo com os contextos reais de trabalho dos docentes. Essa é uma hipótese que justifica a metodologia adotada nesta pesquisa, de promover o desenvolvimento profissional de professores alfabetizadores a partir dos resultados de uma avaliação diagnóstica de seus alunos, indo além de uma perspectiva de mera “capacitação” e buscando uma integração entre os resultados e o que os professores efetivamente conhecem de seus alunos.

Relacionando a necessidade de apropriação de resultados à prática docente, verifica-se que esse processo é frágil ou ignorado pelos gestores, de modo que os dados alcançados pelas escolas são arquivados e não utilizados corretamente, ou seja, sua apropriação, em muitos casos, inexistente. Nesse sentido, conforme reforçam Sousa e Oliveira, “não faz parte, no entanto, da cultura e dinâmica da organização do trabalho escolar pautar seu planejamento em resultados de avaliação” (SOUSA; OLIVEIRA, 2010, p. 21).

A professora R contribui para a reflexão sobre o tema ao acrescentar à discussão o fato de se sentir incomodada porque, na escola na qual trabalha, o único objetivo da apropriação dos resultados das avaliações externas era identificar quais questões as crianças mais erraram, a fim de treiná-las para que, nos próximos testes, elas tivessem um melhor desempenho. Outras docentes também concordaram com a inquietação de R, dizendo que, em suas escolas, ocorria o mesmo.

Nesse momento, lembrei-me das reflexões de Bonamino e Sousa (2012), quando apontam para os riscos que afetam as escolas e para os cuidados que ela precisa ter a fim de que a prática docente não seja diminuída a uma permanente preparação do educando para os testes das avaliações externas. Além disso, contribui para essa forma de pensar dos professores, o fato de não haver uma cultura de apropriação de resultados nem mesmo das próprias avaliações internas à escola, realizadas pelos próprios docentes.

Segundo Bonamino e Sousa (2012), a escola deve estar atenta ao tratamento dado a esses processos sob os riscos de modificações no currículo escolar, reduzindo-o e empobrecendo-o. Nesse sentido, defendem que, dentre os riscos:

[...] um deles é a situação conhecida como ensinar para o teste, que ocorre quando os professores concentram seus esforços

preferencialmente nos tópicos que são avaliados e desconsideram aspectos importantes do currículo, inclusive de caráter não cognitivo. [...] Essa não é exatamente uma limitação das avaliações, mas demanda atenção para riscos relativos ao estreitamento do currículo, os quais podem acontecer quando há uma interpretação distorcida do significado pedagógico dos resultados da avaliação (BONAMINO; SOUSA, 2012, p. 383).

Essa crítica foi refletida com o grupo de professoras, pois o objetivo de avaliar não deveria restringir-se ao de que o educando tivesse um bom desempenho nas habilidades avaliadas pelo protocolo de leitura, mas o de que desenvolvessem as habilidades necessárias para formação do leitor proficiente em outras práticas de letramento oferecidas no espaço escolar.

Refletimos que, talvez, os desafios e as resistências à apropriação dos resultados pudessem estar associados a essa distorção do sentido da avaliação, que obriga o docente a trabalhar numa perspectiva de treinamento para avaliações externas.

O professor C, que até então estava muito introspectivo, trouxe para discussão o caráter classificatório que a avaliação tem dentro do processo pedagógico. Segundo C, para que o professor passasse a incorporar a prática de analisar mais detalhadamente os resultados, ao invés de se limitar a saber se o aluno foi bem ou se foi mal, como apontado pela professora P, a escola precisaria abandonar a perspectiva classificatória, que, historicamente, tem caracterizado as avaliações internas e, segundo ele, agora também as externas, o que faz delas mais um fim em si mesmo do que as atividades-meio que podem subsidiar a escola nas reflexões acerca dos seus processos educacionais.

Em convergência ao apontado pelo professor C, Souza (2007) defende que as avaliações não são soluções prontas e acabadas para os problemas de aprendizagem dos educandos, mas parte dos processos gerenciais da educação. Como tal, devem: [...] “cumprir a tarefa de auxiliar a solução de problemas educacionais acerca dos processos de ensino e aprendizagem de sorte a se saber até que ponto eles estão surtindo os efeitos desejados e os objetivos estão sendo atingidos” (SOUZA, 2007, p. 65).

Após essas colocações, o grupo pareceu concordar com que a apropriação dos resultados das avaliações deve implicar a mobilização não só dos docentes, mas da equipe gestora, para a reflexão acerca do trabalho desenvolvido pela escola.

Portanto, a apropriação dos resultados dentro do processo pedagógico é uma tarefa abrangente e complexa, que requer dedicação, disposição e comprometimento profissional para sua consecução.

Assim, os enunciados produzidos naquele contexto de desenvolvimento profissional contribuíram para a compreensão das práticas alfabetizadoras realizadas por aqueles professores e para se pensar estratégias de formação que possam contemplar suas expectativas, a fim de planejar intervenções pedagógicas que realmente atendam às crianças. Esse movimento evidencia que o diálogo que se dá em momentos de desenvolvimento profissional pode alterar crenças e fazeres do professor, pois, ao problematizar o presente por meio da instauração de outra perspectiva para suas práticas alfabetizadoras, o professor passa a ter outro horizonte. É possível, a partir desse pressuposto, a retomada do que já foi pontuado acerca da importância de tomar os professores como sujeitos produtores de saberes e de conhecimentos, o que implica assumir uma postura epistemológica e uma posição política em relação ao projeto de sociedade a ser construído, o que passa necessariamente pelos processos de formação de professores. Segundo Garcia (2004, p. 11), “faz-se necessário reconhecer na professora alguém capaz de teorizar a sua própria prática e, ao mesmo tempo, considerar a escola como um espaço permanente de construção, desconstrução e reconstrução de teorias, histórias e experiências”.

Esse início de conversa com os professores revelou a pertinência do modelo de formação docente proposto por esta tese, uma vez que ensejou, no grupo, uma reflexão sobre a importância de sermos capazes de compreender os resultados alcançados pelos educandos para que possamos planejar intervenções que contemplem o que de fato precisa ser ensinado, sendo capazes ainda de identificar o que os estudantes já sabem, porque nenhuma criança “sabe nada”, conforme foi declarado pelo grupo no encontro do mês de abril. Além disso, de posse de tais dados, deve-se utilizá-los na reformulação dos planejamentos, na concentração de esforços para a melhoria do desempenho de alunos em leitura e na criação de estratégias pedagógicas para o progresso da turma como um todo.

Passou-se, então, à discussão do texto “A aprendizagem do sistema de escrita alfabética” (MORAIS, 2012a).

Nem todas os docentes conseguiram ler o texto inteiro, o que não chegou a comprometer totalmente as reflexões planejadas, mas fez com que eu tivesse que

lançar mão da apresentação das principais partes do texto, em slides. Assim, partindo da inquietação e da verificação de que muito do que se faz nos anos iniciais do Ensino Fundamental é somente a repetição de atividades fundamentadas em concepções muitas vezes equivocadas do que seja alfabetizar, iniciamos a análise dos dados gerados pelo protocolo de leitura, ao mesmo tempo em que tentávamos identificar a concepção de alfabetização que pudesse nortear a prática pedagógica das docentes, fugindo da repetição de atividades descontextualizadas e conteudistas.

Destacamos aspectos que evidenciassem o conceito de alfabetização adotado pelo texto: o de que a alfabetização é um processo de aquisição do Sistema de Escrita Alfabética, das habilidades de ler e escrever. Associamos a essa concepção a clareza de que esse domínio do SEA se dá através de uma prática discursiva, que possibilita a leitura crítica da realidade, pois se alicerça em uma concepção social de escrita com múltiplas funções e inseparável dos contextos em que se desenvolve, em contraste com uma concepção de cunho pragmático, que considera a aprendizagem da leitura e da produção textual como a aprendizagem de competências e habilidades individuais.

Assim, após mapearmos esses conceitos no texto proposto, retomei com o grupo o que eles conseguiram compreender com base nos resultados que levaram para casa, a fim de analisarem com mais clareza o que as crianças revelaram saber sobre o SEA.

As professoras P e R afirmaram que estavam erradas, que não era correto afirmar, como o fizeram no encontro anterior, que as crianças não sabiam nada, afirmação que foi tomada por unanimidade, pois os outros quatro professores acenaram com a cabeça, mostrando estarem de acordo com as professoras. Nessa perspectiva, iniciamos a análise da primeira parte do protocolo, relativa à leitura de palavras e frases. Para fins de melhor compreensão, reproduzo aqui os Quadros que integram o capítulo 4 desta tese, com o intuito de refletir sobre as reflexões suscitadas por esses resultados entre o docente e as docentes.

QUADRO 80 - LEITURA DE PALAVRAS

Grupo 1 Alunos que leram todas as palavras com fluência e acurácia	2%
Grupo 2 Alunos que leram algumas palavras com fluência e acurácia e outras cometendo erros ao decodificar uma ou algumas sílabas; ou, ainda, leram algumas palavras cometendo erros em relação à sílaba tônica	4%
Grupo 3 Alunos que leram apenas algumas sílabas de algumas palavras e/ou não souberam ler nada de outras	10%
Grupo 4 Alunos que não souberam ler nada	84%

Fonte: Elaborado pela autora (2021).

Quadro 81 - Leitura de frases

Grupo 1 Alunos que leram todas as frases com letras maiúsculas e minúsculas, com fluência e acurácia, e conseguiram associá-las às imagens que as representavam e, ainda, contar as palavras que compunham as frases	1%
Grupo 2 Alunos que leram as frases com letras exclusivamente maiúsculas, vagorosamente, escandindo sílaba, não conseguiram associar a frase à imagem e contaram as letras ao invés de contar as palavras	1%
Grupo 3 Alunos que leram algumas frases apenas, com letras exclusivamente maiúsculas, não conseguiram associar a frase à imagem e contaram letras ao invés de contar palavras ou não contaram as palavras com menos de três letras	10%
Grupo 4 Alunos que não souberam ler nada	88%

Fonte: Elaborado pela autora (2021).

Verificou-se quais eram os conhecimentos que os 84% dos alunos que não conseguiram realizar a tarefa demonstravam dispor, em um movimento contrário do que geralmente se faz ao analisar os resultados dos alunos, destacando o que eles já sabiam sobre o SEA, pois a proposta de intervenção partiria dessa constatação.

Assim, identificamos que os 84% dos alunos não leram, mas já tinham se apropriado dos seguintes princípios:

- a) que na escrita alfabética são utilizados símbolos (26 letras) que já existem no mundo social; não se pode inventar letras, e estas são diferentes dos números e de outros símbolos;

- b) que as letras apresentam variações no traçado, no entanto alguns traços são delimitadores e diferenciadores entre as diversas letras;
- c) que a direção predominante da escrita é a horizontal, com traçado da esquerda para a direita. Também se escreve, geralmente, de cima para baixo.

Ou seja, todos conseguiram identificar as letras das palavras, soletrando-as em um movimento de olhar a página da esquerda para a direita. Os alunos avaliados, portanto, ainda não tinham a habilidade de juntar as letras para formar as sílabas, mas conheciam todas as letras do alfabeto.

Quanto aos 16% de estudantes que conseguiram completar a tarefa, pode-se afirmar que, além dos conhecimentos acima destacados, também demonstraram conhecer:

- a) que a escrita alfabética registra (nota) a sequência sonora (ou significante);
- b) que as palavras são segmentadas em partes menores (sílabas);
- c) que as sílabas são compostas de unidades menores (fonemas);
- d) que há diferentes estruturas silábicas, mas toda sílaba contém uma vogal;
- e) que as correspondências na escrita alfabética são grafofônicas, ou seja, entre letras (ou dígrafos) e fonemas;
- f) que a ordem em que as letras são grafadas corresponde à ordem em que as unidades sonoras são pronunciadas.

Quanto à leitura das frases, 88% dos alunos que não realizaram a tarefa soletraram todas as letras da frase, demonstrando o conhecimento já destacado na leitura de palavras. Por isso, quando se perguntou a quantidade de palavras na frase, eles contavam as letras. Os 12% de estudantes que conseguiram realizar a leitura de frases, além do conhecimento destacado na leitura de palavras, demonstraram também conhecer que, na frase, a escrita das palavras é separada por espaços em branco.

Nesse momento, foram registrados os conhecimentos que os estudantes já tinham sobre o SEA e analisadas as atividades de leitura que estavam sendo apresentadas a eles.

Assim, com base nos resultados do protocolo, o grupo chegou à conclusão de que atividades que tinham como objetivo desenvolver as habilidades²² como distinguir as letras do alfabeto de outros sinais gráficos, nomear as letras do alfabeto e recitá-lo na ordem das letras e conhecer, diferenciar e relacionar letras em formato imprensa e cursiva, maiúsculas e minúsculas, eram atividades que deveriam ser planejadas para grupos específicos de alunos (com aulas que os professores trabalhassem com agrupamentos produtivos), pois a maioria dos alunos das turmas já havia se apropriado de tais habilidades.

A partir da análise dessa primeira parte do protocolo, o grupo identificou habilidades como:

- a) segmentar oralmente palavras em sílabas;
- b) relacionar elementos sonoros (sílabas, fonemas, partes de palavras) com sua representação escrita;
- c) comparar palavras, identificando semelhanças e diferenças entre sons de sílabas iniciais, mediais e finais;
- d) reconhecer a separação das palavras, na escrita, por espaços em branco.

Essas eram aquelas habilidades que deveriam ser o nosso ponto de atenção para o planejamento das aulas de leitura, pois os resultados da avaliação do protocolo revelaram que os estudantes ainda não liam palavras e que as atividades anteriormente citadas poderiam contribuir para que avançassem nessa leitura.

A análise do desempenho dos estudantes na leitura dos textos foi a que levantou mais discussões junto aos professores. Retomo a seguir os dados produzidos a partir da leitura do gênero textual “Receita”, no ano em que se deu o encontro:

²² Nos encontros, tínhamos como apoio as habilidades da Base Nacional Comum Curricular do 1º ano (2018). A pesquisadora entregou às professoras um encarte com um quadro identificando as práticas de linguagem, os campos de atuação, o objeto de conhecimento e as habilidades para esse ano de escolaridade (conforme apresentado no Apêndice C).

Quadro 82 - Leitura

Leram o texto com fluência e acurácia	0%
Leram o texto com pouca fluência e acurácia, cometendo erros ao decodificar uma ou algumas palavras	3%
Leram apenas algumas palavras do texto	2%
Simularam estar lendo, reproduzindo gestos de leitura, mas verbalizando um outro texto	2%
Não souberam ler nada	88%
Recusaram-se a fazer a tarefa	5%

Fonte: Elaborado pela autora (2021).

Quadro 83 - Hipótese sobre o gênero

Leram o texto com fluência e acurácia	0%
Leram o texto com pouca fluência e acurácia, cometendo erros ao decodificar uma ou algumas palavras	3%
Leram apenas algumas palavras do texto	2%
Simularam estar lendo, reproduzindo gestos de leitura, mas verbalizando um outro texto	2%

Fonte: Elaborado pela autora (2021).

Quadro 84 - Como descobriu

Afirmaram ter lido o título	1%
Afirmaram ter observado as imagens	20%
Fizeram referência a aspectos relativos à diagramação do texto na página	2%
Não justificaram	31%
Deram outra justificativa	4%
Recusaram-se a realizar a tarefa	5%
Não souberam responder	37%

Fonte: Elaborado pela autora (2021).

Quadro 85 - Identificação da finalidade do texto após a leitura

Citaram a função de uma receita: ensinar a fazer algo ou uma comida	19%
Deram uma justificativa, mas que não é plausível em relação ao texto lido	2%
Citaram a função de uma lista: ajudar a lembrar de algo	0%
Não souberam responder	76%
Recusaram-se a realizar a tarefa	3%

Fonte: Elaborado pela autora (2021).

Na análise do desempenho dos estudantes na leitura da receita, observou-se que 14% dos estudantes se aproximaram de uma definição do gênero receita e 11% conseguiram levantar a hipótese correta com relação ao gênero textual. Desse universo, 19% dos estudantes reconheceram corretamente a finalidade do gênero e sua função social, mesmo sem conseguir ler todo o texto. Apenas um aluno conseguiu ler o texto todo, ainda que com dificuldade, o que nos permitiu inferir que

a maioria das crianças se apoiou na estratégia de ler as imagens para formular suas conclusões sobre o texto.

Com base nesses dados, foi discutida a importância de um trabalho de leitura que explore o aspecto discursivo do texto, trabalhando fatores que interferem na adequação do texto ao interlocutor, na intenção comunicativa e no gênero textual, e que permita à criança o levantamento de hipóteses sobre o gênero, mesmo sem, ainda, saber ler alfabeticamente.

Na sequência, na análise da leitura do gênero cartaz, retomo um resumo dos dados produzidos a seguir, que nos permitiu refletir sobre o desempenho dos estudantes na leitura desse gênero:

Quadro 86 - Hipótese sobre o gênero

Identificaram o texto como sendo um cartaz	0%
Identificaram como o texto do Zé Gotinha	5%
Identificaram como o texto da vacina	9%
Identificaram como o texto de médico	1%
Identificaram como o texto da saúde pública	1%
Identificaram como uma história ou história em quadrinhos	2%
Não souberam responder	80%
Recusaram-se a realizar a tarefa	2%

Fonte: Elaborado pela autora (2021).

Quadro 87 - Leitura (ainda que cometendo erros)

Leram o texto com pouca fluência e acurácia, cometendo erros ao decodificar uma ou algumas palavras	2%
Simularam estar lendo, mas verbalizando um outro texto	2%
Leram apenas algumas palavras do texto	4%
Não souberam ler	86%
Recusaram-se a realizar a tarefa	6%

Fonte: Elaborado pela autora (2021).

Na análise do desempenho dos estudantes na leitura do cartaz, 16% dos alunos conseguiram formular hipótese sobre o gênero textual antes da leitura, fazendo referência a outros elementos em relação ao texto, como o contexto social em que circula, por exemplo. Apenas 2% conseguiram ler, ainda que com pouca fluência. Mas, mesmo as crianças não lendo alfabeticamente, os professores concluíram que esse é um gênero textual que pode ser mais trabalhado com as crianças, pois apresenta linguagem verbal e não verbal, o que pode facilitar a leitura por parte dos alunos que estão se apropriando do SEA.

Ao analisarmos o desempenho da leitura do poema, os professores ficaram surpreendidos com o fato de 76% das crianças não conseguirem formular hipóteses a despeito de esse ser um gênero muito trabalhado com as crianças na etapa da alfabetização, principalmente pelos livros didáticos, e mesmo na educação infantil.

Quadro 88 - Hipótese sobre o gênero Poema

Identificaram o texto como sendo o texto dos brinquedos, pipa, pião e bola	24%
Não formularam hipótese	68%
Identificaram o texto como pertencendo a outro gênero	3%
Recusaram-se a realizar a tarefa	5%

Fonte: Elaborado pela autora (2021).

Essa observação levou à reflexão sobre a necessária atenção aos objetivos que se pretende alcançar ao planejar aulas de leitura: o que se ensina, quando e como se ensina a ler? Isso ocorre porque os resultados da leitura do poema revelaram que esse gênero textual oferece dificuldade para os alunos, pois exige a habilidade de fazer inferências em função da não literalidade da linguagem típica ao gênero, por exemplo.

Observou-se, portanto, que o trabalho com o poema nessa fase da alfabetização é feito, em geral, como “(pré)texto” para ensinar habilidades como reconhecer nos textos palavras que rimam, ou desenvolver a consciência fonológica, ou comparar a grafia de palavras que se repetem, ou, ainda, identificar as rimas nas palavras, por exemplo (habilidades também importantes), mas não para ensinar a ler e compreender poemas.

[...] em muitos livros didáticos, os exercícios centram-se nos conteúdos e não na recriação que deles faz a literatura, voltam-se para as informações que os textos veiculam, mas não para o modo literário como os veiculam. O texto literário é utilizado para ser estudado tornando-se informativo e formativo, deixando de ser lido para emocionar, para divertir, para dar prazer (ALMEIDA, 2009, p. 4)

Sobre a história em quadrinhos, apenas 10% dos alunos conseguiram inferir corretamente a intenção do personagem no início da história, apesar de se tratar de um texto exclusivamente não verbal:

Quadro 89 - Inferências produzidas na leitura do HQ

Inferiram que o menino queria fazer uma canoa para navegar no rio	10%
Apontaram outra intenção do menino no início da história (fazer abrigo, cortar madeira, casa para morar, para cozinhar e comer)	13%
Inferiram que o menino queria fazer uma canoa sem citar a finalidade	12%
Inferiram que o menino queria fazer uma cabana para se proteger da chuva	20%
Não conseguiram inferir o que o menino queria fazer	34%
Não realizaram a tarefa	11%

Fonte: Elaborado pela autora (2021).

Ou seja, 90% dos estudantes acharam que a intenção do personagem era realizar outra ação, que não a de construir uma canoa para brincar no rio. Essa resposta indica que os estudantes realizaram uma inferência com relação às intenções do personagem sem considerar todos os elementos da sequência de imagens, em especial o rio, que aparece no último Quadro, e a expressão facial do personagem, que demonstra decepção com o ocorrido. Ademais, com base nessa constatação, os professores destacaram a necessidade de investir mais em leitura de textos de linguagem não verbal, que também contribuem para formação leitora dos alunos.

Portanto, a conclusão com base na análise do resultado da leitura da HQ foi a de que os alunos não liam a história, mas a descreviam Quadro a Quadro, não conseguindo realizar uma narrativa com a sequência dos fatos, respeitando o princípio, o meio e o fim. A esse respeito, Passareli (2016) destaca que

A leitura da revista em quadrinhos é um ato de percepção estética e de esforço intelectual, pois lida com dois importantes dispositivos de comunicação, palavras e imagens. Os quadrinhos são úteis para exercícios de compreensão de leitura e como fontes para estimular os métodos de análise e síntese das mensagens. A inclusão dos quadrinhos na sala de aula possibilita ao estudante incorporar a linguagem gráfica às linguagens oral e escrita, ampliando os meios de comunicação que normalmente utiliza (PASSARELI, 2016, p. 6).

Com base nesses resultados, o grupo reconheceu a prática do ensino da leitura como pré-texto porque, assim como o gênero poema, a história em quadrinhos também é um gênero muito comum nessa fase da alfabetização. Entretanto, o resultado da aplicação do protocolo revelou que as crianças não os liam como o esperado.

Naquele momento da análise, a professora S chamou a atenção para como ela costumava ensinar a leitura do gênero HQ. Foi muito interessante porque a

própria professora reconheceu que, talvez, ela contribua para esse resultado, pois afirmou que, quando lê para as crianças qualquer gênero que tenha apenas a linguagem não verbal, ela costuma descrever a imagem e não se preocupa em narrar uma história como se tivesse “texto escrito”.

Ao ouvir o relato da professora S, a professora P acrescentou que, além disso, também é necessária a atenção à seleção dos textos que são disponibilizados à leitura dos estudantes, levando em consideração o fato de determinados textos exigirem do leitor a ativação de outros conhecimentos para que seja capaz de compreender e dar sentido ao que lê.

Nesse contexto, a docente relatou uma experiência que teve com a turma na qual lecionava no ano anterior, quando levou uma tirinha para o trabalho de leitura pensando que a turma teria facilidade de compreender por ser um texto curto e com sentido, aparentemente, claro. No entanto, para que as crianças conseguissem entender, teriam que conhecer a história de Branca de Neve, em especial, a pergunta que a rainha má fazia para o espelho: “Espelho, espelho meu, existe alguém mais bonita do que eu?”. Para surpresa da professora, as crianças não entenderam a tirinha, justamente porque não tinham esse conhecimento e, por isso, não conseguiram produzir o sentido para a história, o que comprometeu todo o desdobramento previsto para a aula.

Com base nesses dois depoimentos, o grupo refletiu sobre a mobilização de diferentes conhecimentos para leitura de diferentes gêneros textuais. Nesse momento, pedi que os professores dissessem como costumavam trabalhar o texto com as crianças. De modo geral, os docentes relataram que:

- a) apresentavam o tema do texto;
- b) pediam que os alunos fizessem a leitura silenciosa do texto;
- c) pediam que alguns alunos (os que costumavam ter mais dificuldade) fizessem a leitura em voz alta;
- d) apresentavam perguntas sobre o texto, “Qual o personagem principal?”, “Qual o nome do autor?”, “Qual o título do texto?”, entre outras perguntas sobre elementos explícitos;
- e) propunham uma atividade de produção escrita ligada ao tema do texto.

Conforme os professores relatavam, eu ia anotando no Quadro essas ações. E, antes mesmo de chegar ao final, a professora R comentou: “Eu acho que estamos fazendo tudo errado...porque gêneros textuais como Tirinha, Cartaz e Poema são trabalhados com as crianças desde a Educação Infantil! E foram os gêneros que apresentaram mais dificuldade”.

Ao final da discussão, o grupo concluiu que cada gênero textual exige que o leitor mobilize habilidades específicas para ser capaz de construir sentido para o texto e que, de fato, a mobilização dessas habilidades pode (e deve) ser ensinada.

Assim, a partir da análise da segunda parte do protocolo, o grupo identificou que as seguintes habilidades deveriam ser trabalhadas com os estudantes:

- a) reconhecer que textos são lidos e escritos da esquerda para a direita e de cima para baixo da página;
- b) ler e compreender, em colaboração com os colegas e com a ajuda do professor, gêneros do campo da vida cotidiana, considerando a situação comunicativa e o tema/assunto do texto e relacionando sua forma de organização à sua finalidade;
- c) apreciar poemas e outros textos versificados, observando rimas, sonoridades, jogos de palavras, reconhecendo seu pertencimento ao mundo imaginário e sua dimensão de encantamento, jogo e fruição.

Quando finalizamos esse encontro, a professora S observou que as crianças na verdade já possuíam vários conhecimentos e que reconhecer esses conhecimentos foi possível a partir da análise dos dados do protocolo de leitura, que foi complementado pela professora P, a qual observou que dispor desse conhecimento é importante para que o professor não perca tempo com atividades desnecessárias. A professora R, que havia apresentado como exemplo de proposta de ensino a leitura do psdeudotexto da figura 13 desta tese, concluiu:

Sabe, eu tenho consciência de que só trabalhar as sílabas com as crianças já não é suficiente (ainda mais pela condição sócio-econômica da maioria de nossos alunos, que nem sempre têm condições de terem acesso a outros materiais), e que por isso temos que trabalhar textos significativos com eles também (Professora R).

Essas intervenções das docentes parecem anunciar possibilidades de mudança de concepção de alfabetização do grupo, que começou a deslocar o foco do “olhar da falta” para se concentrar no que as crianças já sabem, identificando que o ato de ler é muito mais do que uma suposta “mera decodificação das letras em sons”, além de reconhecer que o SEA exige muito mais do que habilidades perceptivas, mas habilidades cognitivas e discursivas para ser compreendido.

Assim, com base na análise desses primeiros momentos dos encontros de desenvolvimento profissional, pode-se dizer que a concepção de alfabetização que o grupo trazia no início da pesquisa começou a sofrer significativas problematizações, através de um movimento dialógico discursivo que era suscitado pelos dados do protocolo de leitura à luz dos textos teóricos e das discussões propostas.

Refletir sobre a dinâmica desse processo dialógico que se dá nos encontros de desenvolvimento profissional docente com os alfabetizadores que trabalham com os alunos da classe popular, a partir dos enunciados que engendram sobre suas práticas alfabetizadoras - levando em consideração a análise que fazem dos resultados da avaliação diagnóstica e aquilo que a transpõe -, é um exercício que proporcionou o entendimento das estratégias que eles utilizavam para compreender o porquê de muitos professores ainda resistirem à adesão de novas práticas educacionais relativas ao ensino da língua materna, as quais poderiam diminuir o alto índice de fracasso escolar que os alunos daquela classe costumam amargar. Tal reflexão pode nos dar pistas para entendermos melhor a resistência que se reflete através de “táticas dos praticantes do cotidiano” (CERTEAU, 1994), que nos revelam a insatisfação (resistência) dos professores com as novas propostas que lhes são apresentadas pelos cursos/programas de formação continuada. “Táticas” que, segundo Certeau (1994), são as estratégias, as astúcias que as pessoas encontram para burlar as “regras”, as “pressões” que o cotidiano lhes impõe. Não se trata, por isso, de crucificar o docente - até porque ele é apenas um dos elos dessa cadeia (ainda que o mais importante), além de considerar que “culpa” não é categoria analítica (GUIMARAES-IOSIF, 2009) -, mas ter condições de pensar estratégias de contribuir para formação continuada desses professores a partir de novas concepções epistemológicas, a partir de outras lógicas.

Sem a pretensão de que eventos apresentados foram suficientes para afirmar que esses seis professores alfabetizadores mudaram totalmente suas concepções, é possível observar que pelo menos as concepções existentes foram problematizadas.

Portanto, houve um movimento - que durou por todo aquele ano letivo - de compreender que a concepção de alfabetização do docente influencia diretamente na aprendizagem e, conseqüentemente, nos resultados dos estudantes.

Segundo Bruns e Rausch (2020), a maior parte das atividades de educação continuada para professores é composta de eventos esporádicos e não de experiências evolutivas de aprendizado. Na contramão dessa concepção denunciada pelos autores, os resultados desta pesquisa apontam para superação desse caráter tradicionalmente individualista na profissão, pois a interação que se deu durante os encontros propiciou a produção de enunciados que, por sua vez, potencializaram os momentos de troca de saberes e fazeres.

Se a formação docente deve assumir o papel que se transforma na possibilidade de criar espaços de participação, reflexão e formação para que os docentes aprendam e se adaptem para conviver com a mudança e com a incerteza, conforme aponta Imbernón (2011), os encontros de desenvolvimento profissional docente desta pesquisa contribuíram para que os docentes vivessem essa experiência, pois os enunciados produzidos anunciam o “ir e vir”, próprio da consolidação de conhecimentos.

Assim, ao assumir esse caráter, a prática formativa propiciada por tais encontros contribuiu para formação docente colaborativa ocorrida a partir dos resultados dos estudantes, juntamente com os demais profissionais da rede, que atuavam com o mesmo ano de escolaridade. Esse movimento de partilha favoreceu o desenvolvimento da reflexão docente no coletivo, contribuindo para abrir caminhos para a autonomia profissional compartilhada.

Desse modo, espera-se que os professores alfabetizadores desta pesquisa tenham tido seus saberes valorizados em momentos de partilha de conhecimento, em que suas experiências pessoais tenham relacionado-se às tarefas profissionais, já que o ensino - segundo Imbernón (2011) - requer também uma implicação pessoal.

A seguir, serão apresentadas as reflexões quanto aos saberes e aos fazeres compartilhados nos encontros de desenvolvimento profissional docente, revelados pelo processo dialógico que se deu entre os professores nos encontros.

5.3 SABERES E FAZERES COMPARTILHADOS: O QUE SABEM E FAZEM OS PROFESSORES ALFABETIZADORES?

Nessa parte do texto, refletirei sobre os enunciados que nos permitem identificar como os saberes e os fazeres dos docentes foram compartilhados nos encontros de desenvolvimento profissional docente nos anos de 2018 e 2019.

Para tal, retomarei a Matriz de Referência do protocolo de leitura, com base no qual foi realizada a avaliação diagnóstica cujos resultados foram a base para os encontros de formação e para o planejamento com os professores, refletindo sobre quatro encontros, dois ocorridos no ano de 2018 e dois no ano de 2019, nos quais os docentes tomaram os dados gerados pelo protocolo para o planejamento das aulas de leitura.

Para fins de elaboração deste capítulo, destaquei os encontros em que foram focadas as habilidades para apropriação do SEA e as formações em que o foco foi o planejamento para a interação com os diferentes gêneros textuais.

Dessa forma, tivemos como norte duas matrizes. A primeira, apresento a seguir:

Quadro 90 - Tópico 1 da matriz de referência para elaboração do protocolo de leitura

Tópico	Descritor
Apropriação do sistema de escrita alfabética	Ler palavra dissílaba, trissílaba ou polissílaba, formada exclusivamente pelo padrão consoante/vogal.
	Ler palavra dissílaba, trissílaba ou polissílaba, quando a palavra possui uma ou mais sílabas formadas por padrões silábicos diferentes de consoante/vogal.
	Ler palavras proparoxítonas ou oxítonas, formadas por diferentes padrões silábicos, com correta entonação da sílaba tônica.
	Associar uma sentença de estrutura sintática canônica - sujeito, verbo, objeto - à imagem que a representa.
	Associar uma sentença de estrutura sintática canônica - sujeito, verbo, objeto direto, objeto indireto- à imagem que a representa.
	Associar uma sentença de estrutura sintática não canônica (voz passiva) à imagem que a representa.

Fonte: Elaborado pela autora (2021).

A partir dessa matriz e das leituras dos dois textos “Se a escrita alfabética é um sistema notacional (e não um código), que implicações isso tem para a alfabetização?” (MORAIS, 2005) e “A aprendizagem do sistema de escrita

alfabética” (MORAIS, 2012a), o grupo colocou como meta que as crianças estivessem alfabéticas até o final do mês de junho do ano de 2018.

O professor C não entendeu e perguntou: “Alfabéticas ou alfabetizadas?”. Aproveitei para perguntar ao grupo se alguém poderia responder essa dúvida do professor C. Todos ficaram em silêncio em um primeiro momento, mas a professora P explicou que achava que

A diferença é que o aluno alfabético é aquele que já se apropriou do SEA, mas ainda não escreve ou lê com tanta autonomia, pois ainda precisa do apoio do professor. Enquanto o estudante que é alfabetizado é aquele que escreve e lê com bastante autonomia, pois já usa a escrita e a leitura no dia a dia dele (Professora P).

As demais docentes corroboraram a explicação de P. Esse momento foi possível graças ao caráter colaborativo dessa pesquisa, em que os professores foram tomados como co-pesquisadores, compartilhando dúvidas e soluções.

A professora S, então, sugeriu a releitura dos direitos de aprendizagem²³ para o 1º ano do Ensino fundamental, que, segundo ela, poderiam nortear o trabalho inicial, os quais reproduzo a seguir:

²³ O Pró-Letramento Linguagem (Programa de Formação Continuada de Professores das Séries Iniciais do Ensino Fundamental), criado em 2007, oferecido pelo MEC (como já citado no início deste trabalho) apresentou, na forma de verbetes e de quadros de síntese, as capacidades essenciais à alfabetização e sua distribuição ao longo dos três primeiros anos do Ensino Fundamental, em cinco grandes eixos: compreensão e valorização da cultura escrita; apropriação do Sistema de Escrita; leitura; produção de textos escritos; desenvolvimento da oralidade. Essas capacidades foram igualmente divididas e apresentadas de acordo com cada eixo, também no Pnaic, mas com a denominação de direitos de aprendizagem. Os direitos de aprendizagem de língua portuguesa no ciclo de alfabetização também estão divididos por eixos, de acordo com as habilidades que os alunos precisam desenvolver para se tornarem plenamente alfabetizados e letrados, a saber: leitura; produção de textos escritos; oralidade; análise linguística (discursividade, textualidade, normatividade); análise linguística (apropriação do Sistema de Escrita Alfabética). Os direitos de aprendizagem são entendidos como a “espinha dorsal” do processo de alfabetização e letramento, que têm por tarefa organizar, sustentar e nortear todo o ensino da língua.

Quadro 91 - Alguns Direitos de aprendizagem em relação à apropriação do Sistema de Escrita Alfabética

Reproduzir seu nome
Reconhecer e nomear as letras do alfabeto
Diferenciar letras de números e outros símbolos
Conhecer a ordem alfabética
Compreender que palavras diferentes compartilham certas letras
Perceber que palavras diferentes variam quanto ao número, repertório e ordem de letras
Segmentar oralmente as sílabas de palavras e compará-las
Identificar semelhanças sonoras em sílabas iniciais e em rimas
Reconhecer que as sílabas variam quanto às suas composições (e que a estrutura consoante / vogal não é a única possível)
Perceber que as vogais estão presentes em todas as sílabas
Ler, ajustando a pauta sonora ao escrito
Localizar palavras em textos conhecidos

Fonte: Morais (2012a, p. 19)

O grupo passou, dessa forma, a discutir cada uma desses direitos, exemplificando quais atividades deveriam ser priorizadas para seu alcance. Face à preocupação manifesta por uma das professoras de que o planejamento conjunto não levasse à perda de autonomia de cada docente para contemplar as especificidades de sua turma, foi sugerido que fizéssemos uma rotina de trabalho, de forma a contemplar não necessariamente as mesmas atividades, mas o trabalho com as mesmas habilidades. Esse movimento foi subsidiado pelo texto “Planejamento no ciclo de alfabetização: objetivos e estratégias para o ensino relativo ao componente curricular Língua Portuguesa” (CRUZ; MANZONI; SILVA, 2012), com base no qual foi discutida a rotina das turmas.

A rotina escolar, nessa dimensão, passa a ser um momento de escolhas e decisões didáticas e pedagógicas baseadas na reflexão sobre como agir e sobre as suas possibilidades. Para planejar é importante ter consciência dos direitos de aprendizagem no ciclo de alfabetização, estabelecendo uma progressão no ensino que proporciona a progressão nas aprendizagens a cada ano (CRUZ; MANZONI; SILVA, 2012, p. 7).

No contexto do grupo de docentes, as escolhas foram discutidas coletivamente e motivadas pela avaliação diagnóstica dos estudantes. A professora S2 confessou que tinha receio em trabalhar com “rotinas” porque a palavra “rotina” lhe trazia a ideia de “repetição”, e isso ela achava que poderia não atrair as crianças.

Esse enunciado da professora iniciou uma calorosa discussão, pois cada professor presente quis defender seu ponto de vista, que era diferente do da professora S2.

Um dos enunciados que concluiu a discussão foi da professora R, que mostrou ao grupo que rotina, para ela, era sinônimo de sistematização. Algo importante em qualquer etapa da aprendizagem. “E pelo contrário do que muitos pensam, as atividades de rotina podem (e devem) ser variadas” (Professora R).

Essa discussão foi ensejada pelo fato de que, apesar de os professores já terem o hábito de planejar a rotina, o diferencial da proposta era que tal planejamento seria baseado no resultado analisado pela aplicação do protocolo de leitura. Passamos, dessa forma, ao planejamento da rotina que iria nortear as escolhas das atividades²⁴.

O encontro do mês seguinte teve início com o relato dos docentes sobre o trabalho desenvolvido com os alunos a partir do que planejamos no mês de abril, destacando os pontos positivos e negativos da proposta.

Nesse contexto, a professora S destacou que o trabalho de não ficar “limitado” às palavras que tenham apenas os fonemas definidos para o bimestre foi enriquecedor, mostrando ao grupo o que o plano de curso da rede propunha - o trabalho exclusivamente com os fonemas /B/, /C/, /D/, /F/. A professora destacou que, após as discussões no grupo de desenvolvimento profissional e depois de ver as atividades apresentadas pela professora P, decidiu alterar sua forma de trabalho e gostou do resultado.

A professora S2 colocou para o grupo que estava com dificuldade de seguir a rotina planejada no mês anterior, no que diz respeito ao trabalho com os gêneros textuais, solicitando auxílio do grupo. Tal solicitação motivou a retomada da Matriz de Referência para a construção do protocolo de leitura, o que permitiu analisar as habilidades a serem desenvolvidas pelos estudantes. Possibilitou, ainda, que se abrisse uma discussão sobre a natureza das perguntas que formulavam aos alunos após a leitura dos textos.

²⁴ Tais atividades estão registradas no Quadro denominado “Quadro de Atividades de rotina” apresentado no Apêndice I desta tese.

Quadro 92 - Matriz de referência para elaboração do protocolo de leitura

Tópico	Descritor
2- Leitura de textos de diferentes gêneros	Ler textos de diferentes gêneros.
3- Compreensão de textos de diferentes gêneros	Localizar informações explícitas em textos de diferentes gêneros.
	Interpretar textos multimodais (propagandas, quadrinhos, fotos, textos expositivos etc.).
	Inferir o assunto e/ou o tema de textos de diferentes gêneros.
	Sintetizar o conteúdo de textos de diferentes gêneros.
4- Usos sociais da leitura	Inferir informações implícitas de textos de diferentes gêneros.
	Formular hipóteses com relação ao gênero de um texto com base em elementos estruturais e/ou linguísticos do texto.
	Reconhecer o gênero de um texto.
	Reconhecer a finalidade de gêneros diversos.
	Reconhecer o interlocutor do gênero.

Fonte: Elaborado pela autora (2021).

No âmbito dessa discussão, a professora S afirmou não conseguir elaborar boas perguntas, atendo-se àquelas relativas ao título do texto, aos nomes dos personagens, ao nome do autor, mas que tinha ciência de que teria que aprender a fazer mediações que pudessem realmente ajudar seus alunos a aprenderem a fazer inferências, por exemplo.

A professora A acrescentou uma outra dificuldade: a de integrar esse ensino da leitura ao ensino da apropriação do SEA, pois, sendo os professores os leitores, uma vez que as crianças ainda não liam alfabeticamente, ela queria que o grupo a ajudasse a pensar em uma “metodologia que ela pudesse seguir”, de forma a trabalhar essas duas dimensões.

Essa intervenção da professora A permitiu levantar a discussão proposta pelos dois textos cuja leitura foi recomendada para o encontro: “O Ensino do Sistema de Escrita Alfabética: por que vale a pena promover algumas habilidades de consciência fonológica?” (MORAIS, 2012a) e “O desenvolvimento da consciência fonológica e sua importância para o processo de alfabetização” (LOPES, 2004) - ao mesmo tempo que poderia refletir com o grupo sobre a fala da professora A: pensar numa “metodologia que ela pudesse seguir”.

Desse modo, com base nas dificuldades e nas expectativas manifestas pelo docente e pelas docentes, teve lugar um debate sobre os métodos de alfabetização, ao longo do qual os professores foram expondo dúvidas e compartilhando percepções. Esse foi um momento importante para que o grupo expusesse suas crenças e convicções.

O professor C, por exemplo, afirmou adotar, sim, o método silábico, sentindo-se seguro com ele; a professora P apontou uma opção por um certo ecletismo, misturando procedimentos de diferentes métodos. A professora S2 relatou ao grupo que havia alfabetizado, por muito tempo, pelo método fônico e que as crianças costumavam estar alfabéticas no mês de maio, “tamanha era a eficiência do método”, mas que, de fato, “as leituras eram muito pobres”.

A professora R compartilhou com o grupo a sua percepção de que aquela discussão/apresentação estava esclarecendo muitas dúvidas que sempre rondaram sua prática. Manifestou seu entendimento com relação ao porquê de não se poder afirmar que o construtivismo seria um método, pois seu entendimento era o de que, quando vivemos “a onda do construtivismo”, foi o melhor período de aprendizagem para as crianças, no que foi questionada pelo professor C, respondendo a professora “porque pela primeira vez estava se pensando na criança”.

Após as reflexões sobre a importância de o professor ter clareza do que deve ser priorizado no ensino das crianças no 1º ano da alfabetização, a professora S sugeriu que montássemos uma estratégia de ensino por meio da qual pudéssemos trabalhar a dimensão discursiva da alfabetização e sua especificidade, como apontado por Soares (2004), que é a apropriação do SEA. As professoras A e S2 concordaram de imediato e confessaram que era exatamente o que elas gostariam de aprender com o grupo.

Dessa forma, ficou decidido que o trabalho com as crianças sempre partiria da leitura de um gênero textual conhecido por elas, que os professores fariam a mediação pedagógica da leitura tendo por base o desenvolvimento das estratégias de leitura apontadas por Solé (1998) e iriam eleger algumas palavras da leitura feita com a turma para o trabalho de reflexão sobre a estrutura da palavra: quantas letras, quanta sílabas, som da sílaba inicial, som da sílaba final, com que letra começa, com que letra termina. Essa iniciativa foi importante para pensar sobre o que são estratégias metacognitivas, estratégias cognitivas e estratégias de ensino, o que foi feito com base nos textos teóricos selecionados para o encontro.

A professora P quis destacar, no texto de Morais (2012a), a seguinte passagem:

as habilidades de consciência fonológica importantes para uma criança se alfabetizar não aparecem com a maturação biológica,

como parte do desenvolvimento corporal. Elas dependem de oportunidades para refletir sobre as palavras em sua dimensão sonora e, portanto, a escola tem um papel essencial em fomentar seu desenvolvimento no final da educação infantil e no começo do ensino fundamental;

as crianças não devem ser “barradas”, impedidas de entrar no primeiro ciclo se ainda não apresentam certas habilidades importantes de consciência fonológica. Não se trata de cobrar que a criança tenha alcançado um estado de “prontidão”, mas de ela ser desafiada, tendo oportunidades lúdicas e prazerosas de pensar sobre as palavras, situações nas quais refletem sobre seus segmentos sonoros (MORAIS, 2012a, p. 10).

Após ler o trecho, a professora justificou porque quis marcar essa passagem do texto, argumentando que, na matrícula que tem no município vizinho, que é na Educação Infantil, encontra uma resistência muito grande por parte das outras colegas ao propor atividades de desenvolvimento da consciência fonológica exatamente sob o argumento de que as crianças não estão “maduras” o suficiente.

A professora R, que também é professora da Educação Infantil em seu outro contrato, concordou com a professora P sobre a resistência que muitos colegas ainda apresentam de fazer esse tipo de trabalho com as crianças daquela etapa, o que, segundo a docente, faria com que os estudantes chegassem ao 1º ano do Ensino Fundamental com importantes conhecimentos sobre o SEA.

A professora S, já levando as reflexões para o texto seguinte, solicitou que o grupo refletisse um pouco mais sobre o que seriam a rota fonológica e a rota lexical e quis ler o que, segundo ela, foi um grande aprendizado para sua formação:

A rota fonológica, que se desenvolve com a estratégia alfabética, é essencial para a leitura e a escrita competentes, pois faz uso de um sistema gerativo que converte a ortografia em fonologia e vice-versa, o que permite à criança ler e escrever qualquer palavra nova, apesar de cometer erros em palavras irregulares (ALEGRIA; LEYBAERT; MOUSTY 1997 *apud* LOPES, 2004, p. 241).

O professor C também declarou ter ficado muito interessado no texto, pois não tinha conhecimento de tais conceitos e que isso ajudaria muito quando fosse planejar as atividades para sua turma.

A professora S2 confessou que também havia ficado bastante interessada no segundo texto, mas que precisava de ajuda para entendê-lo melhor. A professora P, então, ofereceu a seguinte explicação sobre o referido texto:

“Então, a ‘tal’ da rota fonológica são as atividades de conversões entre fonema e grafema, que trabalhamos justamente a consciência fonológica. Por exemplo, brincamos com as crianças de inventar palavras que não existem. Isso vai prender a atenção delas no como se escreve. Ela vai ficar ligada somente como se escreve, vai ficar preocupada somente com a conversão do fonema para o grafema (seja regular ou irregular). É como o outro o autor do outro texto fala: ela vai identificar a pauta sonora que a letra está representando. Já a outra rota (a lexical) está relacionada à fluência na leitura. Ela tem a ver com vocabulário. É quando a criança para de ficar preocupada em ler letra por letra e consegue fazer a leitura global. A leitura das palavras conhecidas, por exemplo, é feita pela rota lexical (Professora P do 1º ano).

Os professores C e R disseram ter entendido o mesmo que a professora P e ficaram aguardando minha confirmação se estariam corretos. Eu agradei a explicação da professora P e confirmei que sim, ela tinha definido e exemplificado muito bem as duas rotas, acrescentando a importância de a rotina contemplar a leitura das palavras estáveis, a leitura das palavras do banco de palavras, leitura de palavras de um mesmo campo semântico, de modo a trabalhar a rota lexical da leitura e, com isso, a fluência em leitura.

Quis concluir essa etapa da discussão destacando que o fato de reconhecermos que algumas habilidades de consciência fonológica são importantes para alfabetização não nos deve levar a adotar uma visão simplista, segundo a qual a escrita seria um código, e a chave para dominá-la seria apenas o desenvolvimento da consciência fonêmica (MORAIS, 2012a).

Passamos, então, à reflexão sobre as estratégias cognitivas de leitura. Conversei com o grupo sobre o processamento da leitura por meio das estratégias cognitivas e metacognitivas, o que também ensejou debates e trocas no grupo. Após a definição e a identificação de tais estratégias, o grupo passou a discutir como era possível contemplá-las em atividades de ensino.

Conversamos que as estratégias de ensino se referem ao conjunto de ações que os docentes realizam de forma planejada para alcançar a consecução de objetivos específicos de aprendizagem. Ou seja, as estratégias de ensino envolvem o desenvolvimento, por parte do professor, de procedimentos sistematizados, previamente planejados.

Para finalizar a formação, planejamos juntos uma aula de leitura com o livro “Viviana, a rainha do pijama”, de Webb - Tradução Luciano Vieira Machado –,

Editora Salamandra (WEBB, 2013). Vários docentes destacaram a importância do planejamento coletivo.

Reforçaram que a prática do planejamento naquele formato era mais rica e produtiva, pois, além de poderem compartilhar suas dúvidas, anseios e receios, podiam confrontar suas certezas, reconhecendo que muito ainda têm a aprender. Os enunciados produzidos nesse contexto revelam a importância da uma rede de produção de saberes entre professores alfabetizadores com base nos desafios de seu contexto de docência. Tal fato acontece porque o sentido dos discursos enunciados é construído na interação texto-sujeitos e não com base em algo que preexistia a essa interação. Bakhtin (1997) nos ensina que toda expressão da linguagem é sempre orientada em direção ao outro, em direção a um ouvinte, mesmo que este esteja fisicamente ausente. Nesse sentido, os enunciados das docentes reforçam o caráter dialógico no qual se deram os encontros de desenvolvimento profissional docente, diálogo esse que envolveu também os estudantes, a partir do momento em que era motivado por aquilo que os alunos mostravam saber ou não saber.

Com base nessa percepção, apresento, no tópico a seguir, recortes de encontros que evidenciam como a avaliação dos dados produzidos pelo protocolo de leitura contribuiu para o desenvolvimento profissional docente dos alfabetizadores desta pesquisa.

5.4 COMO O PROTOCOLO DE LEITURA CONTRIBUIU PARA O DESENVOLVIMENTO PROFISSIONAL DOS PROFESSORES ALFABETIZADORES?

Neste tópico, discutirei dois encontros ocorridos no ano de 2019, em que os resultados observados com base na aplicação do protocolo de leitura aos estudantes do 2º ano do Ensino Fundamental foram o ponto de partida para o planejamento e para a realização dos encontros com os alfabetizadores participantes da investigação. Cumpre destacar que os docentes participantes não eram os mesmos do ano de 2018, exceto duas professoras que atuavam em turmas mutisseriadas, embora os estudantes o fossem. Assim, um desafio da metodologia adotada na investigação e também nos encontros com os docentes foi o de reiniciar

o trabalho buscando criar, no grupo, o mesmo sentido de colaboração que se instituiu nos encontros do ano de 2018.

Com base no desenvolvimento desse sentido de colaboração, foi possível identificar como, a cada encontro, os alfabetizadores iam atribuindo mais sentido ao instrumento, de forma a conseguirem extrair dele mais informações que subsidiavam os planejamentos das aulas de leitura.

Nesse contexto, no encontro em que foi planejada a aula da leitura do gênero HQ, foi dada ênfase ao item do protocolo que avaliava a produção de inferências. A professora R2 chamou a atenção do grupo para leitura dos dados do Quadro 56, apresentado no capítulo 4 desta tese, no qual se encontram expressos os modos como a história foi lida pelos alunos, chamando a atenção para a importância de se promover um ensino da leitura desse gênero de modo que as crianças não descrevessem Quadro a Quadro, quando solicitadas a narrar a história.

A professora P concordou com R2, no entanto, afirmou que considerava mais preocupante era o dado apontado pelo Quadro 57, em que se verifica que as crianças tinham dificuldade de realizar inferências, o que a docente chamou de “ler nas entrelinhas”. As intervenções das duas docentes deram início a um movimento de discussão dos dados apresentados nos Quadros 56 e 57. Nesse contexto, a professora F foi a que se mostrou mais incomodada com os 24% de estudantes que, quando solicitados recontarem a história, o fizeram descrevendo cada Quadro. A docente levantou a hipótese de que isso poderia se dever ao fato de os próprios professores adotarem práticas de ensino de produção de texto com base em sequências de Quadros nas quais os alunos são incentivados a contarem o que acontece em cada Quadro, ao invés de produzirem uma narrativa que integre os Quadros. Apresentou, como exemplo, uma atividade desse tipo.

Figura 18 - Exemplo de atividade de produção de texto

PRODUÇÃO DE TEXTO

1) Observe as cenas e numere as frases na seqüência dos acontecimentos, para formar a história. Depois, escreva a história no caderno.



Charlene jogou a goiaba fora e começou a chorar.

Ela colheu a goiaba para comê-la.

Charlene viu uma goiaba bem madura!

— Chi!... Essa goiaba tem bicho!

Fonte: Espaço Escola (2011, recurso online).

A intervenção da professora fez o grupo refletir e concordar com ela que, de fato, atividades de produção como a que ela apresentara poderiam mesmo contribuir para que as crianças lessem o gênero HQ da forma que liam, Quadro a Quadro, pois também era uma narrativa apresentada em quadrinhos, apesar de pertencer a outro gênero.

A professora T, contratada, que trabalha como agente administrativa em seu outro turno, argumentou:

Mas se as professoras do 1º ano não trabalharem assim, elas não vão conseguir ler o que as crianças escrevem. É muito difícil produzir textos quando estão aprendendo a ler. Eu mesma, todas as vezes

que trabalhei com o 1º ano, só dava produção de texto assim. Estava errado? (Professora T).

A análise da professora F, junto com o enunciado da professora T, revelou como o confronto dos professores com os desempenhos reais dos estudantes pode desestabilizar certezas e práticas. A professora P foi enfática ao afirmar:

Eu nunca teria me atentado que as crianças leem dessa forma se não fosse pela pergunta dessa avaliação, porque a gente sempre fica preocupada com a interpretação, se eles entenderam o que leram. Agora, a F falando isso, eu vejo que a forma que eles leem interfere diretamente no que eles entendem (Professora P).

A professora A2, contratada e atuante apenas nesta rede de ensino, apesar de também ter concordado com a reflexão trazida pela professora A, não deixou de concordar totalmente com o que colocou a professora T, pois admitiu que também utiliza demais aquele tipo de atividade, uma vez que “toda vida” que ela tem na escola, sempre foram trabalhadas produções de texto nesse modelo.

Confesso pra vocês que fico meio perdida. Como eu sempre estou de professora contratada e não é todo ano que consigo o contrato, sinto que todo ano muda alguma coisa: é letramento, é Pnaic, é diversidade de gênero textual, agora estratégias de leitura (Professora A2).

Esses enunciados permitem entender não se trata de resolver o problema da alfabetização dos alunos nos termos de “isso ou aquilo”, mas de se criar espaços de desenvolvimento profissional que fomentem diálogo entre docentes e deles com a teoria, “não de forma ingênua de quem se pretende detentor de todo o saber” (GADOTTI, 1996, p. 86), mas de forma consciente, sendo capaz de resgatar suas histórias e identificar nelas pistas que poderão fazê-lo (re)significar sua prática.

Em especial na alfabetização, muitas vezes as atividades são pensadas a partir de uma lógica simplificadora cujo intuito é permitir que os alunos realizem mais facilmente as atividades, sem considerar que esse formato simplificador leva esse aluno a pensar sobre a língua, sobre a leitura, sobre os textos, de forma simplista, empobrecida. Por sua vez, como a formação não dialoga com os contextos de atuação efetiva do docente, as orientações acabam se sobrepondo.

Talvez isso explique o fato de a professora A2 ter a impressão de que a prática pedagógica, em especial a prática alfabetizadora, voltada para o ensino da leitura e da escrita, vive em mudança, porque ela entra e sai da escola de tempos em tempos. No entanto, o que ocorre na verdade é a mudança de políticas públicas, que dão outros nomes aos programas, aos projetos educacionais - o que dá a impressão de que tudo mudou -, mas a natureza do discurso é praticamente a mesma. O enunciado da professora A2 reflete a dificuldade que os docentes têm de articular aquilo que constitui seu próprio cotidiano nas salas de aula com os alunos ao que lhe chega por meio da teoria, uma vez que as ações de formação são descontínuas e não tomam como ponto de partida aquilo que é o desempenho real dos alunos.

Nessa perspectiva, pode-se destacar, mais uma vez, o diferencial proposto por esta pesquisa, que destaca a importância de os professores avaliarem e se apropriarem dos dados produzidos pelas avaliações para realização do planejamento. Pode-se afirmar, ainda, que a possibilidade de fazer em conjunto, em um contexto de desenvolvimento profissional, é fundamental para que esse movimento contribua para a aprendizagem dos estudantes.

Nesse contexto, é importante destacar como os dados do protocolo foram tomados pelo grupo como uma atividade do desenvolvimento profissional e não como um evento esporádico, mas de uma experiência coletiva de aprendizado. Ou seja, o protocolo de leitura, aqui tomado como avaliação diagnóstica da leitura, foi incorporado à prática de planejamento e estudos daqueles alfabetizadores como um exercício que fugiu aos modelos de atividades propostas nos cursos de formação continuada aos quais estavam acostumados: atividades que tendiam ser intelectualmente superficiais, desmembradas dos temas profundos do currículo e da aprendizagem dos estudantes e, na maioria das vezes, fragmentadas e não cumulativas; temas determinados por outras pessoas que não os destinatários e não levavam em consideração o que as crianças sabiam e sobre como aprendiam (IMBERNÓN, 2011).

Outro encontro em que a interação entre os docentes ilustra bem como os dados produzidos pela aplicação do protocolo de leitura foram importantes para o desenvolvimento profissional docente do grupo e, conseqüentemente, podem ter contribuído para a aprendizagem dos estudantes foram o que esteve permeado das discussões sobre o desempenho na leitura do poema.

Os dados apresentados no Quadro 53 (Identificação do assunto), segundo os quais 63% dos estudantes do 2º ano não conseguiram identificar o assunto do poema após a leitura, fizeram os professores refletir sobre o que era feito com as crianças que não estava contribuindo para essa aprendizagem. Destaco, a seguir, a fala da professora P:

Isso é porque as crianças estão com dificuldade de ler nas entrelinhas. Tanto na história em quadrinhos quanto no poema, eles não estão lendo como deveriam. O que que a gente não está ensinando? Ou ensinando errado? Igual ao que a F mostrou pra gente da outra vez? (Professora P).

A professora R3, no momento seguinte, quis apontar sua avaliação sobre esse dado:

Eu acho que os professores dos primeiros anos trabalham o poema da forma errada. Quer dizer, não ‘errada’, ‘errada’, mas ficam só no trabalho com as rimas.... Não se preocupam com a interpretação. Se a criança lê (decodifica), identificando as sílabas iniciais, finais, os sons.... dá como trabalhado. E não explora mais nada (Professora R3).

É interessante refletir sobre o enunciado da professora R3, pois responsabilizar o professor do ano anterior pelas dificuldades de aprendizagem dos estudantes é uma “prática” recorrente no cotidiano escolar. Isso dialoga com o que já fora apontado sobre o enunciado de outra docente do grupo: que representa o movimento de ficar buscando “culpados” que justifiquem os resultados dos alunos ao invés de tentar compreender tais resultados, posicionando-se em relação a eles. E, na tentativa de “se defender”, uma vez que fora professora do 1º ano, em 2018, a professora S fez uma importante observação:

[...] no ano passado nós já começamos a trabalhar com as crianças, de forma diferente.... Não que a gente tenha abandonado totalmente tarefas como essas que você pesquisou, mas nós já ampliamos bem, né, P? Nós fizemos algumas oficinas de leitura com as crianças, em que nós trabalhamos com as crianças a produção de inferências, lembra, Lu? (Professora S).

Sim, S. A gente também deu atenção à produção estética do gênero (é assim que se fala, Lu?) E atividades de interpretação com umas

perguntas diferentes, que a gente planejou junto com a Lu (Professora P).

As professoras S e P acompanharam as crianças do 1º para o 2º ano, pois são as duas docentes que trabalharam com as turmas multisseriadas. Dessa forma, participaram dos encontros de desenvolvimento profissional docente nos dois anos letivos em que a pesquisa se realizou. E o trabalho ao qual fazem referência são as oficinas de leitura que acrescentamos à rotina pedagógica, que elaboramos coletivamente para a prática de leitura com as crianças.

As oficinas de leitura eram “momentos específicos em sala de aula em que o professor planejava o ensino de uma estratégia.” (GIROTTI; SOUZA, 2010, p. 59). Nesses momentos, os alunos liam a variedade de gêneros textuais; praticando, assim, a “leitura do mundo real”, a leitura de não-ficção; ou fazendo a leitura focada no conteúdo de áreas diversas, tais como, História, Geografia e Ciências.

A “produção estética”, que a professora P destacou, foi o estudo que realizamos sobre a fruição estética dos textos literários. Na ocasião, refletimos sobre a condição estética dos gêneros literários e nos debruçamos sobre o texto verbal e visual, com ênfase na ilustração. Para tal, utilizamos o texto “Leitura literária e fruição estética” (ALEIXO, 2017). O estudo do texto partiu do pressuposto de que é possível chegar a mediações adequadas para a apreensão e para a fruição de um texto literário. Teve como principal objetivo explorar a relação dos textos verbal e visual dos gêneros literários, com atenção à concepção estética desses. Em função da complexidade de linguagens que a leitura dos gêneros literários, como o poema, apresenta é importante que os docentes busquem alternativas variadas na condução do trabalho de apreciação com os alunos.

O processo dialógico motivado pela avaliação desses dados é um reflexo de algo que ousou afirmar: que só conseguiremos alcançar mudanças profundas na escola, através do professor, ou, melhor, através do desenvolvimento profissional do professor Levando-se em conta que os altos índices de fracasso estão concentrados nos grupos menos favorecidos financeira e socialmente e que estes são os estudantes que frequentam as escolas públicas, “esse professor tem papel fundamental nesse processo porque é ele quem está em contato direto com os alunos mais pobre e suas famílias” (GUIMARAES-IOSIF, 2009, p. 30). Investir nesse

profissional é garantir que as crianças das classes populares tenham realmente o acesso à “educação pública de qualidade”.

A avaliação dos resultados do protocolo de leitura como base para o planejamento de encontros de desenvolvimento profissional docente mostrou-se um instrumento eficaz, pois, diferente do que aponta Hébrard (2000), quando nos adverte que, tendo em vista a velocidade com que mudam os discursos pedagógicos atualmente, o professor, para “ficar na moda”, precisa trocar o discurso de maneira muito rápida - com a análise de uma avaliação que nos dá condições de observar não só o que o estudante lê, mas como ele lê –, conseguimos propiciar espaços de discussão e reflexão que o professor não está “repetindo” o que está nos documentos oficiais, mas constatando e produzindo suas próprias conclusões do que é capaz de analisar e compreender.

Os enunciados produzidos no contexto desses encontros confirmam como é importante uma formação de professores pautada no diálogo entre a teoria e a prática, que tomemos esses lugares e tempos como espaço de reflexão da própria atividade pedagógica e do processo de formação como um todo. Trata-se de processo de formação na ação em ação, que envolve professores em início de carreira e outros já próximos à aposentadoria.

Propiciar momentos de interação dialógica em que os professores possam confrontar as práticas alfabetizadoras que trabalham com as crianças, a fim de identificar que elementos se constituem em empecilhos para que o trabalho docente possa contribuir de forma mais eficaz na alfabetização daqueles estudantes, parece ser um solo fértil para potencializar a aprendizagem - não só das crianças, mas também dos professores. Segundo Freire (1999), a política faz parte da natureza humana e, mesmo quando nos afirmamos neutros, estamos demonstrando certa opção política, ainda que não seja na dimensão consciente. Ou seja, toda opção feita em sala de aula é uma opção política. E saber “contra quem” e/ou “a favor de quem” os professores colocam suas práticas pedagógicas é essencial para que possamos pensar cursos e programas de formação que vão ao encontro de tais opções, de forma a (re)construí-las sobre novas bases.

6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Para responder à questão, colocada na presente pesquisa, “Como se dá o desenvolvimento profissional docente de professores alfabetizadores baseado em resultados de avaliações diagnósticas sobre os processos de apropriação da língua escrita pelos estudantes e sobre o ensino sistemático de estratégias de leitura?”, busquei promover um contexto de desenvolvimento profissional no qual os saberes construídos pelos docentes em seus contextos de trabalho dialogassem com os resultados obtidos por seus alunos em um modelo de avaliação diagnóstica da alfabetização.

Nesse contexto, os objetivos que me guiaram durante a investigação foram:

- a) identificar aspectos do processo de apropriação da língua escrita (alfabetização) por estudantes dos anos iniciais do Ensino Fundamental, numa perspectiva longitudinal, bem como identificar as estratégias de leitura que esses estudantes utilizam para interagir com textos de diferentes gêneros, a partir da aplicação de um instrumento de avaliação diagnóstica (o protocolo de leitura);
- b) realizar ações voltadas ao desenvolvimento profissional de professores alfabetizadores com base nos aspectos identificados a partir da aplicação do protocolo de leitura;
- c) compreender os significados atribuídos pelos professores alfabetizadores para as ações de desenvolvimento profissional realizadas;
- d) compreender os processos de reflexão dos professores envolvidos nas ações de desenvolvimento profissional sobre a aprendizagem de seus alunos alfabetizando e o modo como essas reflexões se consolidam em saberes sobre como alfabetizar.

Assim, a partir desses objetivos, estabeleci relações entre como os alunos iam aprendendo a leitura para conduzir a formação dos alfabetizadores com base nas evidências produzidas sobre esse processo, através do instrumento de avaliação diagnóstica aplicado aos alunos, o protocolo de leitura, que também foi utilizado como eixo organizador das ações de desenvolvimento profissional.

Infelizmente, pelas razões já declaradas durante esta tese, não foi possível realizar as ações de desenvolvimento profissional com os professores do 3º ano do Ensino Fundamental, e a aplicação do protocolo de leitura no início do ano letivo de 2020 se constituiu um parâmetro para verificar o quanto os estudantes avançaram em sua competência leitora.

Dessa forma, a análise dos dados produzidos por essa terceira onda da aplicação do protocolo indica que os estudantes avançaram significativamente, não só na leitura das palavras e das frases, mas também na leitura dos diversos gêneros textuais apresentados pelo instrumento.

No entanto, pode-se aventar que as crianças teriam avançado ainda mais se o trabalho sistematizado que começou no início do 1º ano tivesse continuidade durante o 3º ano.

Nesse contexto, os dados produzidos pela leitura da segunda parte do protocolo de leitura aplicado no início do ano letivo de 2020 informam que, de fato, o 3º ano do Ensino Fundamental é essencial para consolidação das habilidades de leitura, para que o estudante seja capaz de fazer analogias e comparações, reconhecendo o sentido de linguagens figuradas e as entrelinhas.

Nessa direção, a investigação permitiu verificar que o desenvolvimento profissional docente dos alfabetizadores baseado nos resultados das avaliações diagnósticas sobre os percursos de apropriação da língua escrita pelos estudantes e sobre o ensino sistemático de estratégias de leitura se deu a partir de um processo dialógico que revelou muitos saberes e fazeres daqueles professores. Um processo dialógico que permitiu que os alfabetizadores confrontassem suas certezas e incertezas sobre a aprendizagem da leitura das crianças.

Importantes saberes foram o centro das discussões dos encontros com os professores. Sobre a apropriação do SEA, pode-se afirmar que os enunciados produzidos no interior de tal processo, a partir da análise dos dados produzidos pelo instrumento de avaliação diagnóstica - o protocolo de leitura - reconheceram que, por apresentar especificidades, a apropriação do SEA deve ser o foco do trabalho por um período do ciclo de alfabetização. Sem, no entanto, isolar a alfabetização do uso da leitura e da escrita, ou seja, o desafio continua sendo o de “alfabetizar letrando”, conforme já apontado por Soares (2020). Ou seja, os enunciados produzidos pelos alfabetizadores em contexto de desenvolvimento profissional docente refletiram como os professores reconheceram a importância de aliar o

ensino da base alfabética ao uso de práticas letradas, compreendendo como as crianças se apropriavam da língua escrita.

Nesse contexto, é possível afirmar que o protocolo de leitura se mostrou um eficaz instrumento de avaliação diagnóstica, que permitiu que os alfabetizadores identificassem como as crianças se apropriavam da língua escrita e como utilizavam as estratégias de leitura para interação com os diferentes gêneros. A análise do protocolo de leitura permitiu que os alfabetizadores compreendessem valiosas pistas para reflexões sobre as práticas alfabetizadoras por eles realizadas.

Além disso, a aplicação do protocolo ao longo de três anos consecutivos permitiu acompanhar o desenvolvimento de importantes habilidades de leitura pelos estudantes, pois observou-se que, do 1º para o 2º ano, as crianças conseguiram desenvolver, principalmente, as habilidades relacionadas à apropriação do SEA. Ademais, do 2º para o 3º ano, verificamos a apropriação das habilidades relacionadas à adoção de estratégias de leitura para interação com diferentes gêneros, lendo-os e compreendendo-os.

Uma das reflexões realizadas pelo grupo de professores que participaram da pesquisa foi que, nas últimas três décadas, a formação de alfabetizadores no Brasil foi marcada pela predominância de dois grandes conceitos: “construtivismo” e “letramento”.

O referencial construtivista, em especial a psicogênese da língua escrita, que analisa as hipóteses que o estudante formula na busca de entender como se estrutura e como funciona a língua escrita, fez com que os professores alfabetizadores ficassem muito preocupados em identificar o nível em que as crianças estavam - pré-silábico, silábico ou alfabético -, contribuindo para uma classificação que nem sempre esteve a favor da aprendizagem das crianças. Em contrapartida, também influenciou a formação dos alfabetizadores, a abordagem do letramento, que colocava que os estudantes deveriam ser expostos a práticas de leitura e escrita significativas, dando mais atenção ao uso social da língua.

É importante destacar que essa investigação reconhece que esses estudos representaram um grande avanço, tanto ao explicitar o pensamento e as hipóteses que as crianças vão construindo sobre a natureza e o funcionamento da língua escrita, quanto ao destacar o investimento em práticas escolares e materiais didáticos, que contribuíram para aumentar o grau de letramento dos estudantes. No entanto, por um bom período, predominou o entendimento de que os estudantes

constroem o conhecimento sobre a língua de forma relativamente natural e espontânea ao participar de práticas sociais de leitura e escrita. Isso pode ter sido consequência de propostas de formação de professores baseadas na crença de que o trabalho com textos, com foco na compreensão das ideias e na atribuição de sentido, extremamente importantes, era suficiente para o estudante perceber a dimensão gráfica e sonora das palavras. Ou seja, a hegemonia do discurso do letramento, associada à má interpretação da teoria da psicogênese da língua escrita, contribuiu para a “desinvenção” da alfabetização (SOARES, 2016), levando as práticas alfabetizadoras ao abandono do ensino explícito e metódico da alfabetização.

Tal reflexão permitiu a compreensão dos significados atribuídos pelos alfabetizadores para as atividades por eles realizadas, como, por exemplo, o fato de os professores dos dois grupos - tanto do 1º quanto do 2º ano - sentirem-se ainda “presos” a práticas que chamaram de tradicionais, porque ainda se sentem inseguros quando não lançam mão de atividades como cópia e ditado, da forma que sempre foi feito pela escola.

Outro movimento que se destacou no processo dialógico que constituiu a base do desenvolvimento profissional docente proposto por esta pesquisa foi o que propiciou aos professores alfabetizadores importantes reflexões sobre as escolhas metodológicas para o ensino da leitura. Nesse contexto, o exercício de análise dos dados produzidos pelo protocolo de leitura permitiu que os professores chegassem à conclusão de que dominar o sistema de escrita da Língua Portuguesa não é uma tarefa tão simples para o alfabetizando, pois há relações bastante complexas que se estabelecem entre os sons da fala e as letras da escrita. No entanto, concluíram também que é importante propor atividades em que o objetivo da leitura seja a compreensão, e, para isso, o planejamento das aulas deve buscar o equilíbrio entre atividades que estimulem diretamente a “codificação e decodificação” e aquelas voltadas para a análise do texto e para a sua compreensão.

Nessa perspectiva, para alcançar um dos objetivos propostos por esta pesquisa - que era realizar ações voltadas ao desenvolvimento profissional dos professores alfabetizadores com base nos aspectos identificados a partir da aplicação do protocolo de leitura -, os encontros realizados com os docentes foram entremeados por discussões que propiciaram o planejamento de aulas as quais, embora apontassem para importância de especificar uma abordagem sistemática

das relações entre grafemas e fonemas, não deveriam ser realizadas através de textos sem sentido ou ainda através de atividades mecânicas, de memorização. O planejamento sistemático das estratégias de leitura revelou, por exemplo, que é possível trabalhar as relações grafemas e fonemas explorando as rimas - como geralmente é feito no trabalho com o gênero textual poema -, mas não em detrimento do trabalho de leitura que permita ao estudante o desenvolvimento da dimensão estética, própria do gênero, assim como a produção de inferências para produção de sentidos.

A proposta da pesquisa de um desenvolvimento profissional docente com base em uma ação colaborativa a partir da análise criteriosa e coletiva das avaliações diagnósticas, ofereceu aos docentes o espaço para atribuírem sentido a teorias que vinham repetindo há algum tempo, mas que talvez não compreendessem ou não articulassem a sua prática. Para ilustrar o que afirmo, trago a seguir um dos enunciados da professora P, em um dos últimos encontros do segundo ano de desenvolvimento profissional docente: “Gente, sabe que agora que eu estou começando a entender aquilo que a gente lê tanto: que “a alfabetização deve tomar o texto como unidade de ensino” (Professora P).

Esse enunciado foi produzido após termos planejado uma aula subjacente à discussão que fizemos sobre a concepção de que o texto deve ganhar centralidade na definição dos planejamentos, permitindo, assim, que as crianças aprendam os usos e as formas da linguagem usadas para ler e escrever, ao mesmo tempo em que compreendem a natureza alfabética do sistema de escrita da língua materna. Foi discutido também que deveria ser foco do nosso planejamento encontrar pontos de intersecção entre o trabalho com a construção de sentidos e com a essência das práticas de leitura e as metodologias que focalizam a apropriação do SEA.

A escuta atenta e sensível dos enunciados que deram corpo ao processo dialógico do desenvolvimento profissional docente permitiu compreender os processos de reflexão daqueles professores sobre a aprendizagem das crianças e o modo como essas reflexões se consolidavam em saberes sobre como alfabetizar. Tais saberes foram confrontados quando colocados em diálogo com os dados produzidos pela aplicação do protocolo de leitura e os ajudaram a (re)significar a prática alfabetizadora.

Através da análise dos enunciados dos professores alfabetizadores da pesquisa, foi possível identificar marcas positivas relacionadas às formações

continuadas oferecidas pelo município por meio do governo federal, mas também algumas lacunas dessa formação que, por vezes, distanciou-se das reais necessidades apresentadas pelos alfabetizadores, indo na contramão de uma “formação centrada na escola”, apontada por autores como Imbernón (2011), Vaillant e Marcelo (2015) como um tipo de formação que contribui para uma construção efetiva e colaborativa, com vistas a atender às reais necessidades dos docentes.

As páginas desta tese não foram suficientes para descrever como foram intensas as discussões que tiveram como objetivo fazer com que cada professor pudesse se sentir alguém capaz de produzir conhecimento através da própria prática. Assim como tenho consciência de que sei que apenas esses quatro anos de pesquisa não foram suficientes para compreender, com o grupo de docentes, o porquê de ainda sermos tão presos às amarras do paradigma da Ciência Moderna (SANTOS, 2010), que nem sempre nos permite ver no outro, e aqui lia-se os estudantes, um parceiro na construção do conhecimento. E, como uma espécie de “deuses”, selecionamos, avaliamos, comparamos sempre a partir da perspectiva do adulto alfabetizado, letrado.

Espera-se, no entanto, que as reflexões suscitadas por esta pesquisa possam contribuir para uma perspectiva de formação de professores, sobretudo os alfabetizadores, que considere a lógica daqueles que estão aprendendo, seus reais progressos e dificuldades, em especial na etapa da alfabetização, cuja especificidade exige dos docentes “saberes e fazeres” específicos, pois, conforme expõe Soares (2014),

[...] é preciso reconhecer que SABERES sobre a alfabetização se constroem não só por teorias, mas também se constroem em decorrência dos FAZERES cotidianos dos que alfabetizam: há SABERES teóricos e há os SABERES da prática; dessa maneira, há FAZERES propostos por teorias, e há os FAZERES propostos pelas práticas, aqueles FAZERES que efetivamente se revelam possíveis e condizentes com as circunstâncias reais em que se desenvolve o processo de alfabetização, sob condições as mais variadas, por participantes específicos e para participantes específicos (SOARES, 2014, p. 31).

Tais “saberes e fazeres” ficaram evidentes nos enunciados dos alfabetizadores colaboradores desta pesquisa, assim como também ficam evidentes as marcas positivas da aplicação do protocolo de leitura, que, apesar de, em um

primeiro momento, ter sido tomado pelos alfabetizadores como um instrumento que só servia para “confirmar” os não saberes dos estudantes, com o decorrer dos encontros da pesquisa, foi se transformando em uma importante fonte de investigação para dar base às aulas de leitura planejadas pelo grupo.

Podemos citar, nesse contexto, Bakhtin (2010), quando nos fala da memória do futuro, que, segundo o autor, seriam os “cálculos” que fazemos a todo instante, com base em uma memória do futuro desejado, as possibilidades de ação no presente. Ao final desta investigação, posso afirmar que as possibilidades de ação hoje se transformaram, apesar de manter a mesma memória do futuro.

Caminhando para finalização destas considerações finais - que estão longe de serem finitas -, espero que as reflexões geradas naqueles encontros de desenvolvimento profissional docente contribuam para pensar uma formação de professores que valorize o saber dos docentes e, sobretudo, contribua com os professores alfabetizadores iniciantes, que, ao refletirem sobre como os estudantes aprendem em diálogo com os saberes/fazer dos alfabetizadores que já estão há mais tempo em sala de aula, poderão se inspirar para escolherem a alfabetização como um local de construção de sua profissionalidade docente.

Uma das conclusões que posso apontar após esta pesquisa é que a construção de uma profissionalidade tem que ser entendida como um processo contínuo, que não se extenua na formação inicial, mas ocorre ao longo da vida, nas diferentes fases da carreira docente, conforme exposto por Vaillant e Marcelo (2015).

Enfim, espero ter conseguido me aproximar desses alfabetizadores, como alguém que acredita na importância do outro, ao aproximar-me dos alfabetizadores, reconhecendo-os como “legítimo outro” (MATURANA, 2002), também incompleto por definição, tentei recuperar a tensão encontro/desencontro do eu e do tu como lugar possível da totalidade perdida. Certa do meu inacabamento e da importância do outro no processo de construção do conhecimento, aproximei-me deles “com a esperança de encontrar a fonte restauradora da totalidade perdida” (GERALDI, 2000, p. 5). Terminei consciente de que essa totalidade me é impossível, pois é justamente essa inacessibilidade da completude que me mobiliza em direção ao outro. E, como Freire (1997) tentou nos mostrar vivendo na prática a “consciência de nosso inacabamento” - com respeito, com comprometimento e com esperança, porque é ela quem nos ajuda a acreditar que é possível uma escola para todos,

onde, além do acesso, possamos encontrar as condições necessárias de nos educarmos –, fiz desse espaço de formação um grande aprendizado para mim e, pelos resultados apresentados pelos estudantes com a última aplicação do protocolo de leitura, posso afirmar, para aquele grupo de alfabetizados e alfabetizadores também.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ADAM, J. M. **Linguística textual**: introdução à análise textual dos discursos. São Paulo: Cortez, 2011.

ALBUQUERQUE, R. K.; CRUZ, M. S. Programa Nacional do Livro Didático (PNLD) - Acervos Complementares: vivência das estratégias de leitura na alfabetização. **Rev. Bras. Estud. Pedagog.**, Brasília, v. 96, n. 243, p. 439-456, 2015. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbeped/a/w8hJYXL7qYcDdd7MTC9nrXN/?format=pdf&lang=pt>Acesso em: 30 abr. 2021.

ALEIXO, E. A. Leitura literária e fruição estética. *In*: JOGO DO LIVRO, 12.; SEMINÁRIO INTERNACIONAL LATINO-AMERICANO, 12., Belo Horizonte, 2018. **Anais [...]**. Belo Horizonte: UFMG, 2017. p. 1-11. Disponível em: <https://www.ceale.fae.ufmg.br/files/uploads/xii%20jogo%20do%20livro/ANAIS%20parte%201/LEITURA%20LITERÁRIA%20E%20FRUIÇÃO%20ESTÉTICA.pdf>. Acesso em: 20 out. 2021.

ALFABETIZANDO com apoio. **Dia do Índio**. [2012]. Disponível em: <http://alfabetizandocomapoio.blogspot.com/2012/04/dia-do-indio.html>. Acesso em: 11 out. 2021.

ALMEIDA, S. R.; PENSO, M. A. Formação e práticas pedagógicas de alfabetizadores no contexto de pesquisa. **Holos**, Natal, ano 35, v. 7, p. 1-16, 2019. Disponível em: <https://www2.ifrn.edu.br/ojs/index.php/HOLOS/article/view/6896>. Acesso em: 20 out. 2021.

ALMEIDA, L. C. **Saberes e práticas de uma professora alfabetizadora bem sucedida**. 2013. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Estadual Paulista, Araraquara, 2013.

ALMEIDA, P. M. S. **Os saberes mobilizados pelos professores alfabetizadores no processo de aprendizagem dos alunos ingressos no Ensino Fundamental I**. 2020. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2020. Disponível em: <https://repositorio.ufscar.br/handle/ufscar/13809>. Acesso em: 21 jan. 2021.

ALVES, L. M. *et al.* Evolução da velocidade de leitura no Ensino Fundamental I e II. **CoDAS**, São Paulo, v. 33, n. 5, p. 1-7, 2021. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/codas/a/PcCR78M7pjNWHKhtGs4Lt8f/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 19 jun. 2021.

ALVES, M. T. G. **Efeito-escola e fatores associados ao progresso acadêmico dos alunos entre o início da 5ª série e o fim da 6ª série do Ensino Fundamental**: um estudo longitudinal em escolas públicas no município de Belo Horizonte. 2006. Tese (Doutorado em Educação) - Faculdade de Educação, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2006. Disponível em: <https://repositorio.ufmg.br/handle/1843/FAEC-857JJ8>. Acesso em: 19 jun. 2021.

ALVES, C. M. O. **Os usos dos gêneros textuais no 3º ano do ciclo de alfabetização**: práticas de professoras alfabetizadoras. 2018. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2018. Disponível em: <https://repositorio.ufpe.br/handle/123456789/32806>. Acesso em: 26 nov. 2021

ANDRADE, L. T. **Professores-leitores e sua formação**: Transformações discursivas de conhecimentos e de saberes. Belo Horizonte: Ceale; Autêntica, 2004.

ANDRADE, M. A. P. V. **A dimensão afetiva nas práticas pedagógicas de professoras alfabetizadoras dos anos iniciais do ensino fundamental**. 2014. Dissertação (mestrado) - Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, Araraquara, 2014.

ANDRADE, E. P. **A fabricação das práticas de ensino na alfabetização e o uso dos recursos didáticos**: rotina, atividades, planejamento e princípios norteadores. 2017. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2018. Disponível em: <https://repositorio.ufpe.br/handle/123456789/29912>. Acesso em: 20 maio 2020.

ANDRÉ, M. Pesquisa sobre Formação de Professores: tensões e perspectivas do Campo. *In*: FONTOURA, H.; SILVA, M. (org.). **Formação de Professores, Culturas**: Desafios a Pós-Graduação em Educação em suas múltiplas dimensões. Rio de Janeiro: ANPED, 2011. p. 24-36. (v. 2).

AQUINO, A. C. N. **Cadernos de planejamento docente: um olhar para as práticas alfabetizadoras na educação infantil (2000-2013)**. 2015. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal de Mato Grosso, Rondonópolis, 2015.

ARAÚJO, M. S. Ambiente alfabetizador: a sala de aula como entre-lugar de culturas. *In*: GARCIA, R. L. **Novos olhares sobre alfabetização**. São Paulo: Cortez, 2001. p. 139-159.

ARCHANJO, R. V. L. **Diferenças nas abordagens de ensino afetam a leitura e compreensão de textos narrativos?** 1998. Dissertação (Mestrado em Psicologia) - Faculdade de Psicologia, Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 1998.

BAKHTIN, M. **Estética da criação verbal**. São Paulo: Martins Fontes, 1997.

BAKHTIN, M. **Estética da criação verbal**. Tradução de Paulo Bezerra. 4. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2001.

BAKHTIN, M. **Estética da criação verbal**. Tradução de Paulo Bezerra. São Paulo: Martins Fontes, 2003.

BAKHTIN, M. **Marxismo e Filosofia da Linguagem**. 12. ed. São Paulo: Hucitec, 2010.

BARBOSA, J. K. **Mudanças na prática docente de alfabetizadores no contexto do PNAIC**. 2017. Tese (Doutorado em Educação: Currículo), Pontifícia Universidade

Católica de São Paulo, São Paulo, 2017. Disponível em:
<https://repositorio.pucsp.br/jspui/handle/handle/20101>. Acesso em: 20 out. 2021.

BASTOS, M. H. C. Memoriais de professoras: reflexões sobre uma proposta: In: MIGNOT, A. C. V.; CUNHA, M. T. S. **Práticas de Memória docente**. São Paulo: Cortez, 2003. (Coleção Cultura, Memória e Currículo, v. 3). p. 167-183.

BASTOS, R. P. S. **Práticas de alfabetizadoras em formação pelo PNAIC: estudo do uso dos acervos de leitura**. 2016. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal de Mato Grosso, Rondonópolis, 2016.

BELINTANE, C. O desafio do ensino da leitura no contexto contemporâneo. **Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação**, Araraquara, v. 11, n. esp. 4, p. 2361-2379, 2016. Disponível em:
<https://periodicos.fclar.unesp.br/iberoamericana/article/view/9198>. Acesso em: 20 out. 2021. Acesso em: 20 out. 2021.

BETENCOURT, M. F. **A leitura na vida do professor**. Passo Fundo: UPF, 2002.

BLU EDITORA. **Lindas Fábulas para Ler e Ouvir: A Galinha dos Ovos de Ouro**. [2021]. Disponível em: <http://blueditora.com.br/home/produto/lindas-fabulas-para-ler-e-ouvir-a-galinha-dos-ovos-de-ouro/>. Acesso em: 15 nov. 2020.

BONAMINO, A.; SOUSA, S. Z. Três gerações de avaliação da educação básica no Brasil: interfaces com o currículo da/na escola. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 38, n. 2, p. 373-388, abr./jun. 2012. Disponível em:
<https://www.scielo.br/j/ep/a/rtQkYDSjky4mXG9TCrgRSqJ/?lang=pt#>. Acesso em: 30 nov. 2021.

BORTONI-RICARDO, S. M. **O professor pesquisador: Introdução à pesquisa qualitativa**. 2. ed. São Paulo: Parábola, 2011.

BORTONI-RICARDO, S. M.; MACHADO, V. R.; CASTANHEIRA, S. F. **Formação do professor como agente letrado**. São Paulo: Contexto, 2010.

BRAIT, B. Problemas da poética de Dostoiévski e estudos da linguagem. In: BRAIT, B. (org.). **Bakhtin, dialogismo e polifonia**. São Paulo: Editora Contexto, 2009. p. 45-72.

BRANDÃO, H. H. N.; MICHELETTI, G. Teoria e prática da leitura. In: BRANDÃO, H. H. N.; MICHELETTI, G. (org.). **Aprender e Ensinar Com Textos Didáticos e Paradidáticos**. São Paulo: Cortez, 1997. p. 17-30.

BRASIL ESCOLA. **Velocidade média**. [2021]. Disponível em:
<https://educador.brasilecola.uol.com.br/estrategias-ensino/velocidade-media.htm>. Acesso em: 24 maio 2021.

BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. **Diário Oficial da União**: seção 1, Brasília, DF, ano 134, n. 248, p. 27833, 20 dez. 1996. Disponível em:

<http://pesquisa.in.gov.br/imprensa/jsp/visualiza/index.jsp?data=23/12/1996&jornal=1&pagina=1&totalArquivos=289>. Acesso em: 19 jul. 2020.

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. **Pró-Letramento: Alfabetização e Linguagem**. Brasília: MEC; SEB, 2008. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=6002-fasciculo-port&category_slug=julho-2010-pdf&Itemid=30192. Acesso em: 19 jul. 2021.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. Diretoria de Apoio à Gestão Educacional **A aprendizagem do sistema de escrita alfabética**. Brasília, DF: Ministério da Educação, 2012. Disponível em: [https://www.pomerode.sc.gov.br/downloads/Arquivos/SED/ano1/unidade_03_ano_01_azul\(teste_figuras\)\(07_11_2012\).pdf](https://www.pomerode.sc.gov.br/downloads/Arquivos/SED/ano1/unidade_03_ano_01_azul(teste_figuras)(07_11_2012).pdf). Acesso em: 01 jun. 2022.

BRASIL. **Pnaic: Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa - Documento Orientador**. Brasília: MEC, 2017. Disponível em: http://pacto.mec.gov.br/images/pdf/doc_orientador/doc_orientador_versao_final.pdf. Acesso em: 20 out. 2021.

BRASIL. **Pró-Letramento - Apresentação**. [2021a]. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/pro-letramento>. Acesso em: 20 out. 2021.

BRASIL. **Periódico Capes**. [2021b]. Disponível em: www.periodicos.capes.gov.br. Acesso em: 11 out. 2021.

BRUNS, J. P.; RAUSCH, R. B. Desenvolvimento profissional docente de professoras alfabetizadoras experientes: marcas positivas e negativas vivenciadas ao longo da carreira docente. **Colloquium Humanarum**, [S. l.], v. 17, p. 125–144, 2020. Disponível em: <https://journal.unoeste.br/index.php/ch/article/view/3675>. Acesso em: 11 fev. 2022.

CAGLIARI, L. C. **Alfabetização e Linguística**. São Paulo: Scipione, 2009.

CARVALHO, R. S. **Ensinar a ler, aprender a avaliar: avaliação de diagnóstico das habilidades de leitura**. São Paulo: Parábola, 2018.

CAVALCANTE FILHO, U.; TORGA, V. L. M. Língua, Discurso, Texto, Dialogismo e Sujeito: compreendendo os gêneros discursivos na concepção dialógica, sócio-histórica e ideológica da língua(gem) *In*: CONGRESSO NACIONAL DE ESTUDOS LINGÜÍSTICOS (CONEL), 1., 2011, Vitória. **Anais [...]**. Vitória, Ufes, 2011. p. 1-4. Disponível em: <https://periodicos.ufes.br/conel/article/view/2014/1526>. Acesso em: 12 mar. 2022.

CAVALLI, S. C. As práticas pedagógicas de leitura na formação do professor. **Olhar de Professor**, Ponta Grossa, v. 9, n. 2, p. 359-375, 2006. Disponível em: <https://revistas.uepg.br/index.php/olhardeprofessor/article/view/1470/1115>. Acesso em: 28 jan. 2022.

CERTEAU, M. **A invenção do cotidiano: artes de fazer**. Petrópolis, RJ: Vozes, 1994.

CHARLOT, B. **Da relação com o saber: Elementos para uma teoria**. Porto Alegre: Artmed, 2000.

COMENDADOR LEVY GASPARIAN. Lei nº 4.739, de 26 de junho de 2015. Aprova o Plano Municipal de Educação de Teresina - PME e dá outras providências. **Diário Oficial do Município**, Comendador Levy Gasparian, ed. 282, cad. 1, p. 1, 26 jun. 2015. Disponível em: https://www.mprj.mp.br/documents/20184/203908/comendador_levy_gasparian_lei_673_09_plano_municipal_de_educacao.pdf. Acesso em: 24 maio 2020.

COELHO, S.A. **A alfabetização na rede municipal de educação de diadema: identificando boas práticas**. 2013. Dissertação (Mestrado) – Universidade Metodista de São Paulo, São Paulo, 2013. Disponível em: <http://tede.metodista.br/jspui/handle/tede/1008>. Acesso em: 20 out. 2021.

CONCEIÇÃO, C. S. M. **A oralidade e a escrita de trabalhadores dos canteiros de obras: contribuições à prática de professores alfabetizadores**. 2013. Dissertação (Mestrado em Letras e Ciências Humanas) - Universidade do Grande Rio, Duque de Caxias, 2013.

CORSI, A. C. H. R. **Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa e a Prática Pedagógica de Professores Alfabetizadores**. 2017. Dissertação (mestrado) - Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2017. Disponível em: <https://acervodigital.ufpr.br/handle/1884/49478?show=full>. Acesso em: 21 out. 2020.

COUTINHO, V. M. D. **O projeto de formação continuada de alfabetizadores do programa São Luís te quero lendo e escrevendo: pressupostos teóricos, práticas pedagógicas e contradições**. 2011. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Estadual Paulista, São Paulo, 2011. Disponível em: <http://hdl.handle.net/11449/102176>. Acesso em: 20 out. 2021.

CRECCI, V. M.; FIORENTINI, D. Desenvolvimento Profissional de Professores em Comunidades com Postura Investigativa. **Acta Scientiae**, [S. l.], v. 15, p. 23-39, 2013. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/edur/a/nQhvDHXphVDSmDZ4BHyztPg/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 10 maio 2021.

CRUZ, M. C. S.; MANZONI, R. M.; SILVA, A. M. P. Planejamento no ciclo de alfabetização: objetivos e estratégias para o ensino relativo ao componente curricular - Língua Portuguesa. In: BRASIL. Secretaria de Educação Básica. Diretoria de Apoio à Gestão Educacional. **Pacto nacional pela alfabetização na idade certa: caderno a organização do planejamento e da rotina no ciclo de alfabetização na perspectiva do letramento**. Brasília: MEC, SEB, 2012. p. 6-15. (ano 2: unidade 2). Disponível em: <https://wp.ufpel.edu.br/obeducpacto/files/2019/08/Unidade-2-1.pdf>. Acesso em: 23 jan. 2022.

CUNHA, R. A. **O Programa Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa – PNAIC – e suas implicações na formação e na prática pedagógica do professor alfabetizador**. 2018. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal do Amazonas, Manaus, 2018.

DICIONÁRIO Priberam da Língua Portuguesa online. **Apropriar**. [2018]. Disponível em: <http://www.priberam.pt/DLPO/apropri%C3%A7%C3%A3o>. Acesso em: 14 mai de 2018.

ELEUTÉRIO, P. F. S. **O planejamento da prática pedagógica do professor alfabetizador: marcas da formação continuada (PNAIC)**. 2016. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, 2016.

ESPAÇO ESCOLA. **100 Atividades Para Alunos Com Nível da Escrita Alfabético**. 2011. Disponível em: <http://espacoescola-atividadeescolar.blogspot.com/2011/05/100-atividades-para-alunos-com-nivel-da.html>. Acesso em: 20 out. 2021.

ESPÍRITO SANTO, E. B. **Dos saberes teóricos aos saberes da ação: a construção de concepções e práticas alfabetizadoras**. 2010. (Mestrado em Educação) - Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2010.

FARACO, C. A. **Linguagem e diálogo: as ideias linguísticas do Círculo de Bakhtin**. São Paulo: Parábola, 2009.

FARIA, F. S. C. **Apropriação dos resultados do PROEB: Estudo de caso de uma escola estadual de Juiz de Fora/MG**. 2015. Dissertação (Mestrado Profissional em Gestão e Avaliação da Educação Pública) - Faculdade de Educação/CAEd, Universidade Federal de Juiz de Fora, Juiz de Fora, 2015. Disponível em: <https://repositorio.ufjf.br/jspui/bitstream/ufjf/3153/1/fernandasevarollicrestonfaria.pdf>. Acesso em: 07 jun. 2022.

FAVORIME. **Poesia convite José Paes**. 2019. Disponível em: <https://www.favorime.net/poesia-convite-jose-paes/>. Acesso em: 24 maio 2020.

FEITOZA, I. S. A. **Práticas literárias de professores alfabetizadores: alicerce para o compartilhamento formativo com base nos multiletramentos**. 2020. Dissertação (Mestrado em Educação: Formação de Formadores) - Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2020.

FERREIRO, E.; TEBEROSKY, A. **Psicogênese da língua escrita**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1986.

FIORENTINI, D. A pesquisa e as práticas de formação de professores de Matemática em face das políticas públicas no Brasil. **Bolema**, Rio Claro, v. 21, n. 29, p. 43-70, 2008. Disponível em: <https://www.periodicos.rc.biblioteca.unesp.br/index.php/bolema/article/view/1718>. Acesso em: 06 jun. 2021.

FIORENTINI, D. *et. al.* Interrelations between teacher development and curricular change: a research program. *In*: BEDNARZ, N., FIORENTINI, D. & HUANG, R. (ed.). **International Approaches to Professional Development for Mathematics Teachers**: Explorations of innovative approaches to the professional development of math teachers from around the world. Ottawa, Ca: University of Ottawa Press, 2011. p. 213-222.

FISCHER, A. **A construção de letramentos na esfera acadêmica**. 2007. Tese (Doutorado em Lingüística) - Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2007. Disponível em: <https://repositorio.ufsc.br/xmlui/handle/123456789/89764>. Acesso em: 30 abr. 2021.

FONSECA, A. S. A. **Programa de Alfabetização na Idade Certa - PAIC: Reflexos no planejamento e prática escolar**. 2013. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, 2013. Disponível em: <https://repositorio.ufc.br/handle/riufc/7657>. Acesso em: 30 abr. 2021.

FONTANIVE, N. S. A divulgação dos resultados das avaliações dos sistemas escolares: limitações e perspectivas. **Ensaio**, Rio de Janeiro, v. 21, n. 78, p. 83-100, 2013.

FONTANIVE, N. S.; ELLIOT, L. G.; KLEIN, R. Os desafios da apresentação dos resultados da avaliação de sistemas escolares a diferentes públicos. **Revista Electrónica Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación**, [S. l.], v. 5, n. 2e, p. 262-273, 2007. Disponível em: <http://www.rinace.net/arts/vol5num2e/art18.pdf>. Acesso em: 08 fev. 2022.

FRANCO, M. V. A. **Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa: os discursos dos professores sobre a efetividade da formação continuada na prática pedagógica**. 2017. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade de Brasília, Brasília, 2017.

FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia**. São Paulo: Paz e Terra, 1997.

FREIRE, P. **Educação e Mudança**. 23 ed. São Paulo: Paz e Terra, 1999.

FREIRE, P. **A importância do ato de ler: em três artigos que se completam**. 44. ed. São Paulo: Cortez, 2003.

GADOTTI, M. **Escola Cidadã**. São Paulo, Cortez, 1996.

GARCÍA, C. M. **Formação de professores: para uma mudança educativa**. Portugal: Porto Editora, 1999.

GARCIA, O. G. **A Formação do Educador em Paulo Freire: a construção do educador sujeito numa prática em processo**. 2004. Tese (Doutorado em Educação) - PUC-SP, São Paulo, 2004.

GARRIDO, E.; BRZEZINSKI, I. A reflexão e investigação da própria prática na formação inicial e continuada: contribuição das dissertações e teses no período

1997-2002. **Revista Diálogo Educacional**, Curitiba, v. 8, n. 23, p. 153-171, jan./abr. 2008. Disponível em: <http://educa.fcc.org.br/pdf/de/v08n23/v08n23a10.pdf>. Acesso em: 02 mar. 2021.

GAYA, T. F. M.; BRUEL, A. L. Estudos longitudinais em educação no Brasil: revisão de literatura da abordagem metodológica e utilização de dados educacionais para pesquisas em Educação. **Revista de Estudios Teóricos y Epistemológicos en Política Educativa**, Ponta Grossa, v. 4, p. 1-18, 2019. Disponível em: <https://revistas.uepg.br/index.php/retepe/article/view/13937/209209211053>. Acesso em: 18 fev. 2022.

GEE, J. P. **Social linguistics and literacies: ideology in discourse**. London: Falmer; 1996.

GERALDI, J. W. Palavras escritas, indícios de palavras ditas. **Quaestio**, São Paulo, ano 2, n. 2, p. 9-20, nov. 2000. Disponível em: <https://periodicos.uniso.br/quaestio/article/view/1433/1409>. Acesso em: 20 out. 2021.

GERALDI, J. W. Unidades básicas do ensino do português. In: GERALDI, J. W. (org.). **O texto na sala de aula**. São Paulo/SP: Editora Ática, 2001. p. 49-70.

GIROTTI, C. G. G. S.; SOUZA, R. J. Estratégias de leitura: para ensinar alunos a compreender o que leem. In: MENIN, A. M. C. S. *et al.* (org.). **Ler e compreender: estratégias de leitura**. Campinas: Mercado das Letras, 2010. p. 45-114.

GONÇALVES, M. F. **Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa: fragmentos da prática em relatos escritos de professoras alfabetizadoras**. 2018. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2018.

GUEDES-PINTO, A. L.; GOMES, G. G.; SILVA, L. C. B. Percursos de letramento dos professores: narrativas em foco. In: KLEIMAN, A. B.; MATENCIO, M. L. M. (org.). **Letramento e formação do professor: práticas discursivas, representações e construção do saber**. Campinas: Mercado de Letras, 2005. p. 65-92.

GUEDES-PINTO, A. L.; GOMES, G. G.; SILVA, L. C. B. (org.) **Memórias de leitura e formação de professores**. Campinas: Mercado de Letras, 2008.

GUIMARÃES, S. R. K. **Aprendizagem da leitura e da escrita: o papel das habilidades metalingüísticas**. São Paulo: Vetor, 2005.

GUIMARAES-IOSIF, R. **Educação, pobreza e desigualdade no Brasil: impedimentos para a cidadania global emancipada**. Brasília: Líber Livro, 2009.

GUISSO, T. G. P. **O Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa e as suas implicações na prática pedagógica dos professores alfabetizadores**. 2017. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal da Fronteira Sul, Chapecó, 2017. Disponível em: https://bdtd.ibict.br/vufind/Record/UFFS_f0591d93f91ce7b11875d9c88768dede. Acesso em: 11 out. 2021.

HARVEY, S.; GOUDVIS, A. **Strategies that work: teaching comprehension to enhance understanding**. Portland: Stenhouse Publishers & Pembroke Publishers, 2008.

HÉBRARD, J. O objetivo da escola é a cultura, não a vida mesma. **Presença Pedagógica**, Belo Horizonte, v. 6, n. 33, p. 5-17, maio/jun. 2000. <http://portaldoprofessor.mec.gov.br/fichaTecnicaAula.html?aula=7674>. Acesso em: 30 mar. 2021.

IBGE. **Comendador Levy Gasparian: Panorama**. [2021]. Disponível em: <https://cidades.ibge.gov.br/brasil/mg/panorama>. Acesso em: 24 nov. 2021.

IBIAPINA, I. M. L. M. Reflexões sobre a produção do campo teórico-metodológico das pesquisas colaborativas: gênese e expansão. *In*: IBIAPINA, I. M. L. M.; BANDEIRA, H. M. M.; ARAÚJO, F. A. M. (org.). **Pesquisa colaborativa: multirreferenciais e práticas convergentes**. Piauí: Edufpi, 2016. p. 26-38.

IDEIA CRIATIVA. **Plano de Aula Atividade Sensorial Fazendo Arte Borboleta**. 2013. Disponível em: <https://www.ideiacriativa.org/2013/08/plano-de-aula-atividade-sensorial.html?m=1>. Acesso em: 24 maio 2021.

IGLESIAS, K. S. **Tecnologias digitais nas práticas pedagógicas de alfabetização e letramento nos anos iniciais do ensino fundamental: quais contribuições? Quais desafios?** 2020. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Católica de Santos, Santos, 2020.

IMBERNÓN, F. **Formação continuada de professores**. Porto Alegre: Artmed, 2010.

IMBERNÓN, F. **Formação docente e profissional: formar-se para a mudança e a incerteza**. 9. ed. São Paulo: Cortez, 2011.

KATO, M. **O aprendizado da leitura**. 5. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1999.

KATO, M. Como a criança aprende a ler: uma questão platônica. *In*: ZILBERMAN, R.; SILVA, E. T. (org.) **Leitura: perspectivas interdisciplinares**, 2004. p. 30-37.

KLEIMAN, A. **O aprendizado da leitura**. São Paulo: Martins Fontes, 1999.

KLEIMAN, A. **Oficina de leitura: teoria & prática**. 7. ed. Campinas: Pontes, 2000.

KLEIMAN, A. **Texto e Leitor: Aspectos Cognitivos da Leitura**. 8 ed. Campinas: Pontes, 2002.

KLEIMAN, A. **Preciso “ensinar” o letramento? Não basta ensinar a ler e escrever?** São Paulo: Cefiel/Unicamp; Brasília: MEC, 2005. Disponível em: <https://oportuguesdobrasil.files.wordpress.com/2015/02/kleiman-nc3a3o-basta-ensinar-a-ler-e-escrever.pdf>. Acesso em: 27 set. 2021.

KLEIMAN, A. Letramento e suas implicações para o ensino de Língua Materna. **Signo**, Santa Cruz do Sul, v. 32, n. 53, p. 1-25, dez, 2007. Disponível em: <https://online.unisc.br/seer/index.php/signo/article/view/242>. Acesso em: 12 nov. 2020.

KOCH, I. V.; ELIAS, V. M. **Ler e Compreender**: os sentidos do texto. São Paulo: Contexto, 2010.

KOPKE FILHO, H. Repertório de estratégias de compreensão da leitura e conhecimentos metacognitivos de professores de Língua Portuguesa. **Psicologia, Escola, Educação**, São Paulo, v. 6, n.1, p. 67-80, 2002. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/pee/a/w9GnzPbk7YRwbf945bGXQqP/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 15 nov. 2021.

LACERDA, M. P. **Quando falam as professoras alfabetizadoras**. Rio de Janeiro: DP&A, 2002.

LACERDA, L. S. **Desafios da prática do professor alfabetizador na educação de jovens e adultos**. 2016. Dissertação (Mestrado) – Centro Universitário de Brasília, Brasília, 2016.

LAED. **O LAEd**. [2022]. Disponível em: <https://laedpucurio.wordpress.com>. Acesso em: 11 out. 2021.

LAROSSA, J. **Pedagogia Profana**: danças, piruetas e mascaradas. Belo Horizonte: Autêntica, 1999.

LEA, M. Academic literacies: a pedagogy for course design. **Studies in Higher Education**, [S. l.], v. 29, n. 6, p. 739-756, 2004. Disponível em: <http://oro.open.ac.uk/6580/>. Acesso em: 30 abr. 2021.

LEAL, L. F. V. Protocolos de Leitura. In: FRADE, I. C. A. S.; COSTA-VAL, M. G.; BREGUNCI, M. G. C.; (org.). **Glossário Ceale**: Termos de alfabetização, leitura e escrita para educadores. Belo Horizonte: Faculdade de Educação/UFMG, 2014. Disponível em: <https://www.ceale.fae.ufmg.br/glossarioceale/>. Acesso em: 10 jul. 2022.

LEÓN, S. C. V. **Permanências e rupturas nas práticas de professoras alfabetizadoras em formação: reflexões a partir do PNAIC (2013)**. 2015. Dissertação (Mestrado em Linguística aplicada) - Universidade do Vale do Rio dos Sinos, São Leopoldo, 2015. Disponível em: <http://www.repositorio.jesuita.org.br/handle/UNISINOS/6239> . Acesso em: 26 nov. 2021.

LIMA, M. F. M. **A avaliação de conhecimentos das crianças relacionados à leitura e à escrita**: práticas de professores do 1º ano do ensino fundamental. 2017. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2017. Disponível em: <https://repositorio.ufpe.br/handle/123456789/16771>. Acesso em: 25 out. 2020.

- LIMA, V. B. **Contribuições das diferentes propostas de alfabetização para a ação pedagógica na escola pública**. 2015. Dissertação (Mestrado em Educação) - Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2015.
- LOPES, F. O desenvolvimento da consciência fonológica e sua importância para o processo de alfabetização. Sugestões Práticas. **Psicol. Esc. Educ.**, São Paulo, v. 8, n. 2, p. 41-243, dez. 2004. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/pee/a/Zs83Yfc4wRLFPgp5ZbQLFBb/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 10 jul. 2022.
- LOVATO, R. G.; MACIEL, F. I. P. Leitura deleite como espaço de incentivo à leitura e construção do conhecimento. **Revista Brasileira de Alfabetização**, Florianópolis, v. 1, n. 3, p.74-89, 2016. Disponível em: <https://revistaabalf.com.br/index.html/index.php/rabalf/article/view/115>. Acesso em: 19 dez. 2021.
- LUCCA, T. A. F. **A contribuição da formação do PNAIC para a prática de professores alfabetizadores do município de Rio Claro-SP**. 2018. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Estadual Paulista, Rio Claro, 2018. Disponível em: <https://repositorio.unesp.br/handle/11449/157264> . Acesso em: 26 nov. 2021.
- MARTINS, M.H. **O que é leitura?** São Paulo: Brasiliense, 2006 (Coleção Primeiros Passos, 74).
- MARTINS, C. R. **Cenas de produção e avaliação de textos na alfabetização: um olhar sobre a prática pedagógica**. 2018. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal de Goiás, Catalão, 2018.
- MATURANA, H. **Emoções e linguagem na educação e na política**. Belo Horizonte: UFMG, 2002.
- MEIRELLES, M. O Uso do SPSS (Statistical Package for the Social Science) na Ciência Política: uma Breve Introdução. **Pensamento Plural**, Pelotas, n. 14, p. 65-91, jan./jun. 2014. Disponível em: <https://periodicos.ufpel.edu.br/ojs2/index.php/pensamentoplural/article/view/3801>. Acesso em: 06 abr. 2021.
- MENARBINI, A. **Trilhares da alfabetização na educação infantil: um estudo sobre a proposta do pacto nacional pela alfabetização na idade certa**. 2020. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Nove de Julho, São Paulo, 2020. Disponível em: <https://bibliotecatede.uninove.br/handle/tede/2465>. Acesso em: 20 out. 2021.
- MICARELLO, H. A. L. S. **Análise transversal de procedimentos de leitura mobilizados por estudantes do ensino fundamental**. 2016. Relatório (Pós-doutorado em Educação) - Faculdade de Educação, PUC-Rio, Rio de Janeiro, 2016.
- MOLON, N. D.; VIANNA, R. O Círculo de Bakhtin e a Linguística Aplicada. **Bakhtiniana, Rev. Estud. Discurso**, São Paulo, v. 7, n. 2, dez. 2012. Disponível

em:<https://www.scielo.br/j/bak/a/SKstZ8JH7M66mxQ7RnncZ7j/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 20 maio 2022.

MORAES, D. A. **Construção de práticas de alfabetização no contexto dos Programas Alfa e Beto e PNAIC**. 2015. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2015. Disponível em: <https://repositorio.ufpe.br/handle/123456789/16016>. Acesso em: 20 out. 2021.

MORAIS, A. G. **Sistema de escrita alfabética**. Belo Horizonte: Autêntica, 2005.

MORAIS, A. G. **Sistema de Escrita Alfabética**. São Paulo: Melhoramentos, 2012a.

MORAIS, A. G. Políticas de avaliação da alfabetização: discutindo a Provinha Brasil. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, v. 17, n. 51, p. 551-571, set./dez. 2012b. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbedu/a/7TGpDjVSR6qcMYVkJ55ykhQ/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 15 ago. 2021.

MORAIS, G. A. S. **Do produto ao processo: contribuições da Provinha Brasil na reorganização da prática pedagógica alfabetizadora**. 2014. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, 2014. Disponível em: <https://repositorio.ufc.br/handle/riufc/9707>. Acesso em: 20 out. 2021.

MORAIS, A. G. Apropriação do sistema de escrita alfabética. *In*: FRADE, I. C. A. S.; COSTA-VAL, M. G.; BREGUNCI, M. G. C.; (org.). **Glossário Ceale: Termos de alfabetização, leitura e escrita para educadores**. Belo Horizonte: Faculdade de Educação/UFMG, 2014. Disponível em: <https://www.ceale.fae.ufmg.br/glossarioceale/>. Acesso em: 10 jul. 2022.

MOURA, T. A. **Práticas de alfabetização de professoras alfabetizadoras iniciante e experiente no 1º ano do Ensino Fundamental**. 2016. (Dissertação Mestrado) – Universidade Estadual Paulista, Araraquara, 2016. Disponível em: <http://hdl.handle.net/11449/137843>. Acesso em: 21 out. 2020.

NASCIMENTO, D. V. K. Formação de leitores literários: diálogos possíveis entre concepções do Círculo de Bakhtin e atividades de livros didáticos. **Bakhtiniana**, São Paulo, v. 15, n. 1, p. 127-153, jan./mar. 2020. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/bak/a/hKbnG46bG39WgJwQfb5JCWQ/?lang=pt>. Acesso em: 27 nov. 2021.

NÓVOA, A. **Professores: imagens do futuro presente**. Lisboa: Educa, 2009.

NÓVOA, A. (coord.). **Os professores e a sua formação**. Lisboa: Dom Quixote, 1992a.

OJA, A. J. **Desenvolvimento profissional de uma professora alfabetizadora: a construção de práticas bem-sucedidas**. 2011. Dissertação (Mestrado em Ciências Humanas) - Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2011.

OLIVEIRA, D. A. Políticas de Formação e Desenvolvimento Profissional Docente: da intenção às práticas. *In: LEITE, Y. U. F. et al. (org.). Políticas de Formação Inicial e Continuada de Professores*. Araraquara: Junqueira & Marin, 2012. p. 33-53.

OLIVEIRA, R. A. J. **Saberes e práticas pedagógicas dos professores alfabetizadores nos contextos escolares no Brasil e na França: gestão da avaliação através da intermediação-planejada no ciclo de alfabetização**. 2019. 412 f. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2019. Disponível em: <https://repositorio.ufpe.br/handle/123456789/35747>. Acesso em: 20 out. 2021.

PAES, J. P. **Poemas para brincar**, São Paulo: Ática, 2001

PASSARELI, C. S. M. O uso das histórias em quadrinhos como estratégia de inserção no universo do letramento. **Cadernos PDE**, Curitiba, 2016. Disponível em: http://www.diaadiaeducacao.pr.gov.br/portals/cadernospde/pdebusca/producoes_pde/2016/2016_pdp_port UFPR_claudiadasilvamunhoz.pdf. Acesso em: 28 out. 2021.

PASSOS, C. *et al.* Desenvolvimento profissional do professor que ensina matemática: uma metaanálise de estudos brasileiros. **Quadrante**, Lisboa, v. 15, n. 1 e 2, p. 193-219, 2006. Disponível em: <https://quadrante.apm.pt/article/view/22800>. Acesso em: 28 out. 2021.

PEREIRA, I. D. M. **Ensino de Ciências na perspectiva da Alfabetização Científica: prática pedagógica no ciclo de alfabetização**. 2015. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal de Pelotas, Pelotas, 2015.

PETROLINA lançará movimento 'Maio Amarelo' nesta quarta. **Carlos Brito**, [s. l.], 01 maio 2018. Disponível em: <https://www.carlosbritto.com/petrolina-lancara-movimento-maio-amarelo-nesta-quarta/>. Acesso em: 11 out. 2021.

PIMENTA, S. G. (org.). **Saberes pedagógicos e atividade docente**. 7. ed. São Paulo: Cortez, 2009.

PINTO, Z. P. S. **Formação do professor alfabetizador: competências e aplicações nas práticas de alfabetização e letramento**. 2015. Dissertação (Mestrado Profissional em Letras - PROFLETRAS), Universidade Federal de Campina Grande, Paraíba, 2015.

POESIA PARA CRIANÇA. **Ruth Rocha**. [2021]. Disponível em: <https://poesiaparacrianca.blogspot.com/search/label/Ruth%20Rocha>. Acesso em: 24 maio 2021.

PORTAL DO PROFESSOR. **Ficha técnica aula**. [2020]. Disponível em: <http://portaldoprofessor.mec.gov.br/fichaTecnicaAula.html?aula=7674>. Acesso em: 24 maio 2021.

PRAT I PLA, A. Reflexões sobre o modelo ensino-aprendizagem da leitura e da escrita. *In*: PÉREZ, F.C.; GARCÍA, J. R. (org.). **Ensinar ou aprender a ler e a escrever?** Porto Alegre: Artmed Editora, 2001. p. 93-102.

PRIMEIRO ANO D. **Receita**. 2018. Disponível em: <https://primeiroanod2018.blogspot.com/2018/11/receita.html>. Acesso em: 24 maio 2021.

QUARTEL DO HUMOR. **Calvin e Haroldo**. [2022]. Disponível em: <http://quarteldohumor.blogspot.com/p/calvin-e-haroldo.html>. Acesso em: 11 out. 2021.

RIBEIRO, A. E. Fluência de leitura. *In*: FRADE, I. C. A. S.; COSTA-VAL, M. G.; BREGUNCI, M. G. C.; (org.). **Glossário Ceale**: Termos de alfabetização, leitura e escrita para educadores. Belo Horizonte: Faculdade de Educação/UFMG, 2014. Disponível em: <https://www.ceale.fae.ufmg.br/glossarioceale/>. Acesso em: 10 jul. 2022.

RODRIGUES, S. F. P. Estratégias de leitura: estado da arte. **Educar em Revista**, Curitiba, Brasil, v. 34, n. 72, p. 111-130, nov./dez. 2018. Disponível em: <https://revistas.ufpr.br/educar/article/view/62761/37187>. Acesso em: 03 maio 2022.

ROJO, R. **O texto como unidade e o gênero como objeto de ensino da língua portuguesa**. Uberlândia: EDUFU, 2006.

SALES, C. T. **PNAIC Amazonas: a emergência de novas mediações para o acompanhamento pedagógico da formação continuada de professores alfabetizadores**. 2020. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal do Amazonas, Amazonas, 2020. Disponível em: <https://tede.ufam.edu.br/handle/tede/7841>. Acesso em: 20 out. 2021.

SALLES, J. F. **Habilidades e dificuldades de leitura e escrita em crianças de 2ª série**: abordagem neuropsicológica cognitiva. 2005. Tese (Doutorado em Psicologia) - Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Rio Grande do Sul, 2005. Disponível em: <https://lume.ufrgs.br/bitstream/handle/10183/4197/000453537.pdf?...1>. Acesso em: 09 abr. 2021.

SANTOS, B. S. **Um discurso sobre as ciências**. 16. ed. Porto: Edições Afrontamento, 2010.

SCHÖN, D. **Formar professores como profissionais reflexivos**. *In*: NÓVOA A. (coord.). Os professores e a sua formação. Lisboa: Dom Quixote, 1992. p. 79-91

SCOS, J. **Processo de produção da prática pedagógica de professoras alfabetizadoras iniciantes**. 2018. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual de Ponta Grossa, Ponta Grossa, 2018.

SILVA, P. M. M. **Interfaces entre a Província Brasil e as práticas de alfabetização da rede municipal de ensino em Catalão-GO**. 2015. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal de Goiás, Catalão, 2015.

SILVA, E. T. Formação de leitores literários: o professor leitor. *In*: SANTOS, F.; MARQUES NETO, J. C.; RÖSING, T. M. K. (org.). **Mediação de Leitura**: discussão e alternativas para formação de leitores. São Paulo: Global, 2009. p. 26-36.

SILVA, F. P. **O agir docente em contexto de EJA: saberes, gestos e práticas do professor-alfabetizador**. 2015 Tese (Doutorado em Linguística) - Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa, 2015. Disponível em: <https://repositorio.ufpb.br/jspui/handle/tede/8446>. Acesso em: 09 abr. 2021.

SILVA, J. F. **Práticas avaliativas e aprendizagens significativas em diferentes áreas do currículo**. São Paulo: Mediação, 2003.

SILVA, V. E. S. O ensino da leitura. **Revista de Letras**, Fortaleza, v. 3/4, n. 2/1, p. 124-130, jul./dez. 1980; jan./jun. 1981. Disponível em: <http://periodicos.ufc.br/revletras/article/view/19389/30064>. Acesso em: 13 out. 2021.

SILVA, V. R. Estratégias de leitura e competência leitora: contribuições para a prática de ensino em História. **História (São Paulo)**, São Paulo, v. 23, n. 1-2, p. 69-83, 2004. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/his/a/rFWqTyGyxDVgNRKsRdpn88w/?lang=pt&format=pdf>. Acesso em: 30 abr. 2021.

SMITH, F. **Leitura Significativa**. 3.ed. Porto Alegre: Artmed, 2003.

SMOLKA, A. L. B. Alfabetização como processo discursivo. *In*: FRADE, I. C. A. S.; COSTA-VAL, M. G.; BREGUNCI, M. G. C.; (org.). **Glossário Ceale**: Termos de alfabetização, leitura e escrita para educadores. Belo Horizonte: Faculdade de Educação/UFMG, 2014. Disponível em: <https://www.ceale.fae.ufmg.br/glossarioceale/>. Acesso em: 10 jul. 2020.

SOARES, M. Letramento e escolarização. *In*: Ribeiro, V. M. (org.). **Letramento no Brasil**: reflexões a partir do INAF 2001. 2. ed. São Paulo: Global, 2004. p. 89-113.

SOARES, M. Alfabetização: o saber, o fazer, o querer. *In*: MORTATTI, M. R. L. FRADE, I. C. A. S. (org.). **A alfabetização e seus sentidos**. Marília: Oficina Universitária; São Paulo: Editora Unesp, 2014. p. 27-38.

SOARES, M. **Alfabetização**: a questão dos métodos. São Paulo: Contexto, 2016.

SOARES, M. **Alfabetização e letramento**. 7. ed. São Paulo. Contexto, 2017.

SOARES, M. **Alfaletrar**: toda criança pode aprender a ler e a escrever. São Paulo: Contexto, 2020.

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

SOUSA, S. Z.; OLIVEIRA, R. P. Sistemas estaduais de avaliação: uso dos resultados, implicações e tendências. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, v. 40, n. 141, p. 793-822, set./dez. 2010. Disponível em:

<https://www.scielo.br/j/cp/a/HfYnBHFv4x63bWY6nkfJt7H/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 08 fev. 2022.

SOUSA, E. M. **O PNAIC e as práticas de alfabetização: influxos das ações de formação continuada no aprimoramento profissional de professores alfabetizadores**. 2019. Dissertação (Mestrado em Educação) - Pontifícia Universidade Católica de Goiás, Goiânia, 2019.

SOUZA, A. R. As relações entre os resultados da avaliação e os modelos de gestão escolar. **InterMeio**, Campo Grande, v. 13, n. 25, p.64-81, 2007. Disponível em: <https://periodicos.ufms.br/index.php/intm/article/view/2547/1770>. Acesso em: 20 out. 2021.

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

STREET, B. V. Perspectivas interculturais sobre o letramento. **Revista Filologia e Linguística Portuguesa**. São Paulo, v. 8, p. 465-488, 2006. Disponível em: <https://www.revistas.usp.br/flp/article/view/59767/62876>. Acesso em: 30 abr. 2021.

SUMARÉ. Vacinação continua até o dia 6 de julho. **Semanário Oficial Sumaré**, Sumaré, ano 2, n. 72, p. 18, 22 jun. 2012. Disponível em: <https://www.sumare.sp.gov.br/pdf/Diario.php?edicao=72&pdf=3bbcead5d2161b2b3e2ffe882d05c3de.pdf>. Acesso em: 24 maio 2021.

TERZI, S. B. **A construção da leitura**: uma experiência com crianças de meios iletrados. Campinas, SP: Pontes, 2002.

TRINDADE, A. P. F. **Concepções de professores alfabetizadores em relação ao PNAIC: a formação continuada e a qualidade educacional na educação infantil**. 2020. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal de Goiás, Jataí, 2020. Disponível em: <http://repositorio.bc.ufg.br/tede/handle/tede/10507>. Acesso em: 25 jan. 2021.

VAILLANT, D.; MARCELO, C. **Ensinando a ensinar**: as quatro etapas de uma aprendizagem. Curitiba: Ed. UTFPR, 2012.

VAILLANT, D.; MARCELO, C. **EI ABC y D de La Formación Docente**. Madrid: Narcea, S.A. de Ediciones, 2015.

VAL, R. M. G. **A leitura de imagem no início do processo de alfabetização e a prática docente dos professores**. 2015. Dissertação (Mestrado em Ciências Humanas) - Universidade do Oeste Paulista, Presidente Prudente, 2015.

VALENTE, P. B. N. **Apontamentos para uma formação a partir das necessidades formativas dos professores alfabetizadores da Rede Municipal de Santo André**. 2020. Dissertação (Mestrado em Educação: Formação de Formadores) - Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2020.

VIEIRA, M. A. **Como as escolas fazem a diferença?** Análise da eficácia e da equidade nas escolas. 2012. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2012. Disponível em:

https://repositorio.ufba.br/bitstream/ri/13544/1/REVISAO_FINAL_PORT-ABNT_23_12_2012.pdf. Acesso em: 11 out. 2021.

WEBB, S. **Viviana, a Rainha do Pijama**. Tradução de Luciano Vieira Machado. Distribuído pelo FNDE, para alunos do 3º ano. São Paulo: Editora Salamandra, 2013.

WIKIPEDIA. **Comendador Levy Gasparian**. [2021]. Disponível em:

https://pt.wikipedia.org/wiki/Comendador_Levy_Gasparian. Acesso em: 27 nov. 2021.

ZANITI, C. M. **O professor alfabetizador bem sucedido: uma análise da relação com os saberes da prática do "Programa Ler e Escrever" - SEE-SP**. 2012. Dissertação (Mestrado em Educação e Formação) - Universidade Católica de Santos, Santos, 2012.

ZIBETTI, M. L. T; SOUZA, M. P. R. A dimensão criadora no trabalho docente: subsídios para a formação de professores alfabetizadores. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 36, n. 2, p. 459-473, maio/ago. 2010. Disponível em:

<https://www.scielo.br/j/ep/a/sctrk44xttfww7S9mTBDJTP/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 20 out. 2021.

APÊNDICE A - PROTOCOLO DE OBSERVAÇÃO (1º ANO)

DADOS GERAIS

Cara(o) aplicadora(or), por favor preencha todos os campos abaixo com letra de forma. No momento da aplicação, utilize caneta azul ou preta, e, quando terminar, preencha o campo "14" abaixo, referente à hora de término da aplicação.

1. NÚMERO DO PROTOCOLO: _____
2. NOME DA ESCOLA: _____
3. LOCALIZAÇÃO DA ESCOLA: a) () URBANA b) () RURAL
4. NOME DO (A) ALUNO (A): _____
5. SEXO DO (A) ALUNO (A): a) () MASCULINO b) () FEMININO
6. DATA DE NASCIMENTO DO/A ALUNO/A (dd/mm/aaaa): ___/___/_____
7. O (A)ALUNO(A) JÁ CURSOU MAIS DE UMA VEZ A MESMA SÉRIE?
a) NÃO () b) SIM, O 1º ANO () c) SIM, O 2º ANO () d) SIM, O 1º E O 2º ANOS ()
8. NOME DA (O) APLICADORA (OR): _____
9. TURMA: _____
10. PROFESSOR REGENTE DA TURMA: _____
11. DATA: ___/___/_____
12. HORÁRIO DE INÍCIO DA APLICAÇÃO: _____
13. HORÁRIO DE TÉRMINO DA APLICAÇÃO: _____
14. DURAÇÃO DA APLICAÇÃO: _____

Cara (o) aplicadora (or), esse instrumento é um protocolo de observação de estratégias de leitura utilizadas por estudantes do ensino fundamental ao lerem palavras, frases e textos de diferentes gêneros. Sua tarefa é observar e registrar, neste instrumento, tais estratégias.

As frases **em negrito** são instruções que você deve ler em voz alta para o (a) aluno (a) e as em *itálico* são orientações sobre como você deve proceder em algumas situações. A forma de aplicação é bastante simples: consiste em mostrar os suportes para o (a) aluno (a), fazer as respectivas perguntas e, em seguida, assinalar a alternativa que apresente a forma como o(a) aluno (a) realizou a tarefa solicitada. Sua interferência na realização da tarefa pelo (a) aluno (a) deve se restringir às orientações presentes neste protocolo.

PARTE I - LEITURA DE PALAVRAS

Leia essas palavras em voz alta.

Caso o aluno (a) diga que não sabe ler, diga: **“Veja então se você consegue ler alguns pedacinhos das palavras”** e, em seguida registre abaixo como o (a) aluno (a) se comportou.

15. RISO

- a () Leu a palavra globalmente e CORRETAMENTE.
- b () Leu a palavra COMETENDO ERRO ao decodificar uma ou algumas sílabas.
- c () Leu a palavra COMETENDO ERRO em relação à sílaba tônica.
- d () Leu apenas algumas sílabas da palavra.
- e () Não soube ler nada.
- f () Recusou-se a realizar a tarefa.

16. ROSA

- a () Leu a palavra globalmente e CORRETAMENTE.
- b () Leu a palavra COMETENDO ERRO ao decodificar uma ou algumas sílabas.
- c () Leu a palavra COMETENDO ERRO em relação à sílaba tônica.
- d () Leu apenas algumas sílabas da palavra.
- e () Não soube ler nada.
- f () Recusou-se a realizar a tarefa.

17. SALADA

- a () Leu a palavra globalmente e CORRETAMENTE.
- b () Leu a palavra COMETENDO ERRO ao decodificar uma ou algumas sílabas.
- c () Leu a palavra COMETENDO ERRO em relação à sílaba tônica.
- d () Leu apenas algumas sílabas da palavra.
- e () Não soube ler nada.
- f () Recusou-se a realizar a tarefa.

18. SACOLA

- a () Leu a palavra globalmente e CORRETAMENTE.
- b () Leu a palavra COMETENDO ERRO ao decodificar uma ou algumas sílabas.
- c () Leu a palavra COMETENDO ERRO em relação à sílaba tônica.
- d () Leu apenas algumas sílabas da palavra.
- e () Não soube ler nada.
- f () Recusou-se a realizar a tarefa.

19. LÁPIS

- a () Leu a palavra globalmente e CORRETAMENTE.
- b () Leu a palavra COMETENDO ERRO ao decodificar uma ou algumas sílabas.
- c () Leu a palavra COMETENDO ERRO em relação à sílaba tônica.
- d () Leu apenas algumas sílabas da palavra.
- e () Não soube ler nada.
- f () Recusou-se a realizar a tarefa.

20. TÊNIS

- a () Leu a palavra globalmente e CORRETAMENTE.
- b () Leu a palavra COMETENDO ERRO ao decodificar uma ou algumas sílabas.
- c () Leu a palavra COMETENDO ERRO em relação à sílaba tônica.
- d () Leu apenas algumas sílabas da palavra.
- e () Não soube ler nada.
- f () Recusou-se a realizar a tarefa.

21. BARRIGA

- a () Leu a palavra globalmente e CORRETAMENTE.
- b () Leu a palavra COMETENDO ERRO ao decodificar uma ou algumas sílabas.
- c () Leu a palavra COMETENDO ERRO em relação à sílaba tônica.
- d () Leu apenas algumas sílabas da palavra.
- e () Não soube ler nada.
- f () Recusou-se a realizar a tarefa.

22. GARRAFA

- a () Leu a palavra globalmente e CORRETAMENTE.
- b () Leu a palavra COMETENDO ERRO ao decodificar uma ou algumas sílabas.
- c () Leu a palavra COMETENDO ERRO em relação à sílaba tônica.
- d () Leu apenas algumas sílabas da palavra .
- e () Não soube ler nada.
- f () Recusou-se a realizar a tarefa.

23. CHUPETA

- a () Leu a palavra globalmente e CORRETAMENTE.
- b () Leu a palavra COMETENDO ERRO ao decodificar uma ou algumas sílabas.
- c () Leu a palavra COMETENDO ERRO em relação à sílaba tônica.
- d () Leu apenas algumas sílabas da palavra.
- e () Não soube ler nada.
- f () Recusou-se a realizar a tarefa.

24. CHAMINÉ

- a () Leu a palavra globalmente e CORRETAMENTE.
- b () Leu a palavra COMETENDO ERRO ao decodificar uma ou algumas sílabas.
- c () Leu a palavra COMETENDO ERRO em relação à sílaba tônica.
- d () Leu apenas algumas sílabas da palavra .
- e () Não soube ler nada.
- f () Recusou-se a realizar a tarefa.

25. JACARÉ

- a () Leu a palavra globalmente e CORRETAMENTE.
- b () Leu a palavra COMETENDO ERRO ao decodificar uma ou algumas sílabas.
- c () Leu a palavra COMETENDO ERRO em relação à sílaba tônica.
- d () Leu apenas algumas sílabas da palavra .
- e () Não soube ler nada.
- f () Recusou-se a realizar a tarefa.

26. PALETÓ

- a () Leu a palavra globalmente e CORRETAMENTE.
- b () Leu a palavra COMETENDO ERRO ao decodificar uma ou algumas sílabas.
- c () Leu a palavra COMETENDO ERRO em relação à sílaba tônica.
- d () Leu apenas algumas sílabas da palavra .
- e () Não soube ler nada.
- f () Recusou-se a realizar a tarefa.

27. RELÂMPAGO

- a () Leu a palavra globalmente e CORRETAMENTE.
- b () Leu a palavra COMETENDO ERRO ao decodificar uma ou algumas sílabas.
- c () Leu a palavra COMETENDO ERRO em relação à sílaba tônica.
- d () Leu apenas algumas sílabas da palavra .
- e () Não soube ler nada.
- f () Recusou-se a realizar a tarefa.

28. MECÂNICO

- a () Leu a palavra globalmente e CORRETAMENTE.
- b () Leu a palavra COMETENDO ERRO ao decodificar uma ou algumas sílabas.
- c () Leu a palavra COMETENDO ERRO em relação à sílaba tônica.
- d () Leu apenas algumas sílabas da palavra .
- e () Não soube ler nada.
- f () Recusou-se a realizar a tarefa.

29. PERSONAGEM

- a () Leu a palavra globalmente e CORRETAMENTE.
- b () Leu a palavra COMETENDO ERRO ao decodificar uma ou algumas sílabas.
- c () Leu a palavra COMETENDO ERRO em relação à sílaba tônica.
- d () Leu apenas algumas sílabas da palavra.
- e () Não soube ler nada.
- f () Recusou-se a realizar a tarefa.

30. PERSIANA

- a () Leu a palavra globalmente e CORRETAMENTE.
- b () Leu a palavra COMETENDO ERRO ao decodificar uma ou algumas sílabas.
- c () Leu a palavra COMETENDO ERRO em relação à sílaba tônica.
- d () Leu apenas algumas sílabas da palavra.
- e () Não soube ler nada.
- f () Recusou-se a realizar a tarefa.

31. PATELA

- a () Leu a palavra globalmente e CORRETAMENTE.
- b () Leu a palavra COMETENDO ERRO ao decodificar uma ou algumas sílabas.
- c () Leu a palavra COMETENDO ERRO em relação à sílaba tônica.
- d () Leu apenas algumas sílabas da palavra.
- e () Não soube ler nada.
- f () Recusou-se a realizar a tarefa.

32. PANELA

- a () Leu a palavra globalmente e CORRETAMENTE.
- b () Leu a palavra COMETENDO ERRO ao decodificar uma ou algumas sílabas.
- c () Leu a palavra COMETENDO ERRO em relação à sílaba tônica.
- d () Leu apenas algumas sílabas da palavra.
- e () Não soube ler nada.
- f () Recusou-se a realizar a tarefa.

33. URUBU

- a () Leu a palavra globalmente e CORRETAMENTE.
- b () Leu a palavra COMETENDO ERRO ao decodificar uma ou algumas sílabas.
- c () Leu a palavra COMETENDO ERRO em relação à sílaba tônica.
- d () Leu apenas algumas sílabas da palavra.
- e () Não soube ler nada.
- f () Recusou-se a realizar a tarefa.

34. CARACOL

- a () Leu a palavra globalmente e CORRETAMENTE.
- b () Leu a palavra COMETENDO ERRO ao decodificar uma ou algumas sílabas.
- c () Leu a palavra COMETENDO ERRO em relação à sílaba tônica.
- d () Leu apenas algumas sílabas da palavra.
- e () Não soube ler nada.
- f () Recusou-se a realizar a tarefa.

Cara (o) aplicadora (or), parabenize o (a) aluno (a) pela leitura das palavras, seja qual tenha sido o desempenho dele (a), e diga que agora você vai pedir a ele (a) que leia três frases para você. Apresente agora para o (a) aluno (a) as frases escritas com letras maiúsculas e minúsculas. Caso ele (a) não consiga realizar a leitura, apresente então a frase escrita exclusivamente com letras maiúsculas. Caso o (a) aluno (a) afirme não saber ler, peça que ele (a) tente ler pelo menos algumas palavras.

PARTE II- LEITURA DE FRASES

Eu vou mostrar a você algumas folhas com frases escritas. Leia as frases em voz alta para mim e escolha qual é a figura que mostra o que elas estão contando.

Se o (a) aluno (a) afirmar que não sabe ou que não consegue ler, apresente a ele (a)o cartão com a frase escrita exclusivamente em letras maiúsculas e diga: **“Veja se você consegue ler com essa letra?”** Se o(a)aluno(a) não conseguir ou se disser novamente que não sabe, diga: **“Veja se consegue ler pelo menos algumas palavras.”** Após solicitar que o aluno leia, marcar como a leitura foi realizada e qual frase o aluno leu (respectivamente).

FRASE 1- O MENINO JOGA BOLA.

35. Quanto à leitura da frase:

- a () Leu a frase globalmente e CORRETAMENTE.
- b () Leu a frase VAGAROSAMENTE, escandindo sílabas.
- c () Leu a frase COMETENDO ERROS ao decodificar uma ou algumas PALAVRAS.
- d () Leu apenas algumas palavras da frase.
- e () Não soube ler nada.
- f () Recusou-se a realizar a tarefa.

36. Qual frase o (a) aluno (a) leu?

- a () Leu a frase escrita com letras maiúsculas e minúsculas.
- b () Leu a frase escrita exclusivamente com letras maiúsculas.
- c () Não soube ler nada.
- d () Recusou-se a fazer a tarefa.

37. O (A) aluno (a) conseguiu associar a frase à imagem?

- a () Sim.
- b () Não.

38. Perguntar: **“Quantas palavras têm essa frase?”**

- a () O(a) aluno(a) não soube contar as palavras.
- b () O(a) aluno(a) contou corretamente as palavras da frase.
- c () O(a) aluno(a) não contou as palavras com menos de três letras.
- d () O(a) aluno(a) contou as letras ao invés de contar as palavras.

FRASE 2- AS CRIANÇAS DERAM FLORES PARA A PROFESSORA.

39. Quanto à leitura da frase:

- a () Leu a frase globalmente e CORRETAMENTE.
- b () Leu a frase VAGAROSAMENTE, escandindo sílabas.
- c () Leu a frase COMETENDO ERROS ao decodificar uma ou algumas PALAVRAS.
- d () Leu apenas algumas palavras da frase.
- e () Não soube ler nada.
- f () Recusou-se a realizar a tarefa.

40. Qual frase o (a) aluno (a) leu?

- a () Leu a frase escrita com letras maiúsculas e minúsculas.
- b () Leu a frase escrita exclusivamente com letras maiúsculas.
- c () Não soube ler nada.
- d () Recusou-se a fazer a tarefa.

41. O (A) aluno (a) conseguiu associar a frase à imagem?

- a () Sim.
- b () Não.

42. Perguntar: “Quantas palavras têm essa frase?”

- a () O(a) aluno(a) não soube contar as palavras.
- b () O(a) aluno(a) contou corretamente as palavras da frase.
- c () O(a) aluno(a) não contou as palavras com menos de três letras.
- d () O(a) aluno(a) contou as letras ao invés de contar as palavras.

FRASE 3 - OS PEIXES FORAM VENDIDOS PELOS PESCADORES.

43. Quanto à leitura da frase:

- a () Leu a frase globalmente e CORRETAMENTE.
- b () Leu a frase VAGAROSAMENTE, escandindo sílabas.
- c () Leu a frase COMETENDO ERROS ao decodificar uma ou algumas PALAVRAS.
- d () Leu apenas algumas palavras da frase.
- e () Não soube ler nada.
- f () Recusou-se a realizar a tarefa.

44. Qual frase o (a) aluno (a) leu?

- a () Leu a frase escrita com letras maiúsculas e minúsculas.
- b () Leu a frase escrita exclusivamente com letras maiúsculas.
- c () Não soube ler nada.
- d () Recusou-se a fazer a tarefa.

45. O (A) aluno (a) conseguiu associar a frase à imagem?

- a () Sim.
b () Não.

46. Perguntar: “**Quantas palavras têm essa frase?**”

- a () O(a) aluno(a) não soube contar as palavras.
b () O(a) aluno(a) contou corretamente as palavras da frase.
c () O(a) aluno(a) não contou as palavras com menos de três letras.
d () O(a) aluno(a) contou as letras ao invés de contar as palavras.

PARTE III- LEITURA DA RECEITA

Cara (o) aplicadora (or), parabeneze o (a) aluno (a) pela leitura das frases, seja qual tenha sido o desempenho dele (a) e diga que agora você vai pedir a ele (a) que leia alguns textos para você.

Mostre ao(a) aluno(a) a receita e peça que ele (a) observe o texto sem lê-lo ainda. Em seguida, faça as perguntas 47 e 48

Caso o (a) aluno (a) afirme não saber ler, diga a ele (a) que mesmo assim ele poderá fazer várias atividades apenas observando o texto, sem precisar lê-lo.

47. Você sabe que texto é esse?

- a () Receita.
b () Lista.
c () Poema.
d () Bilhete.
e () Outro gênero.
f () Não formulou hipótese.
g () Recusou-se a realizar a tarefa.

48. Como você descobriu que esse texto é um (repetir o gênero indicado pelo (a) aluno (a))?

- a () Afirmou ter lido o título (ou apontou o título).
b () Afirmou ter lido o texto.
c () Fez referência a aspectos relativos à diagramação do texto na página (por exemplo, ao fato haver ingredientes e modo de preparo).
d () Afirmou ter observado as imagens.
e () Outra justificativa. Qual? _____
f () Não justificou.
g () Recusou-se a realizar a tarefa

Agora eu gostaria que você lesse o texto em voz alta para mim.

(Registre abaixo como o aluno se comportou.)

49. Como o (a) aluno (a) realizou a leitura:

- a () Leu o texto com fluência.
- b () Leu o texto com pouca fluência, COMETENDO ERROS ao decodificar uma ou algumas PALAVRAS.
- c () Leu o texto COMETENDO ERROS relativos à pontuação.
- d () Leu o texto com pouca fluência, COMETENDO ERROS ao decodificar uma ou algumas PALAVRAS E Leu o texto COMETENDO ERROS relativos à pontuação.
- e () Leu o texto (com ou sem dificuldades), omitindo as informações numéricas na parte INGREDIENTES.
- f () Leu apenas ALGUMAS PALAVRAS do texto.
- g () Simulou estar lendo, reproduzindo gestos de leitura mas verbalizando um outro texto.
- h () Não soube ler nada.
- i () Recusou-se a realizar a tarefa.

50. Você sabe para que serve um texto como esse?

- a () O (A) aluno (a) citou a função de uma receita: ensinar a fazer algo (ou uma comida).
- b () O (A) aluno (a) citou a função de uma lista: ajudar a lembrar de algo.
- c () Deu uma justificativa, mas que não é plausível em relação ao texto lido.
- d () Não soube responder.
- e () Recusou-se a realizar a tarefa.

51. Para que serve a primeira parte desse texto? (apontar a parte “Ingredientes”)

- a () Para saber o que deve ser comprado (ou o que deve ser usado na receita).
- b () Para fazer uma lista.
- c () Outra justificativa.
- d () Não formulou uma hipótese.
- e () Recusou-se a realizar a tarefa.

52. Para que serve a segunda parte desse texto? (apontar a parte “Modo de Preparo”)

- a () Para saber como fazer a receita (ou a pipoca).
- b () Para contar uma história.
- c () Outra justificativa.
- d () Não formulou uma hipótese.
- e () Recusou-se a realizar a tarefa.

53. (Apenas no caso de o aluno ter identificado o gênero receita. Caso não tenha identificado, passe para o próximo texto). **Quais os ingredientes necessários para fazer essa receita?**

- a () Enumerou todos os ingredientes necessários: milho, água, manteiga, açúcar, mel ou caramelo.

- b () Enumerou apenas alguns ingredientes.
- d () Não soube responder.
- e () Recusou-se a realizar a tarefa.

PARTE IV- LEITURA DO CARTAZ

Cara(o) aplicadora(or), apresente o cartaz para o (a) aluno (a) e peça que ele (a) observe o texto sem lê-lo ainda. Após alguns segundos, faça as perguntas 54 e 55.

54. Que tipo de texto você acha que é esse?

- a () Um cartaz.
- b () Um texto da vacina.
- c () Um texto do Zé Gotinha.
- d () Uma História (ou história em quadrinhos).
- e () Outro gênero.
- f () Não soube responder.
- g () Recusou-se a realizar a tarefa.

55. Por que você acha que esse texto é um (repetir o gênero indicado pelo aluno)?

- a () Afirmou ter lido o texto.
- b () Afirmou ter descoberto por causa das imagens ou ilustrações.
- c () Afirmou ter descoberto por causa da orientação dada ao leitor para fazer algo.
- d () Afirmou ter descoberto por causa de alguns dos elementos constitutivos de um cartaz: data, local, tipo de campanha, vocativo.
- e () Fez referência a outro elemento. Qual? _____
- f () Não formulou hipótese.
- g () Recusou-se a realizar a tarefa.

Agora eu gostaria que você lesse o texto em voz alta para mim.

(Registre abaixo como o aluno se comportou.)

56. Como o (a) aluno (a) realizou a leitura:

- a () Leu o texto com fluência.
- b () Leu o texto com pouca fluência, COMETENDO ERROS ao decodificar uma ou algumas PALAVRAS.
- c () Leu o texto COMETENDO ERROS relativos à pontuação.
- d () Leu o texto com pouca fluência, COMETENDO ERROS ao decodificar uma ou algumas PALAVRAS E Leu o texto COMETENDO ERROS relativos à pontuação.
- e () Leu o texto (com ou sem dificuldades), omitindo as informações numéricas na parte INGREDIENTES.
- f () Leu apenas ALGUMAS PALAVRAS do texto.
- g () Simulou estar lendo, reproduzindo gestos de leitura mas verbalizando um outro texto.
- h () Não soube ler nada.

i () Recusou-se a realizar a tarefa.

57. Para que você acha que serve um texto como este?

- a () Avisar sobre uma campanha de vacinação.
- b () Chamar para uma brincadeira.
- c () Fazer propaganda de alguma coisa.
- d () Convidar para uma festa ou um passeio.
- e () Contar uma história.
- f () Deu uma justificativa, mas que não é plausível em relação ao texto do cartaz.
- g () Não apresentou uma justificativa.
- h () Recusou-se a realizar a tarefa.

58. Para quem este cartaz foi escrito?

- a () Para os pais ou responsáveis pelas crianças.
- b () Para as crianças.
- c () Para os super-heróis (ou para o Zé Gotinha ou, ainda, outro personagem de ficção).
- d () Citou outro destinatário.
- e () Não apontou um destinatário.
- f () Recusou-se a realizar a tarefa.

Quais são as informações importantes que aparecem nesse texto? (Assinale SIM ou NÃO para cada uma das possíveis informações citadas pelo aluno).

59. A data da vacinação:

- a () SIM
- b () NÃO

60. O local da vacinação:

- a () SIM
- b () NÃO

61. A idade das crianças que devem ser vacinadas:

- a () SIM
- b () NÃO

62. O que não pode ser esquecido no dia da vacinação: a caderneta

- a () SIM
- b () NÃO

63. Citou outra informação?

- a () SIM
- b () NÃO

Qual? _____

Cara(o) aplicadora(or), apresente o poema e solicite que o(a) aluno(a) OBSERVE O TEXTO, AINDA SEM LÊ-LO. Aguarde alguns segundos e faça as perguntas **64** e **65** deste protocolo.

PARTE V- LEITURA DO POEMA

64. Que tipo de texto você acha que é esse?

- a () Identificou o texto como sendo um poema (ou poesia, ou verso).
- b () Identificou o texto como sendo um convite (citou o título ou a ilustração).
- c () Identificou o texto como sendo o texto dos brinquedos (pipa, pião, bola)
- d () Identificou o texto como pertencendo a outro gênero.
- e () Não formulou hipótese.
- f () Recusou-se a realizar a tarefa.

65. Por que você acha que esse texto é um (repetir o gênero indicado pelo/a aluno/a)?

- a () Afirmou ter lido o texto.
- b () Afirmou ter lido o título.
- c () Afirmou ter descoberto por causa do(s) elemento(s) próprio(s) do gênero: versos, rimas, estrofes.
- d () Afirmou ter descoberto por causa da referência do texto. Qual? _____
- e () Fez referência a aspectos relativos à diagramação do texto na página.
- f () Fez referência à ilustração ou a algum de seus elementos.
- g () Deu outra justificativa.
- h () Não formulou hipótese.
- i () Recusou-se a realizar a tarefa.

Agora eu GOSTARIA que você lesse o texto.

(Se o aluno afirmar que não sabe ler o texto diga: **“Tente ler pelo menos algumas palavras”**)

66. Agora eu gostaria que você lesse o texto em voz alta para mim.

(Registre abaixo como foi a leitura realizada pelo aluno.)

- a () Leu o texto com fluência.
- b () Leu o texto com pouca fluência, **COMETENDO ERROS** ao decodificar uma ou algumas **PALAVRAS**.
- c () Leu o texto **COMETENDO ERROS** relativos à pontuação.
- d () Leu o texto com pouca fluência, **COMETENDO ERROS** ao decodificar uma ou algumas **PALAVRAS** E Leu o texto **COMETENDO ERROS** relativos à pontuação.
- e () Leu o texto (com ou sem dificuldades), omitindo as informações numéricas na parte **INGREDIENTES**.

- f () Leu apenas ALGUMAS PALAVRAS do texto.
- g () Simulou estar lendo, reproduzindo gestos de leitura mas verbalizando um outro texto.
- h () Não soube ler nada.
- i () Recusou-se a realizar a tarefa.

67. Você já tinha lido um texto desse tipo? (Esta primeira pergunta é retórica. Você não vai registrar a resposta a ela.) Qual é o nome desse tipo de texto?

- a () Identificou o texto como sendo um poema ou poesia.
- b () Referiu-se ao texto como sendo o texto do/da (citou o título ou a ilustração) para nomear o gênero.
- c () O(A) aluno(a) identificou o texto como pertencendo a outro gênero.
- d () Não soube responder.
- e () Recusou-se a realizar a tarefa.

68. Como você descobriu?

- a () Afirmou ter descoberto por causa das rimas.
- B () Afirmou ter descoberto por causa do título.
- c () Afirmou ter descoberto por causa da ilustração.
- d () Afirmou já conhecer o texto.
- e () Afirmou ter descoberto por causa da referência ou do autor.
- f () Deu outra justificativa.
- d () Não soube responder.
- e () Recusou-se a realizar a tarefa.

69. Qual é o assunto desse texto?

- a () O convite para uma festa.
- b () O convite para brincar com as palavras.
- c () O convite para brincar de fazer poesia.
- d () Indicou outro assunto.
- e () Não soube responder.
- f () Recusou-se a realizar a tarefa.

PARTE VI - LEITURA DE HISTÓRIA EM QUADRINHOS

Cara (o) aplicadora (or), apresente para o aluno a história em quadrinhos e faça as perguntas 70 a 73 deste protocolo.

70. Você sabe qual é o nome desse tipo de texto?

- a () Identificou o texto como uma história da Turma da Mônica, do Cebolinha ou do Cascão.
- b () Identificou o texto como uma história ou historinha.
- c () Identificou o texto como uma história em quadrinhos .
- d () Identificou o texto como uma tirinha.
- e () Identificou o texto como pertencente a outro gênero. Qual? _____
- f () Não formulou hipótese sobre o gênero.

g () Recusou-se a realizar a tarefa.

71. Por que você acha que é um (repetir o gênero dito pelo/a aluno/a)?

- a () Fez referência ao fato de o texto apresentar quadrinhos.
- b () Fez referência ao fato de o texto apresentar os quadrinhos um ao lado do outro, ou em sequência.
- c () Afirmou já conhecer os personagens da história.
- d () Fez referência a algum outro elemento que não aparece no texto. Qual? _____
- e () Não formulou hipótese sobre o gênero.
- f () Recusou-se a realizar a tarefa.

72. O que aconteceu nessa história?

- a () O (A) aluno(a) narrou a história respeitando a sequência dos acontecimentos (princípio, meio e fim).
- b () O (A) aluno(a) narrou a história, porém sem seguir, na ordem, a sequência dos acontecimentos.
- c () O (A) aluno(a) fez uma narrativa que se aproxima da história, omitindo partes da história.
- d () O (A) aluno(a) descreveu Quadro a Quadro da história.
- e () O (A) aluno(a) não conseguiu narrar a história.
- f () Recusou-se a realizar a tarefa.

73. O que o menino queria fazer no início da história e para quê?

- a () Não realizou a tarefa.
- b () O(A) aluno(a) inferiu que o menino queria fazer uma canoa para navegar no rio.
- c () O(A) aluno(a) inferiu que o menino queria fazer uma canoa, sem citar a finalidade.
- d () O(A) aluno(a) inferiu que o menino queria fazer uma cabana (ou outro objeto relacionado à ideia de abrigo) para se proteger da chuva.
- e () O(A) aluno(a) inferiu que o menino queria fazer uma cabana (ou outro objeto relacionado à ideia de abrigo), sem citar a finalidade.
- f () O(A) aluno(a) inferiu que o menino queria fazer um cocho (ou outro objeto relacionado à ideia de recipiente) para aparar a água da chuva.
- g () O(A) aluno(a) inferiu que o menino queria fazer um cocho (ou outro objeto relacionado à ideia de recipiente), sem citar a finalidade.
- h () O(A) aluno(a) inferiu que o menino queria cortar lenha para fazer uma fogueira.
- l () O(A) aluno(a) inferiu que o menino queria cortar lenha, sem citar a finalidade
- j () Apontou outra intenção do menino no início da história. Qual? _____
- k () O(A) aluno(a) não conseguiu inferir o que o menino queria fazer.

AGRADEÇA AO(A) ALUNO (A) E ENCERRE A APLICAÇÃO

TAREFAS DO PROTOCOLO 1º SEMESTRE 2018 (1º ANO)

RISO
ROSA
SALADA
SACOLA
LÁPIS
TÊNIS
BARRIGA
GARRAFA
CHUPETA
CHAMINÉ
JACARÉ
PALETÓ
RELÂMPAGO
MECÂNICO
PERSONAGEM
PERSIANA
PATELA
PANELA
URUBU
CARACOL

O MENINO JOGA BOLA



O MENINO JOGA BOLA



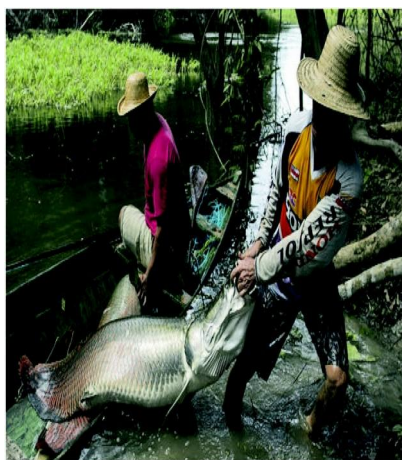
AS CRIANÇAS DERAM FLORES PARA A PROFESSORA



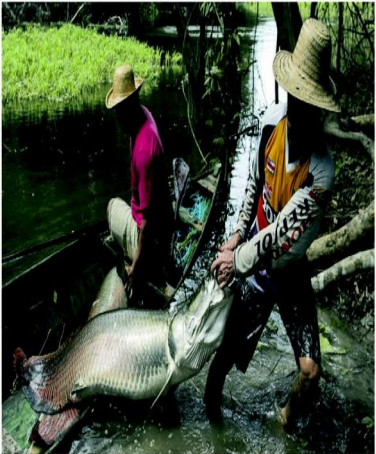
AS CRIANÇAS DERAM FLORES PARA A PROFESSORA



OS PEIXES FORAM VENDIDOS PELOS PESCADORES



OS PEIXES FORAM VENDIDOS PELOS PESCADORES





Receita Minuto

Pipoca doce de cinema

Ingredientes

- 125 g de milho
- 2 colheres (chá) de água
- ½ colher (chá) de manteiga
- 1 colher (sopa) de açúcar
- 1 colher (sopa) de mel ou de caramelo

Modo de preparo

1. Coloque os grãos de milho, a água e o açúcar em uma tigela de vidro e leve ao microondas.
2. Deixe esquentando por 5 minutos.
3. Pause o microondas, mexa nas pipocas e volte a aquecê-las por mais 2 minutos.
4. Retire a tigela (usando luvas) , mexa as pipocas e...protinho!!!

www.companhiadascriancas.com.br

Convite

Poesia
é brincar com palavras
como se brinca
com bola, papagaio, pião.

Só que
bola, papagaio, pião
de tanto brincar
se gastam.

As palavras não:
quanto mais se brinca
com elas
mais novas ficam.

Como a água do rio
que é água sempre n

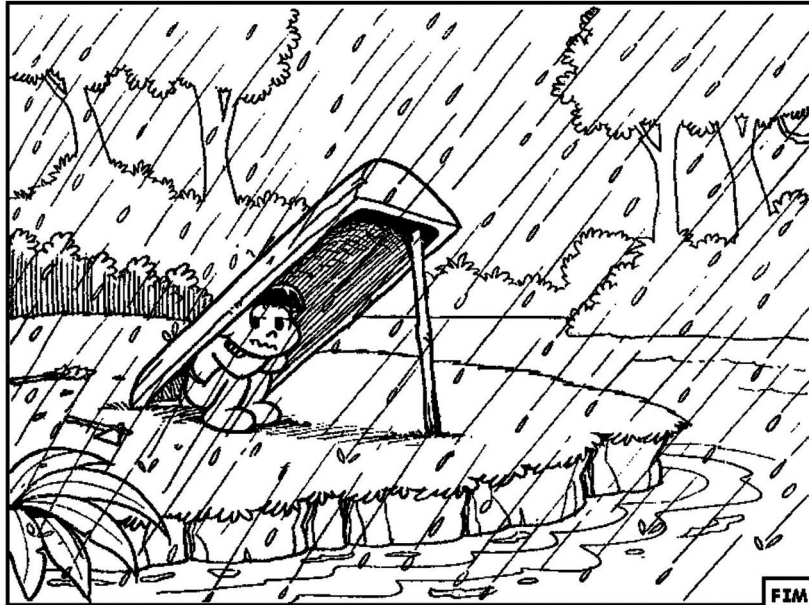
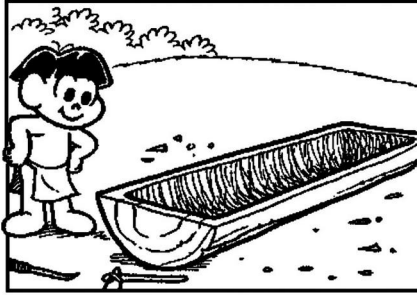
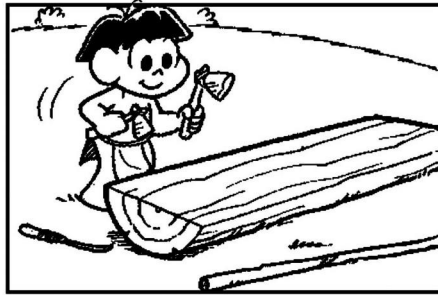
Como cada dia
que é sempre um novo dia.

Vamos brincar de poesia?



José





DISQUE SAÚDE
136
www.saude.gov.br

VACINAÇÃO

CONTRA A PARALISIA INFANTIL
DE **16/06** A **06/07**



**LEVE SEU SUPER-HERÓI
MENOR DE 5 ANOS AO POSTO DE VACINAÇÃO.
E NÃO ESQUEÇA A CADERNETA.**

VACINAÇÃO PARA QUEM PRECISA DE MAIS PROTEÇÃO. UM DIREITO SEU ASSEGURADO PELO SUS.

 PROGRAMA NACIONAL DE IMUNIZAÇÕES

Secretarias Estaduais e Municipais de Saúde

 SUS

Ministério da Saúde

GOVERNO FEDERAL
BRASIL
PAIS RICO E PAIS SEM POBREZA

APÊNDICE B - PROTOCOLO DE OBSERVAÇÃO (2º ANO)

DADOS GERAIS

Cara(o) aplicadora(or), por favor preencha todos os campos abaixo com letra de forma. No momento da aplicação, utilize caneta azul ou preta, e, quando terminar, preencha o campo “14” abaixo, referente à hora de término da aplicação.

1. NÚMERO DO PROTOCOLO: _____
2. NOME DA ESCOLA: _____
3. LOCALIZAÇÃO DA ESCOLA: a) () URBANA b) () RURAL
4. NOME DO (A) ALUNO (A): _____
5. SEXO DO (A) ALUNO (A): a) () MASCULINO b) () FEMININO
6. DATA DE NASCIMENTO DO/A ALUNO/A (dd/mm/aaaa): ___/___/_____
7. O (A)ALUNO(A) JÁ CURSOU MAIS DE UMA VEZ A MESMA SÉRIE?
a) NÃO () b) SIM, O 1º ANO () c) SIM, O 2º ANO () d) SIM, O 1º E O 2º ANOS ()
8. NOME DA (O) APLICADORA (OR): _____
9. TURMA: _____
10. PROFESSOR REGENTE DA TURMA: _____
11. DATA: ___/___/_____
12. HORÁRIO DE INÍCIO DA APLICAÇÃO: _____
13. HORÁRIO DE TÉRMINO DA APLICAÇÃO: _____
14. DURAÇÃO DA APLICAÇÃO: _____

Cara (o) aplicadora (or), esse instrumento é um protocolo de observação de estratégias de leitura utilizadas por estudantes do ensino fundamental ao lerem palavras, frases e textos de diferentes gêneros. Sua tarefa é observar e registrar, neste instrumento, tais estratégias.

As frases **em negrito** são instruções que você deve ler em voz alta para o (a) aluno (a) e as em *itálico* são orientações sobre como você deve proceder em algumas situações. A forma de aplicação é bastante simples: consiste em mostrar os suportes para o (a) aluno (a), fazer as respectivas perguntas e, em seguida, assinalar a alternativa que apresente a forma como o(a) aluno (a)

realizou a tarefa solicitada. Sua interferência na realização da tarefa pelo (a) aluno (a) deve se restringir às orientações presentes neste protocolo.

PARTE I - LEITURA DE PALAVRAS

Leia essas palavras em voz alta.

Caso o aluno (a) diga que não sabe ler, diga: **“Veja então se você consegue ler alguns pedacinhos das palavras”** e, em seguida registre abaixo como o (a) aluno (a) se comportou.

15. PISO

- a () Leu a palavra globalmente e CORRETAMENTE.
- b () Leu a palavra COMETENDO ERRO ao decodificar uma ou algumas sílabas.
- c () Leu a palavra COMETENDO ERRO em relação à sílaba tônica.
- d () Leu apenas algumas sílabas da palavra.
- e () Não soube ler nada.
- f () Recusou-se a realizar a tarefa.

16. RODA

- a () Leu a palavra globalmente e CORRETAMENTE.
- b () Leu a palavra COMETENDO ERRO ao decodificar uma ou algumas sílabas.
- c () Leu a palavra COMETENDO ERRO em relação à sílaba tônica.
- d () Leu apenas algumas sílabas da palavra.
- e () Não soube ler nada.
- f () Recusou-se a realizar a tarefa.

17. BOLADA

- a () Leu a palavra globalmente e CORRETAMENTE.
- b () Leu a palavra COMETENDO ERRO ao decodificar uma ou algumas sílabas.
- c () Leu a palavra COMETENDO ERRO em relação à sílaba tônica.
- d () Leu apenas algumas sílabas da palavra.
- e () Não soube ler nada.
- f () Recusou-se a realizar a tarefa.

18. FALADA

- a () Leu a palavra globalmente e CORRETAMENTE.
- b () Leu a palavra COMETENDO ERRO ao decodificar uma ou algumas sílabas.
- c () Leu a palavra COMETENDO ERRO em relação à sílaba tônica.
- d () Leu apenas algumas sílabas da palavra.
- e () Não soube ler nada.
- f () Recusou-se a realizar a tarefa.

19. MENOS

- a () Leu a palavra globalmente e CORRETAMENTE.
- b () Leu a palavra COMETENDO ERRO ao decodificar uma ou algumas sílabas.
- c () Leu a palavra COMETENDO ERRO em relação à sílaba tônica.
- d () Leu apenas algumas sílabas da palavra.
- e () Não soube ler nada.
- f () Recusou-se a realizar a tarefa.

20. VÊNUS

- a () Leu a palavra globalmente e CORRETAMENTE.
- b () Leu a palavra COMETENDO ERRO ao decodificar uma ou algumas sílabas.
- c () Leu a palavra COMETENDO ERRO em relação à sílaba tônica.
- d () Leu apenas algumas sílabas da palavra.
- e () Não soube ler nada.
- f () Recusou-se a realizar a tarefa.

21. SORRISO

- a () Leu a palavra globalmente e CORRETAMENTE.
- b () Leu a palavra COMETENDO ERRO ao decodificar uma ou algumas sílabas.
- c () Leu a palavra COMETENDO ERRO em relação à sílaba tônica.
- d () Leu apenas algumas sílabas da palavra.
- e () Não soube ler nada.
- f () Recusou-se a realizar a tarefa.

22. ARRANHA

- a () Leu a palavra globalmente e CORRETAMENTE.
- b () Leu a palavra COMETENDO ERRO ao decodificar uma ou algumas sílabas.
- c () Leu a palavra COMETENDO ERRO em relação à sílaba tônica.
- d () Leu apenas algumas sílabas da palavra .
- e () Não soube ler nada.
- f () Recusou-se a realizar a tarefa.

23. CHAFARIZ

- a () Leu a palavra globalmente e CORRETAMENTE.
- b () Leu a palavra COMETENDO ERRO ao decodificar uma ou algumas sílabas.
- c () Leu a palavra COMETENDO ERRO em relação à sílaba tônica.
- d () Leu apenas algumas sílabas da palavra.
- e () Não soube ler nada.
- f () Recusou-se a realizar a tarefa.

24. CHÁCARA

- a () Leu a palavra globalmente e CORRETAMENTE.
- b () Leu a palavra COMETENDO ERRO ao decodificar uma ou algumas sílabas.
- c () Leu a palavra COMETENDO ERRO em relação à sílaba tônica.
- d () Leu apenas algumas sílabas da palavra .
- e () Não soube ler nada.

f () Recusou-se a realizar a tarefa.

25. JAPONÊS

a () Leu a palavra globalmente e CORRETAMENTE.

b () Leu a palavra COMETENDO ERRO ao decodificar uma ou algumas sílabas.

c () Leu a palavra COMETENDO ERRO em relação à sílaba tônica.

d () Leu apenas algumas sílabas da palavra .

e () Não soube ler nada.

f () Recusou-se a realizar a tarefa.

26. PÁLIDA

a () Leu a palavra globalmente e CORRETAMENTE.

b () Leu a palavra COMETENDO ERRO ao decodificar uma ou algumas sílabas.

c () Leu a palavra COMETENDO ERRO em relação à sílaba tônica.

d () Leu apenas algumas sílabas da palavra .

e () Não soube ler nada.

f () Recusou-se a realizar a tarefa.

27. ROMÂNTICO

a () Leu a palavra globalmente e CORRETAMENTE.

b () Leu a palavra COMETENDO ERRO ao decodificar uma ou algumas sílabas.

c () Leu a palavra COMETENDO ERRO em relação à sílaba tônica.

d () Leu apenas algumas sílabas da palavra .

e () Não soube ler nada.

f () Recusou-se a realizar a tarefa.

28. BOTÂNICO

a () Leu a palavra globalmente e CORRETAMENTE.

b () Leu a palavra COMETENDO ERRO ao decodificar uma ou algumas sílabas.

c () Leu a palavra COMETENDO ERRO em relação à sílaba tônica.

d () Leu apenas algumas sílabas da palavra .

e () Não soube ler nada.

f () Recusou-se a realizar a tarefa.

29. HOMENAGEM

a () Leu a palavra globalmente e CORRETAMENTE.

b () Leu a palavra COMETENDO ERRO ao decodificar uma ou algumas sílabas.

c () Leu a palavra COMETENDO ERRO em relação à sílaba tônica.

d () Leu apenas algumas sílabas da palavra.

e () Não soube ler nada.

f () Recusou-se a realizar a tarefa.

30. MARCIANA

- a () Leu a palavra globalmente e CORRETAMENTE.
- b () Leu a palavra COMETENDO ERRO ao decodificar uma ou algumas sílabas.
- c () Leu a palavra COMETENDO ERRO em relação à sílaba tônica.
- d () Leu apenas algumas sílabas da palavra.
- e () Não soube ler nada.
- f () Recusou-se a realizar a tarefa.

31. PORTEIRA

- a () Leu a palavra globalmente e CORRETAMENTE.
- b () Leu a palavra COMETENDO ERRO ao decodificar uma ou algumas sílabas.
- c () Leu a palavra COMETENDO ERRO em relação à sílaba tônica.
- d () Leu apenas algumas sílabas da palavra.
- e () Não soube ler nada.
- f () Recusou-se a realizar a tarefa.

32. CADELA

- a () Leu a palavra globalmente e CORRETAMENTE.
- b () Leu a palavra COMETENDO ERRO ao decodificar uma ou algumas sílabas.
- c () Leu a palavra COMETENDO ERRO em relação à sílaba tônica.
- d () Leu apenas algumas sílabas da palavra.
- e () Não soube ler nada.
- f () Recusou-se a realizar a tarefa.

33. CANGURU

- a () Leu a palavra globalmente e CORRETAMENTE.
- b () Leu a palavra COMETENDO ERRO ao decodificar uma ou algumas sílabas.
- c () Leu a palavra COMETENDO ERRO em relação à sílaba tônica.
- d () Leu apenas algumas sílabas da palavra.
- e () Não soube ler nada.
- f () Recusou-se a realizar a tarefa.

34. GIRASSOL

- a () Leu a palavra globalmente e CORRETAMENTE.
- b () Leu a palavra COMETENDO ERRO ao decodificar uma ou algumas sílabas.
- c () Leu a palavra COMETENDO ERRO em relação à sílaba tônica.
- d () Leu apenas algumas sílabas da palavra.
- e () Não soube ler nada.
- f () Recusou-se a realizar a tarefa.

<p>Cara (o) aplicadora (or), parabeneze o (a) aluno (a) pela leitura das palavras, seja qual tenha sido o desempenho dele (a), e diga que agora você vai pedir a</p>
--

ele (a) que leia três frases para você. Apresente agora para o (a) aluno (a) as frases escritas com letras maiúsculas e minúsculas. Caso ele (a) não consiga realizar a leitura, apresente então a frase escrita exclusivamente com letras maiúsculas. Caso o (a) aluno (a) afirme não saber ler, peça que ele (a) tente ler pelo menos algumas palavras.

PARTE II- LEITURA DE FRASES

Eu vou mostrar a você algumas folhas com frases escritas. Leia as frases em voz alta para mim e escolha qual é a figura que mostra o que elas estão contando.

Se o (a) aluno (a) afirmar que não sabe ou que não consegue ler, apresente a ele (a) o cartão com a frase escrita exclusivamente em letras maiúsculas e diga: **“Veja se você consegue ler com essa letra?”** Se o(a)aluno(a) não conseguir ou se disser novamente que não sabe, diga: **“Veja se consegue ler pelo menos algumas palavras.”** Após solicitar que o aluno leia, marcar como a leitura foi realizada e qual frase o aluno leu (respectivamente).

FRASE 1- A MENINA COME BOLO.

35. Quanto à leitura da frase:

- a () Leu a frase globalmente e CORRETAMENTE.
- b () Leu a frase VAGAROSAMENTE, escandindo sílabas.
- c () Leu a frase COMETENDO ERROS ao decodificar uma ou algumas PALAVRAS.
- d () Leu apenas algumas palavras da frase.
- e () Não soube ler nada.
- f () Recusou-se a realizar a tarefa.

36. Qual frase o (a) aluno (a) leu?

- a () Leu a frase escrita com letras maiúsculas e minúsculas.
- b () Leu a frase escrita exclusivamente com letras maiúsculas.
- c () Não soube ler nada.
- d () Recusou-se a fazer a tarefa.

37. O (A) aluno (a) conseguiu associar a frase à imagem?

- a () Sim.

b () Não.

38. Perguntar: “Quantas palavras têm essa frase?”

a () O(a) aluno(a) não soube contar as palavras.

b () O(a) aluno(a) contou corretamente as palavras da frase.

c () O(a) aluno(a) não contou as palavras com menos de três letras.

d () O(a) aluno(a) contou as letras ao invés de contar as palavras.

FRASE 2- A PROFESSORA ENTREGA MOCHILAS PARA AS ALUNAS.

39. Quanto à leitura da frase:

a () Leu a frase globalmente e CORRETAMENTE.

b () Leu a frase VAGAROSAMENTE, escandindo sílabas.

c () Leu a frase COMETENDO ERROS ao decodificar uma ou algumas PALAVRAS.

d () Leu apenas algumas palavras da frase.

e () Não soube ler nada.

f () Recusou-se a realizar a tarefa.

40. Qual frase o (a) aluno (a) leu?

a () Leu a frase escrita com letras maiúsculas e minúsculas.

b () Leu a frase escrita exclusivamente com letras maiúsculas.

c () Não soube ler nada.

d () Recusou-se a fazer a tarefa.

41. O (A) aluno (a) conseguiu associar a frase à imagem?

a () Sim.

b () Não.

42. Perguntar: “Quantas palavras têm essa frase?”

a () O(a) aluno(a) não soube contar as palavras.

b () O(a) aluno(a) contou corretamente as palavras da frase.

c () O(a) aluno(a) não contou as palavras com menos de três letras.

d () O(a) aluno(a) contou as letras ao invés de contar as palavras.

FRASE 3 - A ÁRVORE É CORTADA PELO LENHADOR.

43. Quanto à leitura da frase:

a () Leu a frase globalmente e CORRETAMENTE.

b () Leu a frase VAGAROSAMENTE, escandindo sílabas.

c () Leu a frase COMETENDO ERROS ao decodificar uma ou algumas PALAVRAS.

d () Leu apenas algumas palavras da frase.

- e () Não soube ler nada.
f () Recusou-se a realizar a tarefa.

44. Qual frase o (a) aluno (a) leu?

- a () Leu a frase escrita com letras maiúsculas e minúsculas.
b () Leu a frase escrita exclusivamente com letras maiúsculas.
c () Não soube ler nada.
d () Recusou-se a fazer a tarefa.

45. O (A) aluno (a) conseguiu associar a frase à imagem?

- a () Sim.
b () Não.

46. Perguntar: “**Quantas palavras têm essa frase?**”

- a () O(a) aluno(a) não soube contar as palavras.
b () O(a) aluno(a) contou corretamente as palavras da frase.
c () O(a) aluno(a) não contou as palavras com menos de três letras.
d () O(a) aluno(a) contou as letras ao invés de contar as palavras.

PARTE III- LEITURA DA RECEITA

Cara (o) aplicadora (or), parabeneze o (a) aluno (a) pela leitura das frases, seja qual tenha sido o desempenho dele (a) e diga que agora você vai pedir a ele (a) que leia alguns textos para você.

Mostre ao(a) aluno(a) a receita e peça que ele (a) observe o texto sem lê-lo ainda. Em seguida, faça as perguntas 47 e 48

Caso o (a) aluno (a) afirme não saber ler, diga a ele (a) que mesmo assim ele poderá fazer várias atividades apenas observando o texto, sem precisar lê-lo.

47. Você sabe que texto é esse?

- a () Receita.
b () Lista.
c () Poema.
d () Bilhete.
e () Outro gênero.
f () Não formulou hipótese.
g. () Recusou-se a realizar a tarefa.

48. Como você descobriu que esse texto é um (*repetir o gênero indicado pelo (a) aluno (a)*)?

- a () Afirmou ter lido o título (ou apontou o título).
- b () Afirmou ter lido o texto.
- c () Fez referência a aspectos relativos à diagramação do texto na página (por exemplo, ao fato haver ingredientes e modo de preparo).
- d () Afirmou ter observado as imagens.
- e () Outra justificativa. Qual? _____
- f () Não justificou.
- g () Recusou-se a realizar a tarefa

Agora eu gostaria que você lesse o texto em voz alta para mim.

(Registre abaixo como o aluno se comportou.)

49. Como o (a) aluno (a) realizou a leitura:

- a () Leu o texto com fluência.
- b () Leu o texto com pouca fluência, COMETENDO ERROS ao decodificar uma ou algumas PALAVRAS.
- c () Leu o texto COMETENDO ERROS relativos à pontuação.
- d () Leu o texto com pouca fluência, COMETENDO ERROS ao decodificar uma ou algumas PALAVRAS E Leu o texto COMETENDO ERROS relativos à pontuação.
- e () Leu o texto (com ou sem dificuldades), omitindo as informações numéricas na parte INGREDIENTES.
- f () Leu apenas ALGUMAS PALAVRAS do texto.
- g () Simulou estar lendo, reproduzindo gestos de leitura mas verbalizando um outro texto.
- h () Não soube ler nada.
- i () Recusou-se a realizar a tarefa.

50. Você sabe para que serve um texto como esse?

- a () O (A) aluno (a) citou a função de uma receita: ensinar a fazer algo (ou uma comida ou um bolo ou um bolo de cenoura).
- b () O (A) aluno (a) citou a função de uma lista: ajudar a lembrar de algo.
- c () Deu uma justificativa, mas que não é plausível em relação ao texto lido.
- d () Não soube responder.
- e () Recusou-se a realizar a tarefa.

51. Para que serve a primeira parte desse texto? (apontar a parte “Ingredientes”)

- a () Para saber o que deve ser comprado (ou o que deve ser usado na receita).
- b () Para fazer uma lista.
- c () Outra justificativa.
- d () Não formulou uma hipótese.
- e () Recusou-se a realizar a tarefa.

52. Para que serve a segunda parte desse texto? (*apontar a parte “Modo de Preparo”*)

- a () Para saber como fazer a receita (ou um bolo).
- b () Para contar uma história.
- c () Outra justificativa.
- d () Não formulou uma hipótese.
- e () Recusou-se a realizar a tarefa.

53 (*Apenas no caso de o aluno ter identificado o gênero receita. Caso não tenha identificado, passe para o próximo texto*). Quais os ingredientes necessários para fazer essa receita?

- a () Enumerou todos os ingredientes necessários: óleo, ovos, cenoura, fermento, açúcar, farinha de trigo.
- d (b) Não soube responder.
- e (c) Recusou-se a realizar a tarefa.

PARTE IV- LEITURA DO CARTAZ

Cara(o) aplicadora(or), apresente o cartaz para o (a) aluno (a) e peça que ele (a) observe o texto sem lê-lo ainda. Após alguns segundos, faça as perguntas 54 e 55.

54. Que tipo de texto você acha que é esse?

- a () Um cartaz.
- b () Um texto sobre o respeito pela vida no trânsito.
- c () Um texto sobre trânsito.
- d () Uma História sobre carros.
- e () Outro gênero.
- f () Não soube responder.
- g () Recusou-se a realizar a tarefa.

55. Por que você acha que esse texto é um (*repetir o gênero indicado pelo aluno*)?

- a () Afirmou ter lido o texto.
- b () Afirmou ter descoberto por causa das imagens ou ilustrações.
- c () Afirmou ter descoberto por causa da orientação dada ao leitor para fazer algo.
- d () Afirmou ter descoberto por causa de alguns dos elementos constitutivos de um cartaz: data, local, tipo de campanha.
- e () Fez referência a outro elemento. Qual? _____
- f () Não formulou hipótese.
- g () Recusou-se a realizar a tarefa.

Agora eu gostaria que você lesse o texto em voz alta para mim.

(Registre abaixo como o aluno se comportou.)

56. Como o (a) aluno (a) realizou a leitura:

- a () Leu o texto com fluência.
- b () Leu o texto com pouca fluência, COMETENDO ERROS ao decodificar uma ou algumas PALAVRAS.
- c () Leu o texto COMETENDO ERROS relativos à pontuação.
- d () Leu o texto com pouca fluência, COMETENDO ERROS ao decodificar uma ou algumas PALAVRAS E Leu o texto COMETENDO ERROS relativos à pontuação.
- e () Leu o texto (com ou sem dificuldades), omitindo as informações numéricas na parte INGREDIENTES.
- f () Leu apenas ALGUMAS PALAVRAS do texto.
- g () Simulou estar lendo, reproduzindo gestos de leitura mas verbalizando um outro texto.
- h () Não soube ler nada.
- i () Recusou-se a realizar a tarefa.

57. Para que você acha que serve um texto como este?

- a () Avisar sobre os cuidados que devemos ter no trânsito (ou cuidados ao dirigir).
- b () Avisar sobre o lançamento de uma campanha (ou lançamento do mês amarelo).
- c () Fazer propaganda de alguma coisa.
- d () Convidar para uma corrida de carros.
- e () Contar uma história.
- f () Deu uma justificativa, mas que não é plausível em relação ao texto do cartaz.
- g () Não apresentou uma justificativa.
- h () Recusou-se a realizar a tarefa.

58. Para quem este cartaz foi escrito?

- a () Para as pessoas que dirigem (ou que usam o trânsito).
- b () Para os adultos que dirigem.
- c () Para os adultos.
- d () Citou outro destinatário.
- e () Não apontou um destinatário.
- f () Recusou-se a realizar a tarefa.

Quais são as informações importantes que aparecem nesse texto? (Assinale SIM ou NÃO para cada uma das possíveis informações citadas pelo aluno).

59. A data de lançamento da campanha:

- a () SIM
- b () NÃO

60. O local de lançamento da campanha:

- a () SIM
b () NÃO

61. O tema da campanha:

- a () SIM
b () NÃO

62. A cidade que está promovendo a campanha:

- a () SIM
b () NÃO

63. Citou outra informação?

- a () SIM
b () NÃO

Qual? _____

Cara(o) aplicadora(or), apresente o poema e solicite que o(a) aluno(a) OBSERVE O TEXTO, AINDA SEM LÊ-LO. Aguarde alguns segundos e faça as perguntas **64** e **65** deste protocolo.

PARTE V- LEITURA DO POEMA

64. Que tipo de texto você acha que é esse?

- a () Identificou o texto como sendo um poema (ou poesia, ou verso).
b () Identificou o texto como sendo um texto sobre as férias (citou o título).
c () Identificou o texto como sendo o texto dos brinquedos (bola, bicho de pelúcia, skate, pipa)
d () Identificou o texto como pertencendo a outro gênero.
e () Não formulou hipótese.
f () Recusou-se a realizar a tarefa.

65. Por que você acha que esse texto é um (repetir o gênero indicado pelo/a aluno/a)?

- a () Afirmou ter lido o texto.
b () Afirmou ter lido o título.
c () Afirmou ter descoberto por causa do(s) elemento(s) próprio(s) do gênero: versos, rimas, estrofes.
d () Afirmou ter descoberto por causa da referência do texto. Qual? _____
e () Fez referência a aspectos relativos à diagramação do texto na página.
f () Fez referência à ilustração ou a algum de seus elementos.

- g () Deu outra justificativa.
- h () Não formulou hipótese.
- i () Recusou-se a realizar a tarefa.

Agora eu GOSTARIA que você lesse o texto.

(Se o aluno afirmar que não sabe ler o texto diga: **“Tente ler pelo menos algumas palavras”**)

66. Agora eu gostaria que você lesse o texto em voz alta para mim.

(Registre abaixo como foi a leitura realizada pelo aluno.)

- a () Leu o texto com fluência.
- b () Leu o texto com pouca fluência, COMETENDO ERROS ao decodificar uma ou algumas PALAVRAS.
- c () Leu o texto COMETENDO ERROS relativos à pontuação.
- d () Leu o texto com pouca fluência, COMETENDO ERROS ao decodificar uma ou algumas PALAVRAS E Leu o texto COMETENDO ERROS relativos à pontuação.
- e () Leu o texto (com ou sem dificuldades), omitindo as informações numéricas na parte INGREDIENTES.
- f () Leu apenas ALGUMAS PALAVRAS do texto.
- g () Simulou estar lendo, reproduzindo gestos de leitura mas verbalizando um outro texto.
- h () Não soube ler nada.
- i () Recusou-se a realizar a tarefa.

67. Você já tinha lido um texto desse tipo? (Esta primeira pergunta é retórica. Você não vai registrar a resposta a ela.) Qual é o nome desse tipo de texto?

- a () Identificou o texto como sendo um poema ou poesia.
- b () Referiu-se ao texto como sendo o texto do/da (citou o título ou a ilustração) para nomear o gênero.
- c () O(A) aluno(a) identificou o texto como pertencendo a outro gênero.
- d () Não soube responder.
- e () Recusou-se a realizar a tarefa.

68. Como você descobriu?

- a () Afirmou ter descoberto por causa das rimas.
- b () Afirmou ter descoberto por causa do título.
- c () Afirmou ter descoberto por causa da ilustração.
- d () Afirmou já conhecer o texto.
- e () Afirmou ter descoberto por causa da referência ou do autor.
- f () Deu outra justificativa.
- g () Não soube responder.
- h () Recusou-se a realizar a tarefa.

69. Qual é o assunto desse texto?

- a () O que as crianças podem (ou gostam) de fazer durante as férias escolares (ou simplesmente férias).
- b () Uma explicação sobre o que são as férias escolares (ou simplesmente férias).
- c () Os cuidados que as crianças devem ter durante as férias.
- d () Indicou outro assunto.
- e () Não soube responder.
- f () Recusou-se a realizar a tarefa.

PARTE VI- LEITURA DE HISTÓRIA EM QUADRINHOS

Cara (o) aplicadora (or), apresente para o aluno a história em quadrinhos e faça as perguntas 70 a 73 deste protocolo.

70. Você sabe qual é o nome desse tipo de texto?

- a () Identificou o texto como uma história da Turma da Mônica, do Cebolinha ou do Cascão.
- b () Identificou o texto como uma história ou historinha.
- c () Identificou o texto como uma história em quadrinhos .
- d () Identificou o texto como uma tirinha.
- e () Identificou o texto como pertencente a outro gênero. Qual? _____
- f () Não formulou hipótese sobre o gênero.
- g () Recusou-se a realizar a tarefa.

71. Por que você acha que é um (*repetir o gênero dito pelo/a aluno/a*)?

- a () Fez referência ao fato de o texto apresentar quadrinhos.
- b () Fez referência ao fato de o texto apresentar os quadrinhos um ao lado do outro, ou em sequência.
- c () Afirmou já conhecer os personagens da história.
- d () Fez referência a algum outro elemento que não aparece no texto. Qual? _____
- e () Não formulou hipótese sobre o gênero.
- f () Recusou-se a realizar a tarefa.

72. O que aconteceu nessa história?

- a () O (A) aluno(a) narrou a história respeitando a sequência dos acontecimentos (princípio, meio e fim).
- B () O (A) aluno(a) narrou a história, porém sem seguir, na ordem, a sequência dos acontecimentos.
- c () O (A) aluno(a) fez uma narrativa que se aproxima da história, omitindo partes da história.
- d () O (A) aluno(a)descreveu Quadro a Quadro da história.
- e () O (A) aluno(a) não conseguiu narrar a história.
- f () Recusou-se a realizar a tarefa.

73. No segundo quadrinho, o que o menino queria fazer quando viu o colega machucado?

- a () Queria fazer algo para o colega parar de gritar.
- b () Queria buscar remédio (ou alguma outra coisa) para tratar do machucado do colega.
- c () Queria correr para buscar ajuda.
- d () Queria fugir do colega machucado.
- e () Não formulou hipótese.
- f () Recusou-se a realizar a tarefa.

74. No último quadrinho aconteceu o que você esperava? Por quê?

- a () Não. Porque o menino (ou o Cebolinha) não cuidou do machucado do colega.
- b () Não. Porque o menino (ou o Cebolinha) foi embora e deixou o colega machucado.
- c () Sim. Porque o menino (ou o Cebolinha) cuidou do machucado do colega.
- d () Sim. Porque o menino (ou o Cascão) parou de chorar.
- e () Não. (Sem justificar)
- f () Sim. (Sem justificar)
- g () Deu uma outra justificativa.
- h () Não respondeu.
- i () Recusou-se a realizar a tarefa.

AGRADEÇA AO(A) ALUNO (A) E ENCERRE A APLICAÇÃO!

TAREFAS DO PROTOCOLO - 1º SEMESTRE 2019 (2º ANO)

PISO

RODA

BOLADA

FALADA

MENOS

VÊNUS

SORRISO

ARRANHA

CHAFARIZ

CHÁCARA

JAPONÊS

PÁLIDA

ROMÂNTICO

BOTÂNICO

HOMENAGEM

MARCIANA

PORTEIRA

CADELA

CANGURU

GIRASSOL

A MENINA COME BOLO



A MENINA COME BOLO



A PROFESSORA ENTREGA MOCHILAS PARA AS ALUNAS



A PROFESSORA ENTREGA MOCHILAS PARA AS ALUNAS



A ÁRVORE É CORTADA PELO LENHADOR



A ÁRVORE É CORTADA PELO LENHADOR



RECEITA DE BOLO DE CENOURA

INGREDIENTES:

1 COPO DE ÓLEO
3 OVOS INTEIROS
3 A 4 CENOURAS MÉDIAS
1 COLHER DE FERMENTO
2 COPOS DE AÇÚCAR
2 COPOS DE FARINHA DE TRIGO



MODO DE FAZER:

BATA TUDO NO LIQUIDIFICADOR, ATÉ AS CENOURAS FICAREM BEM ESMAGADAS.

COLOQUE EM UMA BACIA, JUNTE 2 COPOS DE AÇÚCAR E 2 COPOS DE FARINHA DE TRIGO.

MISTURE TUDO COM 1 COLHER DE SOPA DE FERMENTO EM PÓ.

UNTE BEM A FORMA E LEVE AO FORNO QUENTE, POR APROXIMADAMENTE 40 MINUTOS.

Lá vêm as férias



*Chegaram as férias
Que bom que vai ser!*



*Eu vou passear,
Pular e correr!*



*Eu vou dormir tarde,
Vou brincar lá fora...*



*Ver televisão
Até fora de hora.*



*Vou ler o que eu quero,
De noite e de dia...*



*Brincar com o cachorro,
Ou fazer folia!*

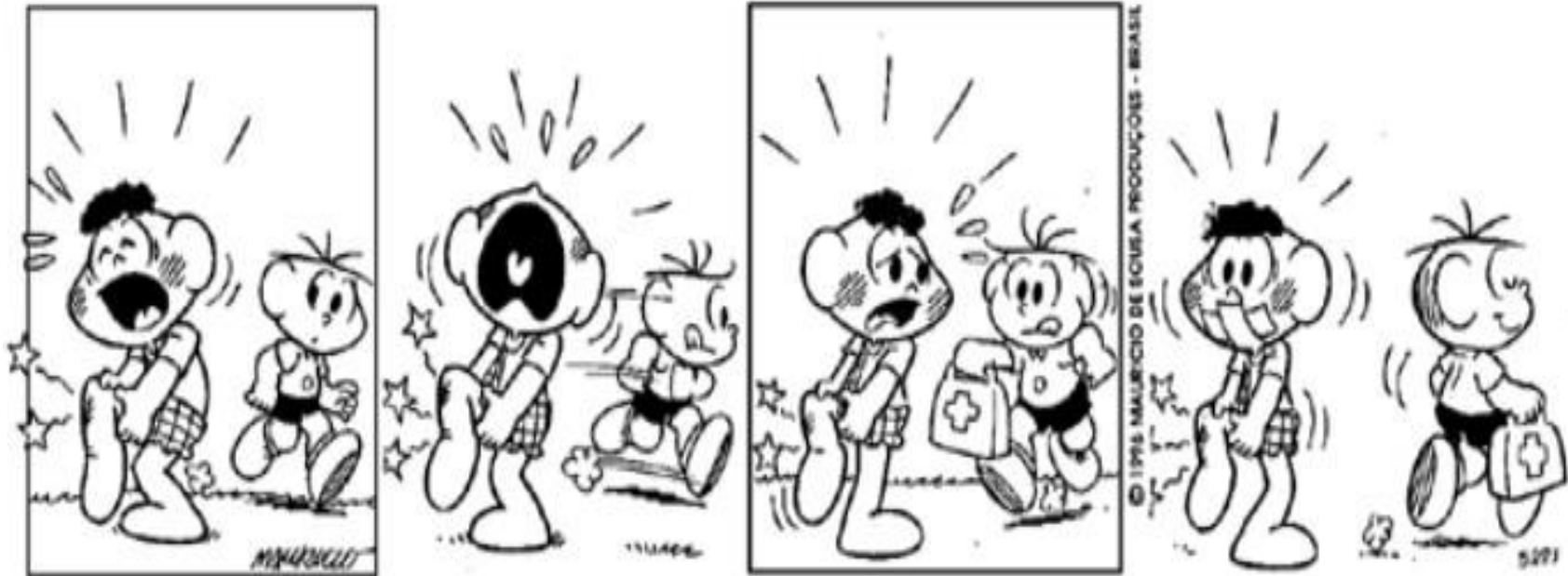


Com todos amigos

*Vou ficar de bem,
Só volto pra escola
No ano que vem!*



Ruth Rocha



Copyright ©1999 Mauricio de Sousa Produções Ltda. Todos os direitos reservados.

5221

ATENÇÃO PELA VIDA, RESPEITO NO TRÂNSITO.

Lançamento Maio Amarelo 2018
Tema: Nós somos o trânsito



Quarta, 02 de maio - 18h
SEST/SENAT
(Rua Zito de Souza Leão, 10 - KM 2)



APÊNDICE C - PROTOCOLO DE OBSERVAÇÃO (3º ANO)

DADOS GERAIS

Cara(o) aplicadora(or), por favor preencha todos os campos abaixo com letra de forma. No momento da aplicação, utilize caneta azul ou preta, e, quando terminar, preencha o campo “14” abaixo, referente à hora de término da aplicação.

1. NÚMERO DO PROTOCOLO: _____
2. NOME DA ESCOLA: _____
3. LOCALIZAÇÃO DA ESCOLA: a) () URBANA b) () RURAL
4. NOME DO (A) ALUNO (A): _____
5. SEXO DO (A) ALUNO (A): a) () MASCULINO b) () FEMININO
6. DATA DE NASCIMENTO DO/A ALUNO/A (dd/mm/aaaa): ___/___/_____
7. O (A)ALUNO(A) JÁ CURSOU MAIS DE UMA VEZ A MESMA SÉRIE?
a) NÃO () b) SIM, O 1º ANO () c) SIM, O 2º ANO () d) SIM, O 1º E O 2º ANOS ()
8. NOME DA (O) APLICADORA (OR): _____
9. TURMA: _____
10. PROFESSOR REGENTE DA TURMA: _____
11. DATA: ___/___/_____
12. *HORÁRIO DE INÍCIO DA APLICAÇÃO:* _____
13. *HORÁRIO DE TÉRMINO DA APLICAÇÃO:* _____
14. DURAÇÃO DA APLICAÇÃO: _____

Cara (o) aplicadora (or), esse instrumento é um protocolo de observação de estratégias de leitura utilizadas por estudantes do ensino fundamental ao lerem palavras, frases e textos de diferentes gêneros. Sua tarefa é observar e registrar, neste instrumento, tais estratégias.

As frases **em negrito** são instruções que você deve ler em voz alta para o (a) aluno (a) e as em *itálico* são orientações sobre como você deve proceder em algumas situações. A forma de aplicação é bastante simples: consiste em mostrar os suportes para o (a) aluno (a), fazer as respectivas perguntas e, em seguida, assinalar a alternativa que apresente a forma como o(a) aluno (a) realizou a tarefa

solicitada. Sua interferência na realização da tarefa pelo (a) aluno (a) deve se restringir às orientações presentes neste protocolo.

PARTE I - LEITURA DE PALAVRAS

Leia essas palavras em voz alta.

Caso o aluno (a) diga que não sabe ler, diga: **“Veja então se você consegue ler alguns pedacinhos das palavras”** e, em seguida registre abaixo como o (a) aluno (a) se comportou.

15. LISO

- a () Leu a palavra globalmente e CORRETAMENTE.
- b () Leu a palavra COMETENDO ERRO ao decodificar uma ou algumas sílabas.
- c () Leu a palavra COMETENDO ERRO em relação à sílaba tônica.
- d () Leu apenas algumas sílabas da palavra.
- e () Não soube ler nada.
- f () Recusou-se a realizar a tarefa.

16. ROLA

- a () Leu a palavra globalmente e CORRETAMENTE.
- b () Leu a palavra COMETENDO ERRO ao decodificar uma ou algumas sílabas.
- c () Leu a palavra COMETENDO ERRO em relação à sílaba tônica.
- d () Leu apenas algumas sílabas da palavra.
- e () Não soube ler nada.
- f () Recusou-se a realizar a tarefa.

17. COLADA

- a () Leu a palavra globalmente e CORRETAMENTE.
- b () Leu a palavra COMETENDO ERRO ao decodificar uma ou algumas sílabas.
- c () Leu a palavra COMETENDO ERRO em relação à sílaba tônica.
- d () Leu apenas algumas sílabas da palavra.
- e () Não soube ler nada.
- f () Recusou-se a realizar a tarefa.

18. PEDALA

- a () Leu a palavra globalmente e CORRETAMENTE.
- b () Leu a palavra COMETENDO ERRO ao decodificar uma ou algumas sílabas.
- c () Leu a palavra COMETENDO ERRO em relação à sílaba tônica.
- d () Leu apenas algumas sílabas da palavra.
- e () Não soube ler nada.
- f () Recusou-se a realizar a tarefa.

19. PIRES

- a () Leu a palavra globalmente e CORRETAMENTE.
- b () Leu a palavra COMETENDO ERRO ao decodificar uma ou algumas sílabas.
- c () Leu a palavra COMETENDO ERRO em relação à sílaba tônica.
- d () Leu apenas algumas sílabas da palavra.
- e () Não soube ler nada.
- f () Recusou-se a realizar a tarefa.

20. VÍRUS

- a () Leu a palavra globalmente e CORRETAMENTE.
- b () Leu a palavra COMETENDO ERRO ao decodificar uma ou algumas sílabas.
- c () Leu a palavra COMETENDO ERRO em relação à sílaba tônica.
- d () Leu apenas algumas sílabas da palavra.
- e () Não soube ler nada.
- f () Recusou-se a realizar a tarefa.

21. SERRARIA

- a () Leu a palavra globalmente e CORRETAMENTE.
- b () Leu a palavra COMETENDO ERRO ao decodificar uma ou algumas sílabas.
- c () Leu a palavra COMETENDO ERRO em relação à sílaba tônica.
- d () Leu apenas algumas sílabas da palavra.
- e () Não soube ler nada.
- f () Recusou-se a realizar a tarefa.

22. CARRINHO

- a () Leu a palavra globalmente e CORRETAMENTE.
- b () Leu a palavra COMETENDO ERRO ao decodificar uma ou algumas sílabas.
- c () Leu a palavra COMETENDO ERRO em relação à sílaba tônica.
- d () Leu apenas algumas sílabas da palavra .
- e () Não soube ler nada.
- f () Recusou-se a realizar a tarefa.

23. CHUPETA

- a () Leu a palavra globalmente e CORRETAMENTE.
- b () Leu a palavra COMETENDO ERRO ao decodificar uma ou algumas sílabas.
- c () Leu a palavra COMETENDO ERRO em relação à sílaba tônica.
- d () Leu apenas algumas sílabas da palavra.
- e () Não soube ler nada.
- f () Recusou-se a realizar a tarefa.

24. NAZARÉ

- a () Leu a palavra globalmente e CORRETAMENTE.
- b () Leu a palavra COMETENDO ERRO ao decodificar uma ou algumas sílabas.
- c () Leu a palavra COMETENDO ERRO em relação à sílaba tônica.
- d () Leu apenas algumas sílabas da palavra .
- e () Não soube ler nada.

f () Recusou-se a realizar a tarefa.

25. PÉTALA

- a () Leu a palavra globalmente e CORRETAMENTE.
- b () Leu a palavra COMETENDO ERRO ao decodificar uma ou algumas sílabas.
- c () Leu a palavra COMETENDO ERRO em relação à sílaba tônica.
- d () Leu apenas algumas sílabas da palavra .
- e () Não soube ler nada.
- f () Recusou-se a realizar a tarefa.

26. PALETÓ

- a () Leu a palavra globalmente e CORRETAMENTE.
- b () Leu a palavra COMETENDO ERRO ao decodificar uma ou algumas sílabas.
- c () Leu a palavra COMETENDO ERRO em relação à sílaba tônica.
- d () Leu apenas algumas sílabas da palavra .
- e () Não soube ler nada.
- f () Recusou-se a realizar a tarefa.

27. IDÊNTICO

- a () Leu a palavra globalmente e CORRETAMENTE.
- b () Leu a palavra COMETENDO ERRO ao decodificar uma ou algumas sílabas.
- c () Leu a palavra COMETENDO ERRO em relação à sílaba tônica.
- d () Leu apenas algumas sílabas da palavra .
- e () Não soube ler nada.
- f () Recusou-se a realizar a tarefa.

28. BRITÂNICO

- a () Leu a palavra globalmente e CORRETAMENTE.
- b () Leu a palavra COMETENDO ERRO ao decodificar uma ou algumas sílabas.
- c () Leu a palavra COMETENDO ERRO em relação à sílaba tônica.
- d () Leu apenas algumas sílabas da palavra .
- e () Não soube ler nada.
- f () Recusou-se a realizar a tarefa.

29. LANTERNAGEM

- a () Leu a palavra globalmente e CORRETAMENTE.
- b () Leu a palavra COMETENDO ERRO ao decodificar uma ou algumas sílabas.
- c () Leu a palavra COMETENDO ERRO em relação à sílaba tônica.
- d () Leu apenas algumas sílabas da palavra.
- e () Não soube ler nada.
- f () Recusou-se a realizar a tarefa.

30. PERSIANA

- a () Leu a palavra globalmente e CORRETAMENTE.
- b () Leu a palavra COMETENDO ERRO ao decodificar uma ou algumas sílabas.
- c () Leu a palavra COMETENDO ERRO em relação à sílaba tônica.
- d () Leu apenas algumas sílabas da palavra.
- e () Não soube ler nada.
- f () Recusou-se a realizar a tarefa.

31. PALETA

- a () Leu a palavra globalmente e CORRETAMENTE.
- b () Leu a palavra COMETENDO ERRO ao decodificar uma ou algumas sílabas.
- c () Leu a palavra COMETENDO ERRO em relação à sílaba tônica.
- d () Leu apenas algumas sílabas da palavra.
- e () Não soube ler nada.
- f () Recusou-se a realizar a tarefa.

32. MORTADELA

- a () Leu a palavra globalmente e CORRETAMENTE.
- b () Leu a palavra COMETENDO ERRO ao decodificar uma ou algumas sílabas.
- c () Leu a palavra COMETENDO ERRO em relação à sílaba tônica.
- d () Leu apenas algumas sílabas da palavra.
- e () Não soube ler nada.
- f () Recusou-se a realizar a tarefa.

33. URUBU

- a () Leu a palavra globalmente e CORRETAMENTE.
- b () Leu a palavra COMETENDO ERRO ao decodificar uma ou algumas sílabas.
- c () Leu a palavra COMETENDO ERRO em relação à sílaba tônica.
- d () Leu apenas algumas sílabas da palavra.
- e () Não soube ler nada.
- f () Recusou-se a realizar a tarefa.

34. ESPAÑHOL

- a () Leu a palavra globalmente e CORRETAMENTE.
- b () Leu a palavra COMETENDO ERRO ao decodificar uma ou algumas sílabas.
- c () Leu a palavra COMETENDO ERRO em relação à sílaba tônica.
- d () Leu apenas algumas sílabas da palavra.
- e () Não soube ler nada.
- f () Recusou-se a realizar a tarefa.

Cara (o) aplicadora (or), parabeneze o (a) aluno (a) pela leitura das palavras, seja qual tenha sido o desempenho dele (a), e diga que agora você vai pedir a ele (a) que leia três frases para você. Apresente agora para o (a) aluno (a) as frases escritas com letras maiúsculas e minúsculas. Caso ele (a) não consiga realizar a leitura, apresente então a frase escrita exclusivamente com letras

maiúsculas. Caso o (a) aluno (a) afirme não saber ler, peça que ele (a) tente ler pelo menos algumas palavras.

PARTE II - LEITURA DE FRASES

Eu vou mostrar a você algumas folhas com frases escritas. Leia as frases em voz alta para mim e escolha qual é a figura que mostra o que elas estão contando.

*Se o (a) aluno (a) afirmar que não sabe ou que não consegue ler, apresente a ele (a) o cartão com a frase escrita exclusivamente em letras maiúsculas e diga: “**Veja se você consegue ler com essa letra?**” Se o(a)aluno(a) não conseguir ou se disser novamente que não sabe, diga: “**Veja se consegue ler pelo menos algumas palavras.**” Após solicitar que o aluno leia, marcar como a leitura foi realizada e qual frase o aluno leu (respectivamente).*

FRASE 1- A MENINA PULA CORDA.

35. Quanto à leitura da frase:

- a () Leu a frase globalmente e CORRETAMENTE.
- b () Leu a frase VAGAROSAMENTE, escandindo sílabas.
- c () Leu a frase COMETENDO ERROS ao decodificar uma ou algumas PALAVRAS.
- d () Leu apenas algumas palavras da frase.
- e () Não soube ler nada.
- f () Recusou-se a realizar a tarefa.

36. Qual frase o (a) aluno (a) leu?

- a () Leu a frase escrita com letras maiúsculas e minúsculas.
- b () Leu a frase escrita exclusivamente com letras maiúsculas.
- c () Não soube ler nada.
- d () Recusou-se a fazer a tarefa.

37. O (A) aluno (a) conseguiu associar a frase à imagem?

- a () Sim.
- b () Não.

38. Perguntar: “Quantas palavras têm essa frase?”

- a () O(a) aluno(a) não soube contar as palavras.
- b () O(a) aluno(a) contou corretamente as palavras da frase.

- c () O(a) aluno(a) não contou as palavras com menos de três letras.
- d () O(a) aluno(a) contou as letras ao invés de contar as palavras.

FRASE 2- A PROFESSORA LÊ O LIVRO PARA AS CRIANÇAS.

39. Quanto à leitura da frase:

- a () Leu a frase globalmente e CORRETAMENTE.
- b () Leu a frase VAGAROSAMENTE, escandindo sílabas.
- c () Leu a frase COMETENDO ERROS ao decodificar uma ou algumas PALAVRAS.
- d () Leu apenas algumas palavras da frase.
- e () Não soube ler nada.
- f () Recusou-se a realizar a tarefa.

40. Qual frase o (a) aluno (a) leu?

- a () Leu a frase escrita com letras maiúsculas e minúsculas.
- b () Leu a frase escrita exclusivamente com letras maiúsculas.
- c () Não soube ler nada.
- d () Recusou-se a fazer a tarefa.

41. O (A) aluno (a) conseguiu associar a frase à imagem?

- a () Sim.
- b () Não.

42. Perguntar: “Quantas palavras têm essa frase?”

- a () O(a) aluno(a) não soube contar as palavras.
- b () O(a) aluno(a) contou corretamente as palavras da frase.
- c () O(a) aluno(a) não contou as palavras com menos de três letras.
- d () O(a) aluno(a) contou as letras ao invés de contar as palavras.

FRASE 3 - A PAREDE É PINTADA PELO HOMEM.

43. Quanto à leitura da frase:

- a () Leu a frase globalmente e CORRETAMENTE.
- b () Leu a frase VAGAROSAMENTE, escandindo sílabas.
- c () Leu a frase COMETENDO ERROS ao decodificar uma ou algumas PALAVRAS.
- d () Leu apenas algumas palavras da frase.
- e () Não soube ler nada.
- f () Recusou-se a realizar a tarefa.

44. Qual frase o (a) aluno (a) leu?

- a () Leu a frase escrita com letras maiúsculas e minúsculas.
- b () Leu a frase escrita exclusivamente com letras maiúsculas.
- c () Não soube ler nada.
- d () Recusou-se a fazer a tarefa.

45. O (A) aluno (a) conseguiu associar a frase à imagem?

- a () Sim.
b () Não.

46. Perguntar: “Quantas palavras têm essa frase?”

- a () O(a) aluno(a) não soube contar as palavras.
b () O(a) aluno(a) contou corretamente as palavras da frase.
c () O(a) aluno(a) não contou as palavras com menos de três letras.
d () O(a) aluno(a) contou as letras ao invés de contar as palavras.

PARTE III- LEITURA DA RECEITA

Cara (o) aplicadora (or), parabeneze o (a) aluno (a) pela leitura das frases, seja qual tenha sido o desempenho dele (a) e diga que agora você vai pedir a ele (a) que leia alguns textos para você.

Mostre ao (a) aluno (a) a receita e peça que ele (a) observe o texto sem lê-lo ainda. Em seguida, faça as perguntas 47 e 48.

Caso o (a) aluno (a) afirme não saber ler, diga a ele (a) que mesmo assim ele poderá fazer várias atividades apenas observando o texto, sem precisar lê-lo.

47. Você sabe que texto é esse?

- a () Receita.
b () Lista.
c () Poema.
d () Bilhete.
e () Outro gênero.
f () Não formulou hipótese.
g. () Recusou-se a realizar a tarefa.

48. Como você descobriu que esse texto é um (*repetir o gênero indicado pelo (a) aluno (a)*)?

- a () Afirmou ter lido o título (ou apontou o título).
b () Afirmou ter lido o texto.
c () Fez referência a aspectos relativos à diagramação do texto na página (por exemplo, ao fato haver ingredientes e modo de preparo).
d () Afirmou ter observado as imagens.
e () Outra justificativa. Qual? _____
f () Não justificou.
g () Recusou-se a realizar a tarefa

Agora eu gostaria que você lesse o texto em voz alta para mim.

(Registre abaixo como o aluno se comportou.)

49. Como o (a) aluno (a) realizou a leitura:

- a () Leu o texto com fluência.
- b () Leu o texto com pouca fluência, COMETENDO ERROS ao decodificar uma ou algumas PALAVRAS.
- c () Leu o texto COMETENDO ERROS relativos à pontuação.
- d () Leu o texto com pouca fluência, COMETENDO ERROS ao decodificar uma ou algumas PALAVRAS E Leu o texto COMETENDO ERROS relativos à pontuação.
- e () Leu o texto (com ou sem dificuldades), omitindo as informações numéricas na parte INGREDIENTES.
- f () Leu apenas ALGUMAS PALAVRAS do texto.
- g () Simulou estar lendo, reproduzindo gestos de leitura mas verbalizando um outro texto.
- h () Não soube ler nada.
- i () Recusou-se a realizar a tarefa.

50. Você sabe para que serve um texto como esse?

- a () O (A) aluno (a) citou a função de uma receita: ensinar a fazer algo (ou uma comida ou um bolo ou um bolo de cenoura).
- b () O (A) aluno (a) citou a função de uma lista: ajudar a lembrar de algo.
- c () Deu uma justificativa, mas que não é plausível em relação ao texto lido.
- d () Não soube responder.
- e () Recusou-se a realizar a tarefa.

51. Para que serve a primeira parte desse texto? (apontar a parte “Ingredientes”)

- a () Para saber o que deve ser comprado (ou o que deve ser usado na receita).
- b () Para fazer uma lista.
- c () Outra justificativa.
- d () Não formulou uma hipótese.
- e () Recusou-se a realizar a tarefa.

52. Para que serve a segunda parte desse texto? (apontar a parte “Modo de Preparo”)

- a () Para saber como fazer a receita (ou um bolo).
- b () Para contar uma história.
- c () Outra justificativa.
- d () Não formulou uma hipótese.
- e () Recusou-se a realizar a tarefa.

53. (Apenas no caso de o aluno ter identificado o gênero receita. Caso não tenha identificado, passe para o próximo texto). Quais os ingredientes necessários para fazer essa receita?

- a () Enumerou todos os ingredientes necessários: ovos, açúcar, farinha de trigo, chocolate em pó, óleo, sal, fermento, água quente.
- b () Não soube responder.
- c () Recusou-se a realizar a tarefa.

PARTE IV - LEITURA DO POEMA

54. Que tipo de texto você acha que é esse?

- a () Identificou o texto como sendo um poema (ou poesia, ou verso).
- b () Identificou o texto como sendo o texto da borboleta (citou o título ou a ilustração).
- c () Identificou o texto como pertencendo a outro gênero. Qual? _____
- d () Não formulou hipótese.
- e () Recusou-se a realizar a tarefa.

55. Por que você acha que esse texto é um (repetir o gênero indicado pelo/a aluno/a)?

- a () Afirmou ter lido o texto.
- b () Afirmou ter lido o título.
- c () Afirmou ter descoberto por causa do(s) elemento(s) próprio(s) do gênero: versos, rimas, estrofes.
- d () Afirmou ter descoberto por causa da referência do texto.
- e () Fez referência a aspectos relativos à diagramação do texto na página.
- f () Fez referência à ilustração ou a algum de seus elementos.
- g () Deu outra justificativa.
- h () Não formulou hipótese.
- i () Recusou-se a realizar a tarefa.

Agora eu GOSTARIA que você lesse o texto.

(Se o aluno afirmar que não sabe ler o texto diga: “Tente ler pelo menos algumas palavras”)

56. Agora eu gostaria que você lesse o texto em voz alta para mim.

(Registre abaixo como foi a leitura realizada pelo aluno.)

- a () Leu o texto com fluência.
- b () Leu o texto com pouca fluência, COMETENDO ERROS ao decodificar uma ou algumas PALAVRAS.
- c () Leu o texto COMETENDO ERROS relativos à pontuação.
- d () Leu apenas algumas palavras do texto.
- e () Simulou estar lendo, reproduzindo gestos de leitura mas verbalizando um outro texto.
- f () Não soube ler nada.
- g () Recusou-se a realizar a tarefa.

57. Você já tinha lido um texto desse tipo? *(Esta primeira pergunta é retórica. Você não vai registrar a resposta a ela.)* Qual é o nome desse tipo de texto?

- a () Identificou o texto como sendo um poema ou poesia.
- b () Referiu-se ao texto como sendo o texto do/da (citou o título ou a ilustração) para nomear o gênero.
- c () O(A) aluno(a) identificou o texto como pertencendo a outro gênero. Qual? _____
- d () Não soube responder.
- e () Recusou-se a realizar a tarefa.

58. Como você descobriu?

- a () Afirmou ter descoberto por causa das rimas.
- b () Afirmou ter descoberto por causa do título.
- c () Deu uma justificativa, mas que não é plausível em relação ao texto lido.
- d () Afirmou ter descoberto por causa da ilustração.
- e () Afirmou já conhecer o texto.
- f () Afirmou ter descoberto por causa da referência ou do autor.
- g () Deu outra justificativa.
- h () Não soube responder.
- i () Recusou-se a realizar a tarefa.

59. Qual é o assunto desse texto?

- a () O texto fala sobre as borboletas (ou as cores das borboletas).
- b () É a história de uma borboleta.
- c () É um texto sobre Vinícius de Moraes.
- d () Indicou outro assunto.
- e () Não soube responder.
- f () Recusou-se a realizar a tarefa.

PARTE V - LEITURA DE HISTÓRIA EM QUADRINHOS

Cara (o) aplicadora (or), apresente para o aluno a história em quadrinhos e faça as perguntas 60 a 64 deste protocolo.

60. Você sabe qual é o nome desse tipo de texto?

- a () Identificou o texto como uma história do Calvin e do Haroldo. (ou só do Calvin).
- b () Identificou o texto como uma história ou historinha.
- c () Identificou o texto como uma história em quadrinhos .
- d () Identificou o texto como uma tirinha.
- e () Identificou o texto como pertencente a outro gênero. Qual? _____
- f () Não formulou hipótese sobre o gênero.
- g () Recusou-se a realizar a tarefa.

61. Por que você acha que é um *(repetir o gênero dito pelo/a aluno/a)*?

- a () Fez referência ao fato de o texto apresentar quadrinhos.

- b () Fez referência ao fato de o texto apresentar os quadrinhos um ao lado do outro, ou em sequência.
- c () Afirmou já conhecer os personagens da história.
- d () Fez referência a algum outro elemento que não aparece no texto. Qual? _____
- e () Não formulou hipótese sobre o gênero.
- f () Recusou-se a realizar a tarefa.

62. O que aconteceu nessa história?

- a () O (A) aluno(a) narrou a história respeitando a sequência dos acontecimentos (princípio, meio e fim).
- b () O (A) aluno(a) narrou a história, porém sem seguir, na ordem, a sequência dos acontecimentos.
- c () O (A) aluno(a) fez uma narrativa que se aproxima da história, omitindo partes da história.
- d () O (A) aluno(a) descreveu Quadro a Quadro da história.
- e () O (A) aluno(a) não conseguiu narrar a história.
- f () Recusou-se a realizar a tarefa.

63. No segundo quadrinho, o que Haroldo leu para o menino?

- a () Leu que a maioria das crianças já assistiu muitos assassinatos pela televisão.
- b () Leu que as crianças são assassinadas aos seis anos.
- c () Leu que as crianças assistem muitas coisas ruins na televisão, desde muito cedo.
- d () Leu que os pais não devem deixar as crianças assistirem televisão.
- e () Não formulou hipótese.
- f () Recusou-se a realizar a tarefa.

64. Por que no último quadrinho Calvin diz que está assistindo os canais errados?

- a () Porque ele não assistiu à quantidade de assassinatos que a notícia diz que as crianças que têm seis anos já assistiram.
- b () Porque ele não assiste aos canais que passam assassinatos (que têm violência).
- c () Porque ele não concorda com a notícia .
- d () Porque ele só assiste aos canais infantis.
- e () Deu uma resposta sem ser plausível ao texto.
- f () Não respondeu.
- g () Recusou-se a realizar a tarefa

PARTE VI - LEITURA DA FÁBULA

Cara(o) aplicadora(or), apresente o texto **A GALINHA E OS OVOS DE OURO** para o (a) aluno(a) e peça que observe o texto sem lê-lo ainda. Após alguns segundos, faça as perguntas de **65 a 70**.

65. Que tipo de texto você acha que é esse?

- a () Identificou o texto como sendo uma história (ou a história da galinha dos ovos de ouro, ou a história da galinha que botava ovos de ouro).
- b () Identificou o texto como sendo uma fábula.
- c () Identificou o texto como pertencendo a um outro gênero. Qual? _____
- d () Não respondeu.
- e () Recusou-se a realizar a tarefa.

66. Por que você acha que esse texto é um (repetir o gênero indicado pelo (a) aluno(a))?

- a () Afirmou ter lido o texto.
- b () Afirmou ter descoberto por causa do título (leu o título).
- c () Afirmou ter descoberto por causa da ilustração.
- d () Afirmou ter descoberto por causa da referência do texto.
- f () Fez referência a aspectos relativos à diagramação do texto na página.
- g () Fez referência a alguma informação presente no texto.
- h () Não respondeu.
- i () Recusou-se a realizar a tarefa

67. O que você acha que esse texto conta?

- a () O (a) aluno (a) afirmou que o texto conta a história da galinha que coloca ovos de ouro.
- b () O (a) aluno (a) afirmou que o texto conta a história de uma galinha.
- c () O (a) aluno (a) afirmou que o texto conta uma história.
- d () O (a) aluno (a) fez uma previsão pertinente ao gênero textual indicado na questão anterior (no caso dos alunos que citaram outro gênero no item 65).
- e () O (a) aluno (a) fez uma previsão pertinente a outro gênero textual, diferente do indicado no item 65.
- f () O (a) aluno (a) não fez previsões acerca do conteúdo do texto que seria lido.
- g () Recusou-se a realizar a tarefa

Agora eu gostaria que você lesse o texto.

(Caso o (a) aluno (a) afirme que não sabe ler o texto, diga: “Tente ler pelo menos algumas palavras”. Se o (a) aluno (a) perguntar se deve ler o texto em voz alta ou silenciosamente, diga: “como você preferir”).

Cara (o)aplicadora (or), essa parte do protocolo é destinada à leitura em voz alta, portanto se na questão anterior o (a) aluno (a) fez a leitura silenciosamente solicite que ele leia o texto em voz alta.

68. Quanto ao modo como o (a) aluno (a) procedeu à leitura.

- a () Leu o texto com fluência.
- b () Leu o texto com pouca fluência, COMETENDO ERROS ao decodificar uma ou algumas PALAVRAS.
- c () Leu o texto COMETENDO ERROS relativos à pontuação.

- d () Leu apenas algumas palavras do texto.
- e () Simulou estar lendo, reproduzindo gestos de leitura mas verbalizando um outro texto.
- f () Não soube ler nada.
- g () Recusou-se a realizar a tarefa.

69. Você sabe para que serve um texto como esse?

- a () Justificou a função do texto como sendo a de oferecer um ensinamento moral, uma lição sobre alguma coisa ou outra justificativa que tem a ver com a função de uma fábula.
- b () Justificou a função do texto como sendo a de divertir o leitor, contar uma história, contar a história da galinha que coloca ovos de ouro.
- c () Deu uma justificativa, mas que não é plausível em relação ao texto lido.
- d () Não apresentou nenhuma justificativa.
- e () Recusou-se a realizar a tarefa.

70. Diga para mim, qual era a história que o texto contava?

- a () Narrou a história lida.
- b () Narrou uma história que se aproxima da história lida, omitindo detalhes e/ou informações secundárias.
- c () Referiu-se a alguns elementos da história sem, contudo, articulá-los.
- d () Não soube falar sobre a história.
- e () Recusou-se a realizar a tarefa.

AGRADEÇA AO (A) ALUNO (A) E ENCERRE A APLICAÇÃO!

TAREFAS DO PROTOCOLO - 1º SEMESTRE 2020 (3º ANO)

LISO

ROLA

COLADA

PEDALA

PIRES

VÍRUS

SERRARIA

CARRINHO

CHUPETA

NAZARÉ

PÉTALA

PALETÓ

IDÊNTICO

BRITÂNICO

LANTERNAGEM

PERSIANA

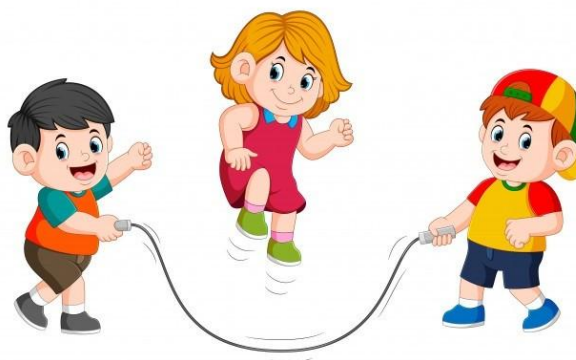
PALETA

MORTADELA

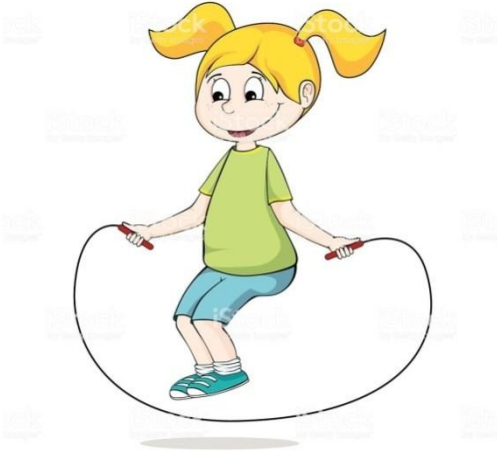
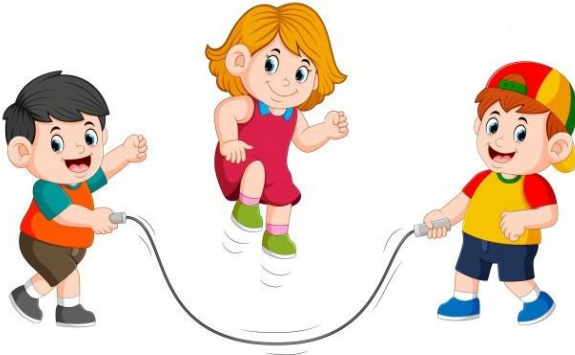
URUBU

ESPAÑHOL

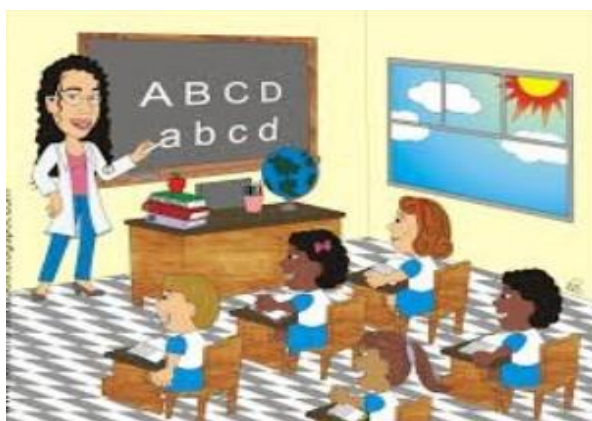
A MENINA PULA CORDA



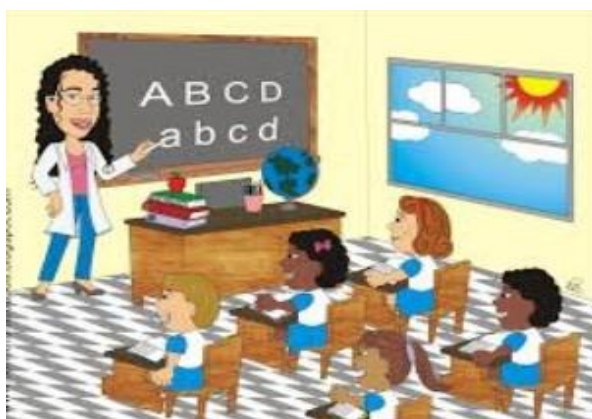
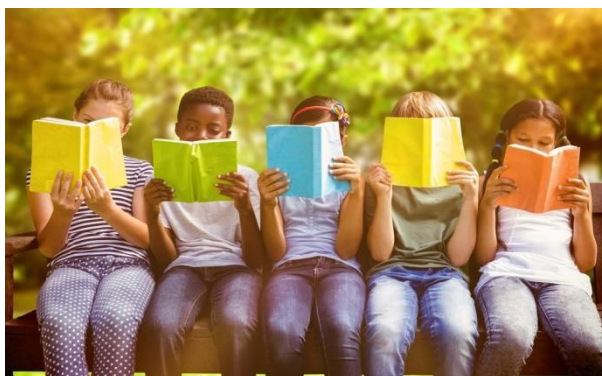
A MENINA PULA CORDA



A PROFESSORA LÊ O LIVRO PARA AS CRIANÇAS



A PROFESSORA LÊ O LIVRO PARA AS CRIANÇAS



A PAREDE É PINTADA PELO HOMEM



A PAREDE É PINTADA PELO HOMEM



Bolo de Chocolate da Alice

Ingredientes

3 ovos

1/2 xícara de chá de açúcar

2 xícaras de farinha de trigo

1 xícara de chocolate em pó

1/2 xícara óleo

1 pitada de sal

1 colher de sopa de fermento

1 xícara de chá de água quente.

Modo de preparo

- Bata no liquidificador os ovos, açúcar, óleo, chocolate e farinha.
- Depois adicione a água quente



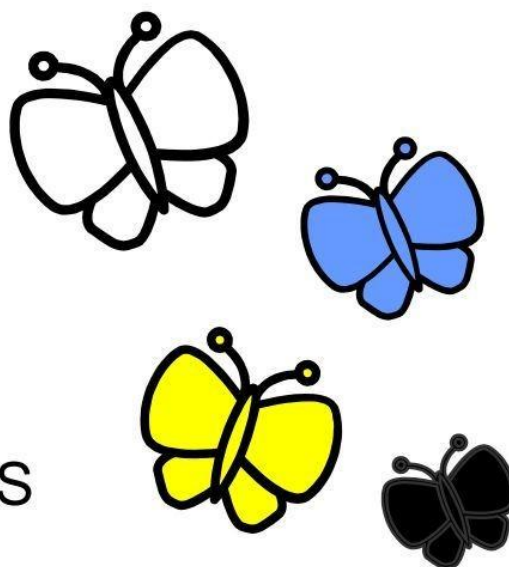
Receita enviada pelo público.

Tem
criança na
cozinha

g

AS BORBOLETAS

BRANCAS
AZUIS
AMARELAS
E PRETAS
BRINCAM
NA LUZ
AS BELAS
BORBOLETAS



BORBOLETAS BRANCAS
SÃO ALEGRES E FRANCAS.

BORBOLETAS AZUIS
GOSTAM DE MUITA LUZ.

AS AMARELINHAS
SÃO TÃO BONITINHAS!

E AS PRETAS, ENTÃO
OH, QUE ESCURIDÃO!

VINICIUS DE MORAES



A GALINHA E OS OVOS DE OURO



Certa manhã, um fazendeiro descobriu que sua galinha tinha posto um ovo de ouro. Apanhou o ovo, correu para casa, mostrou-o à mulher, dizendo:

___ Veja! Estamos ricos!

Levou o ovo ao mercado e vendeu-o por um bom preço.

Na manhã seguinte, a galinha tinha posto outro ovo de ouro, que o fazendeiro vendeu a melhor preço.

E assim aconteceu durante muitos dias. Mas, quanto mais rico ficava o fazendeiro, mais dinheiro queria.

Até que falou:

___ "Se esta galinha põe ovos de ouro, dentro dela deve haver um tesouro!"

Matou a galinha e ficou admirado pois, por dentro, a galinha era igual a qualquer outra.

Fábulas de Esopo

Moral: Quem tudo quer tudo perde.

APÊNDICE D - TESES E DISSERTAÇÕES

TESES

Título	Autor	IES	Ano
PNAIC Amazonas: a emergência de novas mediações para o acompanhamento pedagógico da formação continuada de professores alfabetizadores	Clotilde Tinoco Sales	Universidade Federal do Amazonas	2020
Trilhares da alfabetização na educação infantil: um estudo sobre a proposta do pacto nacional pela alfabetização na idade certa	Andreia Menarhini	Universidade Nove de Julho	2020
Saberes e práticas pedagógicas dos professores alfabetizadores nos contextos escolares no Brasil e na França : gestão da avaliação através da intermediação-planejada no ciclo de alfabetização	Renata Araújo Jatobá de Oliveira	Universidade Federal de Pernambuco	2019
Mudanças na prática docente de alfabetizadores no contexto do PNAIC	Jozeildo Kleberson Barbosa	Pontifícia Universidade Católica de São Paulo	2017
Construção de práticas de alfabetização no contexto dos Programas Alfa e Beto e PNAIC	Daisinalva Amorim Moraes	Universidade Federal de Pernambuco	2015
O agir docente em contexto de EJA: saberes, gestos e práticas do professor-alfabetizador	Fábio Pessoa da Silva	Universidade Federal da Paraíba	2015
Do produto ao processo: contribuições da Provinha Brasil na reorganização da prática pedagógica alfabetizadora	Georgyanna A Silva Moraes	Universidade Federal do Ceará	2014
Programa de	Andreia Serra Azul	Universidade	2013

Título	Autor	IES	Ano
Alfabetização na Idade Certa - PNAIC: Reflexos no planejamento e prática escolar	da Fonseca	Federal do Ceará	
O projeto de formação continuada de alfabetizadores do programa São Luís te quero lendo e escrevendo: pressupostos teóricos, práticas pedagógicas e contradições	Vanja Maria Dominices Coutinho	Universidade Estadual Paulista	2011

Fonte: Elaborado pela autora (2021).

DISSERTAÇÕES

Título	Autor	IES	Ano
Práticas literárias de professores alfabetizadores: alicerce para o compartilhamento formativo com base nos multiletramentos	Fernanda Coelho Liberali	Pontifícia Universidade Católica de São Paulo	2020
Os saberes mobilizados pelos professores alfabetizadores no processo de aprendizagem dos alunos ingressos no Ensino Fundamental I	Patrícia Melo Silva de Almeida	Universidade Federal de São Carlos	2020
Apontamentos para uma formação a partir das necessidades formativas dos professores alfabetizadores da Rede Municipal de Santo André	Priscila Barbosa Nunes Valente	Pontifícia Universidade Católica de São Paulo	2020
Concepções de professores alfabetizadores em relação ao PNAIC: a formação continuada e a qualidade educacional na educação infantil	Ana Paula Ferreira Trindade	Universidade Federal de Goiás	2020
Tecnologias digitais nas práticas pedagógicas de	Karen Soares Iglesias	Universidade Católica de Santos	2020

Título	Autor	IES	Ano
alfabetização e letramento nos anos iniciais do ensino fundamental: quais contribuições? Quais desafios?			
O PNAIC e as práticas de alfabetização: influxos das ações de formação continuada no aprimoramento profissional de professores alfabetizadores	Elis Maria de Sousa	Pontifícia Universidade Católica de Goiás	2019
Cenas de produção e avaliação de textos na alfabetização: um olhar sobre a prática pedagógica	Cláudio Rodrigues Martins	Universidade Federal de Goiás	2018
Os usos dos gêneros textuais no 3º ano do ciclo de alfabetização: práticas de professoras alfabetizadoras	Cíntia Marques de Oliveira Alves	Universidade Federal de Pernambuco	2018
A contribuição da formação do PNAIC para a prática de professores alfabetizadores do município de Rio Claro-SP	Tatiana Andrade Fernandes de Lucca	Universidade Estadual Paulista	2018
Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa: fragmentos da prática em relatos escritos de professoras alfabetizadoras	Marlene de Fátima Gonçalves	Universidade Federal do Paraná	2018
Prática pedagógica de alfabetizadores do 1º ano: interrogações sobre a formação continuada	Cristina Dallastra Soares	Universidade Tuiuti do Paraná	2018
Saberes-fazeres mobilizados por professoras alfabetizadoras: uma análise de práticas de ensino da leitura e da escrita consideradas bem-sucedidas.	Maria Geiziane Bezerra Souza	Universidade Federal de Pernambuco	2018
O Programa Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade	Ruth Araújo da Cunha	Universidade Federal do Amazonas	2018

Título	Autor	IES	Ano
Certa - PNAIC - e suas implicações na formação e na prática pedagógica do professor alfabetizador			
Relatos e reflexões de uma alfabetizadora sobre sua prática: trabalho colaborativo e heterogeneidade	Juliana Mendes Oliveira Jardim	Universidade Federal de Pelotas	2018
Processo de produção da prática pedagógica de professoras alfabetizadoras iniciantes	Josemary Scos	Universidade Estadual de Ponta Grossa	2018
Rastros e vestígios das práticas de produção do professor alfabetizador: uma história a ser considerada na formação continuada	Patrícia Luciene de Albuquerque Bragamonte	Universidade Federal de Santa Maria Centro de Educação	2017
A fabricação das práticas de ensino na alfabetização e o uso dos recursos didáticos: rotina, atividades, planejamento e princípios norteadores	Edijane Pereira de Andrade	Universidade Federal de Pernambuco	2017
Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa: os discursos dos professores sobre a efetividade da formação continuada na prática pedagógica	Maiara Vieira Amorim Franco	Universidade de Brasília	2017
O Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa e as suas implicações na prática pedagógica dos professores alfabetizadores	Tainam Gabriele Pereira Guisso	Universidade Federal da Fronteira Sul	2017
Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa e a Prática Pedagógica de Professores Alfabetizadores	Ana Celina Hesketh Rabuske Corsi	Universidade Federal do Paraná	2017
Práticas de alfabetizadoras em formação pelo PNAIC : estudo do uso dos	Regiane Pradela da Silva Bastos	Universidade Federal de Mato Grosso	2016

Título	Autor	IES	Ano
acervos de leitura			
O planejamento da prática pedagógica do professor alfabetizador: marcas da formação continuada (PNAIC)	Paula Francimar da Silva Eleutério	Universidade Federal do Rio Grande do Norte	2016
Práticas de alfabetização de professoras alfabetizadoras iniciante e experiente no 1º ano do Ensino Fundamental	Taís Aparecida de Moura	Universidade Estadual Paulista	2016
Desafios da prática do professor alfabetizador na educação de jovens e adultos	Luanna de Sousa Lacerda	Centro Universitário de Brasília	2016
Formação do professor alfabetizador: competências e aplicações nas práticas de alfabetização e letramento	Zuleide Pereira dos Santos Pinto	Universidade Federal de Campina Grande	2015
Interfaces entre a Provinha Brasil e as práticas de alfabetização da rede municipal de ensino em Catalão-GO	Patrícia Maria Machado Silva	Universidade Federal de Goiás	2015
Cadernos de planejamento docente: um olhar para as práticas alfabetizadoras na educação infantil (2000-2013)	Andréa Cristina Nassar de Aquino	Universidade Federal de Mato Grosso	2015
Distintas práticas de alfabetização no 1º ano do ensino fundamental: como podem influenciar na aprendizagem da leitura e da escrita das crianças?	Milena Fernandes Gomes Pinto	Universidade Federal de Pernambuco	2015
A avaliação de conhecimentos das crianças relacionados à leitura e à escrita: práticas de professores do 1º ano do ensino fundamental	Maria de Fátima Moura de Lima	Universidade Federal de Pernambuc	2015
Ensino de ciências na perspectiva da	Igor Daniel Martins Pereira	Universidade Federal de Pelotas	2015

Título	Autor	IES	Ano
alfabetização científica : prática pedagógica no ciclo de alfabetização			
A dimensão afetiva nas práticas pedagógicas de professoras alfabetizadoras dos anos iniciais do ensino fundamental	Milena Andrea Pedral Vanin de Andrade	Universidade Estadual Paulista	2015
A leitura de imagem no início do processo de alfabetização e a prática docente dos professores	Rosangela Maria Gonçalves Val	Universidade do Oeste Paulista	2015
Permanências e rupturas nas práticas de professoras alfabetizadoras em formação: reflexões a partir do PNAIC (2013)	Silvana Corrêa Vieira de León	Universidade do Vale do Rio dos Sinos	2015
Contribuições das diferentes propostas de alfabetização para a ação pedagógica na escola pública	Vanessa Bispo Lima	Pontifícia Universidade Católica de São Paulo	2015
Alfabetizando no mundo e para o mundo: práticas pedagógicas referenciadas na teoria freireana, no município de Guarulhos/SP	Mônica Alves Feliciano Rasoppi	Pontifícia Universidade Católica de São Paulo	2015
O tratamento da heterogeneidade de conhecimentos dos alunos sobre a leitura e a escrita: saberes e práticas de professoras alfabetizadoras	Nayanne Nayara Torres da Silva	Universidade Federal de Pernambuco	2014
Narrar a experiência e reescrever a prática: professoras alfabetizadoras em processo de formação continuada	Aline Gomes da Silva	Universidade do Estado do Rio de Janeiro	2014
A alfabetização na rede municipal de educação de diadema: identificando boas práticas	Sebastião de Oliveira Coelho	Universidade Metodista de São Paulo	2013
As práticas pedagógicas de	Mara Luciane da Silva Furghestti	Universidade do Sul de Santa	2013

Título	Autor	IES	Ano
alfabetização realizadas nos três primeiros anos do ensino fundamental nas escolas da rede pública da Região Sul de Santa Catarina - AMUREL		Catarina	
O discurso e prática pedagógica do professor alfabetizador em aulas de leitura.	Andréa Tôrres Vilar de Farias	Universidade Federal da Paraíba	2013
A relação entre a concepção de escrita e a mediação das atividades de produção textual : um estudo de caso da prática do professor alfabetizador	Michele Elias de Carvalho	Universidade Católica de Pernambuco	2013
A oralidade e a escrita de trabalhadores dos canteiros de obras: contribuições à prática de professores alfabetizadores	Christiane Silva Maia da Conceição	Universidade do Grande Rio	2013
Saberes e práticas de uma professora alfabetizadora bem sucedida	Lenita Carmello de Almeida	Universidade Estadual Paulista	2013
O professor alfabetizador bem sucedido : uma análise da relação com os saberes da prática do "Programa Ler e Escrever" - SEE-SP	Claudia Moreno Zaniti	Universidade Católica de Santos	2012
Desenvolvimento profissional de uma professora alfabetizadora : a construção de práticas bem-sucedidas	Aline Juliana Oja	Universidade Federal de São Carlos	2011
As práticas de alfabetização de professores da rede estadual de ensino de Pernambuco e a formação de crianças alfabetizadas e letradas	Daisinalva Amorim de Moraes	Universidade Federal de Pernambuco	2011
Dos saberes teóricos aos saberes da ação: a construção de	Ercileia Batista do Espírito Santo	Universidade Federal de Minas Gerais	2010

Título	Autor	IES	Ano
concepções e práticas alfabetizadoras			
Alfabetizar, letrar = práticas alfabetizadoras no contexto da escola organizada em ciclos	Danieli Sebastiana Oliveira Tasca	Universidade Estadual de Campinas	2010
Práticas alfabetizadoras: ressignificando a questão metodológica	Mary Luci Silva de Paula	Universidade Federal de Juiz de Fora	2010

Fonte: Elaborado pela autora (2021).

APÊNDICE E - METODOLOGIAS DE PESQUISA EMPREGADAS NAS TESES E DISSERTAÇÕES

Metodologias de pesquisa empregadas nas teses

Metodologia de pesquisa	Frequência	Coleta de dados
Cartografia pesquisa-intervenção	01	Análise documental
Definiu-se como pesquisa/abordagem quali-quantitativa	01	Questionário; Entrevista semiestruturada com os professores
Definiu-se como estudo qualitativo e quantitativo	01	Análise documental; Questionário aberto e fechado para os professores; Observação não participativa das aulas
Definiu-se como investigação de abordagem qualitativa	01	Análise documental; Questionário para os professores; Entrevista com os professores
Definiu-se como estudo de caso longitudinal	01	Análise documental; Entrevista com os professores; Observação não participativa das aulas
Interacionismo Sociodiscursivo - ISD	01	Entrevista semiestruturada com os professores; Filmagem de aulas; Sessão de autoconfrontação
Definiu-se como abordagem qualitativa; pesquisa-ação	01	Entrevista com os professores; Observação participativa das aulas
Definiu-se como pesquisa de abordagem quali-quantitativa	01	Questionário para os professores
Estudo de Caso Etnográfico	01	Observação não participativa das aulas
Total	09	

Fonte: Elaborado pela autora (2021).

Metodologias de pesquisa empregadas nas dissertações

Metodologia de pesquisa	Frequência	Coleta de dados
Definiu-se como investigação de abordagem qualitativa	01	Questionário com relatos sobre as memórias leitoras dos professores
Definiu-se como pesquisa de abordagem qualitativa	01	Revisão de literatura a partir do Catálogo de Teses e Dissertações da CAPES e no site do Repositório de Teses e Dissertações da UFSC; Questionário para os professores

Metodologia de pesquisa	Frequência	Coleta de dados
Definiu-se como abordagem de cunho qualitativo	05	Questionário e Entrevista semiestruturada para os professores
Definiu-se como pesquisa de caráter qualitativo e exploratório	04	Entrevista semiestruturada com os professores; Observação não participativa das aulas
Definiu-se como pesquisa de abordagem qualitativa	02	Entrevista com os professores; Observação não participativa das aulas e Análise documental
Definiu-se como pesquisa de caráter qualitativo	01	Entrevista com os professores; Questionário para os professores; Observação não participativa das aulas
Definiu-se como pesquisa de abordagem qualitativa	06	Entrevista semiestruturada com os professores; Análise documental
Definiu-se como pesquisa de abordagem qualitativa	01	Relatos escritos da prática alfabetizadora Análise documental
Definiu-se como abordagem de cunho qualitativo	01	Observação participante das aulas; Entrevista de autoconfrontação com os professores
Definiu-se como pesquisa de caráter qualitativo	02	Entrevista semiestruturada com os professores; Observação participante das aulas; Análise documental
Definiu-se como pesquisa de abordagem qualitativa	01	Análise documental; Filmagem das aulas
Cartografia	02	Análise documental
Análise do discurso	01	Questionário semiestruturado para os professores; Análise documental
Definiu-se como estudo qualitativo com abordagem sócio-histórica	03	Entrevista com os professores, Questionário para os professores; Observação não participante das aulas; Análise documental
Definiu-se como pesquisa de abordagem qualitativa com abordagem sócio-histórica	01	Observação não participante dos encontros/momentos de planejamento e/ou discussão da prática pedagógica; Análise documental; Questionário para os professores; Entrevista semiestruturada

Metodologia de pesquisa	Frequência	Coleta de dados
		com os professores
Definiu-se como abordagem de cunho qualitativo	01	Entrevista com os alunos
Definiu-se como abordagem qualitativa	01	Questionário para os professores; Análise documental
Definiu-se como abordagem qualitativa	01	Entrevista com os professores; Observação não participante das aulas; Aulas gravadas em áudio; Aplicação de quatro tipos de atividades de avaliação (escrita palavras, leitura de palavras, leitura e interpretação textual, produção textual) nos alunos
Estudo de caso com abordagem qualitativa	01	Observação não participante das aulas; Filmagem das aulas
Estudo de caso com abordagem qualitativa	01	Observação não participante das aulas
Definiu-se como abordagem qualitativa	02	Entrevista semiestruturada com os professores; Observação participante das aulas
Grupo focal	01	Gravações das rodas de conversa com os professores
Estudo de caso com abordagem qualitativa	02	Entrevista semiestruturada com os professores
Definiu-se como abordagem qualitativa	01	Questionário estruturado; Áudio de uma sequência de aulas referentes ao ensino de leitura
Estudo de caso com abordagem qualitativa	01	Questionário para os professores; Filmagem das aulas
Estudo de caso com abordagem qualitativa	01	Questionário para os professores; Observação não participativa das aulas Entrevistas com os alunos; Análise das escritas dos alunos
Definiu-se como abordagem qualitativa /Grupo focal	01	Observação não participativa das aulas; Gravações das rodas de conversa com os professores
Definiu-se como abordagem qualitativa	01	Entrevista semiestruturada com os professores; Observação não participativa das aulas; Aplicação de uma avaliação aos alunos no início e no fim

Metodologia de pesquisa	Frequência	Coleta de dados da investigação.
Pesquisa colaborativa	01	Observação participativa das aulas; Conversas informais com professores; Entrevistas com professores
Definiu-se como abordagem qualitativa na perspectiva teórico-metodológica da história oral	01	Entrevista não estruturada com os professores
TOTAL	49	

Fonte: Elaborado pela autora (2021).

APÊNDICE F - MODELO DE AVALIAÇÃO DAS AULAS PLANEJADAS

MÊS: _____

Planejado	Executado
Data: ___ / ___ / ___	Data: ___ / ___ / ___
	<p>Dificuldades do professor:</p> <p>_____</p> <p>_____</p> <p>Dificuldades dos alunos:</p> <p>_____</p> <p>_____</p> <p>O que fez de diferente:</p> <p>_____</p> <p>_____</p> <p>O que precisa para ficar melhor:</p> <p>_____</p> <p>_____</p> <p>Participação dos alunos:</p> <p>_____</p> <p>_____</p> <p>⇒ <u>Leitura de Palavras</u></p> <ul style="list-style-type: none"> • Leitura de palavras proparoxítonas ou oxítonas, formadas por diferentes padrões silábicos, <u>com correta entonação da sílaba tônica</u> () • Leitura de palavra dissílaba, trissílaba ou polissílaba (quando a palavra possui uma ou mais sílabas) <u>formada por padrões silábicos diferentes de consoante/vogal</u> () • Fluência () <p>⇒ <u>Leitura de Frases</u></p> <ul style="list-style-type: none"> • Contagem de palavras na frase () • Diferenciar maiúscula de minúscula () • Fluência na leitura () <p>⇒ <u>Leitura dos gêneros textuais</u></p> <ul style="list-style-type: none"> • Formulação de hipóteses com relação ao assunto de um texto com base em aspectos estruturais e/ou linguísticos () • Síntese do conteúdo dos textos () • Interpretação de textos multimodais (propagandas, quadrinhos, fotos, textos expositivos etc. () • Inferência do assunto e/ou tema dos textos () • Reconhecimento do gênero com base em aspectos estruturais e/ou linguísticos ()

	<ul style="list-style-type: none">• Localização de informações explícitas nos textos ()• Reconhecimento do interlocutor do gênero textual ()• Reconhecimento da finalidade do gênero textual ()
--	--

APÊNDICE G - TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO / RESPONSÁVEIS

O menor _____, sob sua responsabilidade, está sendo convidado (a) como voluntário (a) a participar da pesquisa “*A FORMAÇÃO EM EXERCÍCIO DO PROFESSOR ALFABETIZADOR E AS ESTRATÉGIAS DE LEITURA NO 1º CICLO DO ENSINO FUNDAMENTAL: POSSIBILIDADES E DESAFIOS*”. O motivo que nos leva a realizar esta pesquisa é a análise de gráficos gerados pelos resultados das avaliações externas que demonstram “lacunas” na formação de alunos leitores em função da “carência” do ensino de estratégias de compreensão, que muito podem contribuir para competência leitora dos estudantes. Com isso, o desempenho dos alunos vem decrescendo nas avaliações externas. Ou seja, os efeitos do processo de formação no desenvolvimento de habilidades de leitura dos alunos não têm sido positivos como se espera. Nesta pesquisa pretendemos *compreender como o planejamento de ensino para mobilização das estratégias de leitura pode impactar na formação da competência leitora dos alunos do ciclo inicial da alfabetização*.

Caso você concorde que a rede municipal de ensino participe, vamos fazer as seguintes atividades: convidarei seis (06) docentes (voluntários) que estejam com as turmas do 1º ano do Ensino Fundamental no ano letivo de 2019 e aceitem acompanhar suas turmas até o fim do 3º ano do Ensino Fundamental, fim de 2020. Após selecionar os professores que aceitarem participar da pesquisa, irei aplicar o protocolo de leitura composto de 70 tarefas, sendo vinte palavras e três frases com níveis de complexidade distintos e textos de gêneros variados - destinado aos cem (100) estudantes (voluntários) do 1º ano (no primeiro semestre letivo de 2019), que serão acompanhados pela pesquisa, através da aplicação dos protocolos de leitura, até o 3º ano do EF. Tal instrumento será utilizado para verificar como as aulas planejadas pelos professores podem impactar no processo de aprendizagem da leitura dos alunos. No primeiro semestre de 2020 o protocolo de leitura será aplicado nas turmas do 2º ano (os mesmos alunos do 1º ano), a fim de acompanhar reflexos do planejamento no ensino da leitura (iniciado nas turmas do 1º ano, no ano letivo de 2019) no desempenho das crianças. E no primeiro semestre de 2021 será proposto aos estudantes do 3º ano um protocolo que apresentará uma característica diferenciada, pois a proposta será a de congregar gêneros textuais que dialoguem

com os dois outros protocolos dos 1º e 2º anos. Após a aplicação dos protocolos de leitura (no início do ano letivo), iniciarei com os professores alfabetizadores (mensalmente, durante os anos letivos de 2019, 2020 e 2021) reuniões de estudo em que iremos planejar aulas de leitura, nas quais serão privilegiados os resultados dos protocolos de leitura aplicados aos alunos, o conhecimento e a experiência dos professores, somados aos pressupostos teóricos sobre a importância do ensino das estratégias de leitura para Esta pesquisa tem alguns riscos, que são relativos à identidade dos envolvidos, uma vez que se trata de uma pesquisa colaborativa, que se realizará no próprio espaço de trabalho dos colaboradores. Mas, para diminuir a chance desses riscos acontecerem, estes serão minimizados com os padrões profissionais de sigilo. Todas as identidades neste estudo são estritamente confidenciais. Somente o (a) pesquisador (a) e o (a) orientador (a) terão conhecimento. A pesquisa pode ajudar a Secretaria Municipal de Educação a elaborar com sua equipe políticas de formação em exercício, que irão contribuir para melhorar os resultados na aprendizagem da competência leitora dos alunos da rede.

Para participar desta pesquisa, o menor sob sua responsabilidade e você não irão ter nenhum custo, nem receberão qualquer vantagem financeira. Apesar disso, se o menor tiver algum dano por causa das atividades que fizermos com ele nesta pesquisa, ele tem direito a indenização.

Ele terá todas as informações que quiser sobre esta pesquisa e estará livre para participar ou recusar-se a participar. Você como responsável pelo menor poderá retirar seu consentimento ou interromper a participação dele a qualquer momento. Mesmo que você queira deixá-lo participar agora, você pode voltar atrás e parar a participação a qualquer momento. A participação dele é voluntária e o fato em não deixá-lo participar não vai trazer qualquer penalidade ou mudança na forma em que ele é atendido. Os resultados da pesquisa estarão à sua disposição quando finalizada. O nome ou o material que indique a participação do menor não será liberado sem a sua permissão. O menor não será identificado em nenhuma publicação.

Este termo de consentimento encontra-se impresso em duas vias originais, sendo que uma será arquivada pelo pesquisador responsável e a outra será fornecida a você. Os dados coletados na pesquisa ficarão arquivados com o pesquisador responsável por um período de 5 (cinco) anos. Decorrido este tempo, o pesquisador avaliará os documentos com para a sua destinação final, de acordo

com a legislação vigente. Os pesquisadores tratarão a sua identidade com padrões profissionais de sigilo, atendendo a legislação brasileira (Resolução N° 466/12 do Conselho Nacional de Saúde), utilizando as informações somente para os fins acadêmicos e científicos.

Declaro que concordo em deixá-lo participar da pesquisa e que me foi dada à oportunidade de ler e esclarecer as minhas dúvidas.

Comendador Levy Gasparian, 08 de fevereiro de 2018.

Assinatura do (a) Responsável

Assinatura do (a) Responsável

Nome do Pesquisador Responsável:

Luciane Aparecida de Souza

Campus Universitário da UFJF Faculdade/

Departamento/Instituto:

CEP: 36036-900

Fone: (024) 988090865

E-mail: lucianeape@gmail.com

APÊNDICE H - ESTRATÉGIAS DE LEITURA COM O LIVRO “VIVIANA, A RAINHA DO PIJAMA”

Estratégia de leitura	Estratégia de ensino	Habilidades trabalhadas com o aluno
<p><u>Estratégia de antecipação:</u> As estratégias de antecipação tornam possível prever o que ainda está por vir, com base em informações explícitas e em suposições. Se a linguagem não for muito rebuscada e o conteúdo não for muito novo, nem muito difícil, é possível eliminar letras em cada uma das palavras escritas em um texto, e até mesmo uma palavra a cada cinco outras, sem que a falta de informações prejudique a compreensão. Além das letras, sílabas e palavras, <u>antecipamos significados</u> (que facilitam a compreensão da leitura): o gênero do texto, o autor, o título e muitos outros índices nos informam o que é possível que encontremos em um texto (SOLÉ, 1998).</p>	<p>Apresentar o livro à turma, antecipando o sentido da leitura, a partir da exploração da capa, quarta capa, folha de rosto com as seguintes perguntas: Vocês conhecem algum livro escrito por esse autor? O que significa “Tradutor”? (Explicar às crianças a função de um tradutor num texto, que não é o autor, mas que traduz para nossa língua para que possamos ler. Já que o livro não é de um autor brasileiro) E Salamandra? O que vocês acham que seja “Salamandra”? Explicar às crianças que é a editora, como se fosse a “fábrica” que imprime, produz os livros e distribui. E que tem editora que só produz livro para criança. O que significam esses animais? Quais animais aparecem? Será que é a história de um zoológico? Por quê? E esse convite endereçado que aparece? Está endereçado para quem? Por que será? O que significa a palavra irado? Será que é uma história de fazer dormir? Ou de brincar? Por quê? Quem é Viviana? Por quê? Por que será que é a rainha do pijama? Por que dorme muito? Por que será?</p> <p>Observações importantes para o professor:</p> <p>É importante que, ao se fazer o levantamento de hipóteses, perguntar sempre “Por quê?” Pois a criança tem que perceber que não é um “jogo de adivinhações”. Ela tem que levantar uma hipótese apoiada em alguma informação, seja implícita ou explícita, oferecida pelo</p>	<p>Identificar o portador do texto: livro, capa, autor, ilustrações da capa. Diferenciar autor de tradutor. Prever o assunto do texto, a partir das ilustrações e do título. Relacionar o título com as ilustrações. Identificar o gênero convite e sua função comunicativa. Inferir o significado de uma palavra pelo seu contexto</p>

Estratégia de leitura	Estratégia de ensino	Habilidades trabalhadas com o aluno
	<p>livro.</p> <p>chamar a atenção das crianças para o que vem acima do título: “Um livro para ler e brincar”, pois o objetivo deste livro é justamente a brincadeira com as palavras. Apesar de ser um livro de literatura infantil, é importante que os professores estejam cientes que, neste momento, a leitura do livro vai propiciar atividades lúdicas que visam à alfabetização.</p> <p>A quarta capa do livro também oferece informações interessantes para levantarmos hipóteses com as crianças, depois de lermos o resumo que o livro apresenta.</p>	
<p><u>Estratégia de verificação:</u></p> <p>As estratégias de verificação tornam possível o controle da eficácia ou não das demais estratégias, permitindo confirmar, ou não, as especulações realizadas. Esse tipo de checagem para confirmar - ou não - a compreensão é inerente à leitura. Utilizamos todas as estratégias de leitura mais ou menos ao mesmo tempo, sem ter consciência disso. Só nos damos conta do que estamos fazendo se formos analisar com cuidado nosso processo de leitura, como estamos fazendo ao longo deste texto (SOLE, 1998). É o roteiro que guia a leitura, com o objetivo de trabalhar as habilidades a serem exploradas durante a leitura</p>	<p>Como trata-se de uma leitura que brinca com as palavras, pois apresenta um jogo de aliteração e rima, o professor vai explorar isso durante a leitura, pedindo que eles identifiquem quais palavras o autor usou para rimar, quais palavras o autor utilizou para associar o animal ao seu pijama, como o autor faz com que os convites escritos por Viviana se aproximem do local que vive cada animal convidado, ou seja, quais palavras nos permitem identificar o local que o animal vive. Como o autor faz com que a resposta de cada animal seja “prévia” de como será o pijama.</p> <p>Chamar atenção para páginas 4 e 5 do livro, que é quando Viviana tem a ideia da festa do pijama e pensa em o que irá escrever nos convites e o autor coloca:</p> <p>“E quem vier com o pijama mais ANIMAL vai ganhar um prêmio sensacional!” (p.4)</p> <p>“Logo ela saberá, entre todos, qual tem o pijama mais ANIMAL!” (p.5)</p> <p>Levar as crianças a identificarem essa intenção do autor.</p> <p>Pedir que as crianças leiam as respostas dos bichos e verifiquem se os pijamas estão de acordo com o que escreveram. Se houver alguma palavra que o professor julgue que as crianças não conheçam, pedir que infiram o significado de acordo</p>	<p>Identificar as palavras que rimam.</p> <p>Associar as palavras utilizadas ao local que os animais vivem.</p> <p>Identificar a intenção do autor em utilizar a palavra “animal” na escrita dos convites.</p> <p>Associar as palavras utilizadas aos pijamas escolhidos pelos animais.</p> <p>Apropriar-se do significado das palavras desconhecidas.</p> <p>Identificar os elementos linguísticos do gênero convite.</p> <p>Identificar no texto a cadeira referencial do advérbio de lugar “lá”.</p> <p>Reconhecer a função do gênero Lista.</p> <p>Inferir o sentido da palavra “animal”, quando é anunciado o vencedor do pijama mais “irado” da festa do pijama.</p> <p>Identificar efeito de sentido decorrente de recursos gráficos.</p> <p>Identificar a informação implícita do texto, ao relacionar o pijama da Viviana com o fato de ela</p>

Estratégia de leitura	Estratégia de ensino	Habilidades trabalhadas com o aluno
<p>integral do texto realizada pelo estudante (seja individualmente, em pequenos grupos, em situação de leitura compartilhada ou situações em que o professor faz a leitura para as crianças) (SOLÉ, 1998).</p>	<p>com o contexto, com o que leram, com o que tem ilustrado. Para só depois dizer o significado. Chamar atenção para escrita de um convite: o que ela não deixou de escrever em nenhum convite? O que ela deveria ter escrito? O que significa o “P.S.”? Por que ela escreveu em todos os convites? Na página que aparece: “Lá tem música e dança, brincadeiras e um bolo. E além do mais, as incríveis loucuras dos animais” - perguntar às crianças: “Lá onde?” Para que as crianças comecem a perceber o uso do recurso linguístico de continuidade (advérbio de lugar). Na página que aparece a lista, pedir que as crianças digam porque será que a Viviana utilizou esse gênero para anotar os resultados? Aqui é um bom momento para o professor retomar uma das funções da lista, que é a de organização. No final, quando a Viviana é eleita a rainha do pijama, e o autor escrever: “(...) que é dona do pijama mais ANIMAL - assim como ele não tem igual!” - Perguntar às crianças por que acham que o autor usou a palavra “animal” , por que escreveu com letra diferente das outras, e por que ela ganhou o prêmio.</p>	<p>ter ganhado o prêmio.</p>
<p><u>Estratégia de síntese:</u> Essa estratégia orienta o trabalho para o desenvolvimento das habilidades a serem exploradas depois da leitura integral do texto, como a construção da síntese semântica do texto (compreensão global do texto) e a avaliação crítica do texto (SOLÉ, 1998).</p>	<p>Neste momento pedir que cada criança exponha seu ponto de vista em relação ao livro lido: Se gostou ou não (por quê?). Se confirmou o que ele pensou que fosse quando leu o título, as ilustrações, a quarta capa,... Se indicaria o livro para algum colega (por quê?). Se o livro permitiu que eles brincassem com as palavras (conforme anunciado na capa). Se o livro trouxe algum conhecimento novo de algo que ele não conhecia, que ficou sabendo por ter lido o texto. Se o autor escolheu bem as palavras que rimaram. Se as rimas eram coerentes com os animais que apareceram na história.</p>	<p>Avaliar o texto criticamente Construir a síntese semântica da história (compreensão global do texto), verbalizando as indicações para sustentação de sua leitura e acolhendo outras posições.</p>

Fonte: Elaborado pela autora (2022).

APÊNDICE I - QUADRO DE ATIVIDADES DE ROTINA

Atividades permanentes	Leitura	<ul style="list-style-type: none"> - Ler e escrever, todos os dias, o próprio nome e o nome dos colegas. - Ler e escrever, todos os dias (no banco de palavras fixado em um mural na sala de aula) palavras de um mesmo campo semântico. - Leitura literária pelo professor, todos os dias, no início das aulas. - Roda de leitura e empréstimo de livros, com a sacola literária.
	Sequência de atividades para apropriação do SEA ²⁵	<p>Trabalhar, todos os dias, atividades que permitam à criança:</p> <ul style="list-style-type: none"> -Pronunciar as letras e/ou as sílabas que compõem a palavra, -Identificar letra, estabelecer relações grafofônicas, <li style="padding-left: 20px;">-Comparar escritas, -Manipular (conscientemente) os segmentos sonoros das palavras (sílabas, rimas e aliteraões), em diferentes posições da palavra (início, meio e fim).
Sequência de atividades	Produção Escrita	<ul style="list-style-type: none"> - Planejar as produções escritas com os alunos, a partir das características do gênero textual em estudo (levando em consideração o objetivo comunicativo, o interlocutor, o contexto de produção, o suporte e o meio de circulação), - Propiciar momentos que os alunos possam escrever de forma a testarem suas hipóteses de escrita, - Revisar a escrita com a professora, - Reescrever o texto a partir da revisão com a professora.
Projeto didático	Trabalho com os gêneros textuais do bimestre	<ul style="list-style-type: none"> - Oficinas de leitura que terão como objetivo o trabalho com os gêneros textuais de cada bimestre.

Fonte: Elaborado pela autora (2022).

²⁵ Tomando como referência o trabalho para o desenvolvimento das habilidades apresentadas por Moraes (2012a), no Quadro 91: “Alguns Direitos de aprendizagem em relação à apropriação do Sistema de Escrita Alabética”, exposto anteriormente neste trabalho.