



ROSANA FERREIRA

**ESTUDO SOBRE A AQUISIÇÃO DA LEITURA POR
CRIANÇAS: RELATOS DE EXPERIÊNCIAS EXITOSAS**

LAVRAS – MG

2022

ROSANA FERREIRA

**ESTUDO SOBRE A AQUISIÇÃO DA LEITURA POR CRIANÇAS: RELATOS
DE EXPERIÊNCIAS EXITOSAS**

Dissertação apresentada à Universidade Federal de Lavras, como parte das exigências do Programa de Pós-Graduação em Educação (Mestrado Profissional em Educação), área de concentração Formação de Professores, para a obtenção do título de Mestre.

Prof. Dr. Alessandro Teodoro Bruzi
Orientador

**LAVRAS - MG
2022**

**Ficha catalográfica elaborada pelo Sistema de Geração de Ficha Catalográfica da Biblioteca
Universitária da UFLA, com dados informados pelo(a) próprio(a) autor(a).**

Ferreira, Rosana.

Estudo Sobre a Aquisição da Leitura Por Crianças : Relatos de
experiências exitosas / Rosana Ferreira. - 2022.

89 p.

Orientador(a): Alessandro Teodoro Bruzi.

Dissertação (mestrado profissional) - Universidade Federal de
Lavras, 2022.

Bibliografia.

1. Leitura. 2 Alfabetização. 3 Relatos Profissionais. I. Bruzi,
Alessandro Teodoro. II. Título.

ROSANA FERREIRA

**ESTUDO SOBRE A AQUISIÇÃO DA LEITURA POR CRIANÇAS: RELATOS
DE EXPERIÊNCIAS EXITOSAS**

**STUDY ON THE ACQUISITION OF READING IN CHILDREN: REPORTS
OF SUCCESSFUL EXPERIENCES**

Dissertação apresentada à Universidade Federal de Lavras, como parte das exigências do Programa de Pós-Graduação em Educação (Mestrado Profissional em Educação), área de concentração Formação de Professores, para a obtenção do título de Mestre.

APROVADA em 29 de junho de 2022

Prof. Dra. Helena Maria Ferreira (UFLA)

Prof. Dr. Cleverton José F. De Souza (UFAM)



Prof. Dr. Alessandro Teodoro Bruzi
Orientador

LAVRAS - MG

2022

À todas as pessoas que trabalham para o bem da humanidade.

Dedico

AGRADECIMENTOS

Agradeço á Deus e Virgem Maria, pela fé que possuo e que me faz seguir em frente.

Agradeço à meu Pai Antonio Lucio “ in memorian”, a minha mãe Maria Helena, por tudo que fez e faz por mim.

Ao meu irmão Lucio “ in memorian”, pelo exemplo de força e persistência.

As minhas irmãs, especialmente a minha irmã Tela, sem a qual eu não teria conseguido cursar o mestrado.

À minha sobrinha Maria Paula, pela grande ajuda no início de meus estudos.

Ao meu afilhado Dr. Guilherme, pelos cuidados durante a minha enfermidade.

Ao meu amigo Jetro, pela tranquilidade que me proporcionou durante a realização dessa pesquisa.

Ao corpo docente do curso de mestrado da Universidade Federal de Lavras, especialmente, aos Professores Dr. Carlos Betlinsk e Dr. Vanderlei Barbosa pelos importantes saberes, os quais adquiri.

À Professora Dra. Helena Maria Ferreira que sempre é generosa e um exemplo de profissionalismo a ser seguido.

Ao Professor Dr. Cleverton José F. De Souza, pelas colaborações em minha pesquisa.

À CAPES Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior da fundação do Ministérios da Educação MEC que desempenha papel fundamental na expansão e consolidação da pós-graduação stricto sensu (mestrado e doutorado) em todos os estados da Federação.

Ao meu orientador Professor Dr. Alessandro Teodoro Bruzi, que me guiou com maestria durante o percurso de minha pesquisa, sempre com a sensibilidade característica das grandes personalidades e que terá minha gratidão e minha admiração eternamente.

Muito obrigada!

“ Para tudo há um tempo, para cada coisa há um momento debaixo do céu [...]”

Eclesiastes 3:11

RESUMO

A aquisição da leitura representa marcos desenvolvimentistas para as crianças e fundamenta o progresso na educação básica. A escola, por meio da intervenção de professoras alfabetizadoras, é a instituição responsável por estimular essa mudança nas crianças. Intencionando a melhoria do processo ensino e de aprendizagem nas escolas por meio de novas e boas práticas realizadas por professoras alfabetizadoras, investigamos o processo de aquisição da leitura por crianças, de forma retrospectiva.. O objetivo desta pesquisa é analisar experiências exitosas vivenciadas por três professoras egressas do curso de mestrado profissional do Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Federal de Lavras sobre o processo de aquisição da leitura . Essa análise se justifica pelas possíveis contribuições que a troca de saberes pode incitar para a formação docente. Nossa pesquisa teve uma abordagem qualitativa por meio dos Relatos de Experiências das professoras convidadas Tais relatos de experiências exitosas foram solicitados por rede social digital. A identidade de cada professora foi mantida em sigilo. Solicitamos às professoras que descrevessem, qual foi a experiência exitosa, qual foi o comportamento dos estudantes durante a aprendizagem, quais foram os métodos de ensino adotados e dificuldades e facilidades apresentadas pelos alfabetizandos. Os resultados foram examinados à luz de teorias de aprendizagem, letramento e alfabetização, além de teorias sobre a formação de professores e prática docente. Também apresentamos o documento Base Nacional Comum Curricular BNCC (2018) do 1º ao 5º ano do Ensino Fundamental de Língua Portuguesa no sentido de perceber se as práticas contemplam as orientações propostas. Ao analisarmos as práticas relatadas pelas professoras compreendemos que tais práticas , além de eficazes, estão previstas na BNCC(2018). Ao final desta pesquisa, concluímos que a aquisição da leitura por crianças depende da alfabetização associada ao letramento. Os processos de aprendizagem nos quais são privilegiados somente a alfabetização ou somente o letramento não são tão eficazes quanto os processos em que se utilizam a alfabetização e letramento em conjunto. Como produto educacional elaboramos um caderno explicativo sobre elaboração de Relatos de Experiências, no qual adicionamos os relatos das nossas convidadas.

Palavras-chave: Leitura. Alfabetização. Relatos Profissionais.

ABSTRACT

The acquisition of reading represents developmental milestones for children and underpins progress in basic education. The school, through the intervention of literacy teachers, is the institution responsible for stimulating this change in children. Intending to improve the teaching and learning process in schools through new and good practices carried out by literacy teachers, we investigated the process of reading acquisition by children, in a retrospective way. The objective of this research is to analyze successful experiences lived by three teachers graduates of the professional master's course of the Graduate Program in Education at the Federal University of Lavras on the reading acquisition process. This analysis is justified by the possible contributions that the exchange of knowledge can incite for teacher training. Our research had a qualitative approach through the Experience Reports of the invited teachers. Such reports of successful experiences were requested by a digital social network. The identity of each teacher was kept confidential. We asked the teachers to describe what was the successful experience, what was the behavior of the students during learning, what were the teaching methods adopted and difficulties and facilities presented by the students. The results were examined in the light of theories of learning, literacy and literacy, as well as theories of teacher education and teaching practice. We also present the document Base Nacional Comum Curricular BNCC (2018) from the 1st to the 5th year of Portuguese Elementary School in order to understand if the practices contemplate the proposed guidelines. When analyzing the practices reported by the teacher, we understand that such practices, in addition to being effective, are provided for in the BNCC(2018). At the end of this research, we concluded that the acquisition of reading by children depends on literacy associated with literacy. Learning processes in which only literacy or literacy are privileged are not as effective as processes in which literacy and literacy are used together. As an educational product, we prepared an explanatory booklet on the elaboration of Experience Reports, in which we added the reports of our guests.

Keywords: Reading. Literacy. Professional Reports.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1	Quebra Cabeça de sílabas.....	70
Figura 2	Aplicativo Forma Palavras	71
Figura 3	Raspadinha das Palavras	72
Figura 4	Raspadinha das Palavras	72

LISTA DE SIGLAS

BNCC	Base Nacional Comum Curricular
CAPES	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
COVID-19	Corona Virus Disease 19
EaD	Ensino a Distância
EF1 2	Ensino Fundamental do 1º ao 5º ano
EF1 5	Ensino Fundamental do 1º ao 5º ano
ENEM	Exame Nacional do Ensino Médio
LDB	Lei de Diretrizes e Base da Educação
MEC	Ministério da Educação e Cultura
NELLE	Núcleo de Estudos em Linguagem, Leitura e Escrita
OCDE	Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico
PIBID	Programa Institucional de Iniciação à Docência
PNAIC	Pacto Nacional para Alfabetização na Idade Certa
PPGE	Programa de Pós-Graduação da Universidade Federal de Lavras
TCLE	Termo de Consentimento Livre e Esclarecido

SUMÁRIO

1	INTRODUÇÃO	13
2	FORMAÇÃO DOCENTE	15
2.1	História da formação docente no Brasil	15
2.2	Atuação docente	17
2.3	Afirmção da profissão docente	19
3	APRENDIZAGEM HUMANA	22
3.1	Cognição, memória e emoção	22
3.2	Aprendizagem	23
4	O DESENVOLVIMENTO INFANTIL E A EDUCAÇÃO ESCOLAR BÁSICA	26
4.1	Os Primeiros Anos da Criança e Sua Inserção na Escola	26
4.2	A atividade de estudo	27
4.3	O Lúdico nas Atividades Escolares	28
5	ALFABETIZAÇÃO E LETRAMENTO	30
5.1	Alfabetização	30
5.2	Letramento	31
5.3	Analisando os Métodos de Alfabetização	32
6	A AQUISIÇÃO DA LEITURA	34
6.1	A Compreensão da Leitura	34
6.2	A Leitura na Escola	35
7	AS ORIENTAÇÕES DO DOCUMENTO BNCC BASE NACIONAL COMUM CURRICULAR PARA O ENSINO FUNDAMENTAL	37
8	METODOLOGIA	44
8.1	Tipo de Pesquisa	44
8.2	Participantes	44
8.3	Critério de Inclusão	44
8.4	Critérios de Exclusão	44
8.5	Procedimentos para coleta dos dados	45
8.6	Cuidados éticos	46
9	RESULTADOS E DISCUSSÃO	47
10	CONSIDERAÇÕES FINAIS	54
	REFERÊNCIAS	57

ANEXO A: PARECER CONSUBSTANCIADO	61
ANEXO B: RELATO PROFESSORA "X"	65
ANEXO C: RELATO PROFESSORA "Y"	68
ANEXO D: RELATO PROFESSORA "Z"	73
ANEXO E: PRODUTO EDUCACIONAL.....	76

1 INTRODUÇÃO

Início essa pesquisa relatando a minha história, que explica as inquietudes que inspiraram esse estudo sobre o processo de alfabetização nas escolas municipais da cidade de Lavras - MG. Sou solteira, trabalho bastante e o que mais gosto de fazer é ministrar aulas de reforço. Faço com muito amor. Recordo-me que aos treze anos de idade já ministrava aulas de reforço escolar para as crianças menores da vizinhança e era remunerada por esse trabalho. Continuei meu trabalho como professora de reforço até me mudar. Eu morei, pelo menos, em sete cidades de três estados diferentes, mas sempre me mantive nessa atividade docente. Entretanto, até pouco tempo, eu não tinha uma formação acadêmica completa. Voltei para Lavras e, em 2015, surgiu uma oportunidade para fazer o ENEM. Dessa forma, ingressei na Universidade Federal de Lavras e me graduei como pedagoga.

Após a graduação melhorei a qualidade de meu trabalho e passei a observar o elevado grau de dificuldade que meus alunos apresentavam quanto à alfabetização. Eu entendo que o tempo necessário para a aprendizagem é variado de criança para criança e que cada uma delas pode atingir um determinado nível de desempenho em termos de alfabetização, mas, também creio no papel fundamental da alfabetizadora. Durante toda a minha trajetória docente, posso afirmar que nenhuma criança deixou de ser alfabetizada, independente do nível atingido e do tempo investido no processo. Portanto, o que pode estar ou não acontecendo, em âmbito escolar, para que as crianças não sejam alfabetizadas satisfatoriamente? Outra inquietação de minha parte é que esse mesmo fenômeno vem ocorrendo, pela minha observação com as crianças, há pelo menos 20 anos. Se antes eu ministrava aulas somente como um reforço e tirava dúvidas em matemática e língua portuguesa, hoje, recebo crianças que aos dez anos de idade ainda não estão alfabetizadas.

Assim, eu e meu orientador, ao percebemos a grande importância desse problema decidimos investigar experiências exitosas de professoras alfabetizadoras que poderiam ajudar a minimizar as dificuldades de alfabetização nas escolas, além de contribuir como referência na formação de professores. Por meio de revisão bibliográfica apresentamos, inicialmente, alguns conceitos sobre a “Formação de professores” que irão dialogar com o trabalho feito pelas alfabetizadoras, nas escolas. Também, discutiremos sobre o processo de aquisição da leitura e a maneira como esse processo se consolida.

Apontamos ainda as orientações da Base Nacional Comum Curricular (2018) BNCC de Língua Portuguesa nos anos iniciais do Ensino Fundamental, intencionando saber das intercessões da base com o trabalho das alfabetizadoras. Desse modo, destacamos a

importância do trabalho realizado na escola como atividade coletiva na construção do conhecimento.

Com o objetivo de investigar o processo da alfabetização e de contribuir com a formação docente, por meio de troca de saberes, convidamos três professoras egressas do Programa de Mestrado em Educação Universidade Federal de Lavras para que descrever suas experiências exitosas. Os relatos foram solicitados às convidadas por e-mail e a identidade de cada professora foi mantida em sigilo. Dessa forma, solicitamos que as professoras nos apontassem qual foi a experiência exitosa realizada na escola, qual foi o comportamento dos/as estudantes durante o processo de aprendizagem, quais foram os métodos de ensino adotados e quais foram dificuldades e facilidades apresentadas pelos alfabetizados.

Como fruto de nosso estudo apresentamos, ao final dessa dissertação, um produto educacional que orienta futuros pesquisadores. Esse produto está na forma de um caderno sobre relatos de experiência e contará com os relatos das professoras convidadas.

2 FORMAÇÃO DOCENTE

Neste capítulo, discorreremos sobre a formação de professores, pois a formação é elemento crucial para a atuação junto as crianças e para a qualificação das práticas alfabetizadoras. Essa qualificação facilita a formação de uma sociedade mais justa e emancipada. Por isso, trazemos um histórico da formação de professores no Brasil, como está sendo a atuação docente atual e as possibilidades de afirmação dessa profissão.

2.1 História da formação docente no Brasil

Em se tratando de pesquisa sobre a aquisição das habilidades de leitura, precisamos entender como é realizada a formação docente por se tratar dos educadores que irão conduzir os educandos no desenvolvimento das suas habilidades. Trazemos então, para nossa discussão a história da implementação das escolas formadoras de docentes no Brasil, após a Independência, em 1822. Nesse ato, foi determinado que as províncias ficassem responsáveis pela formação elementar da população estudantil, assim como pela formação dos professores. Segundo Saviani (2005), a província do Rio de Janeiro tomou a iniciativa ao instalar em Niterói a primeira escola de formação de professores, com um currículo simples que se assemelhava ao da escola elementar. Infelizmente, essa escola de Niterói foi fechada. Entretanto, outra escola foi aberta e, mais tarde, fechada também. O mesmo aconteceu nas escolas das províncias, passando a formação de professores a ocorrer de forma prática, somente por observação, em sala de aula. Um candidato a professor observava o regente e, assim, continuava o ofício docente.

De acordo com Saviani (2005) a estabilização da formação de professor veio ocorrer somente após o advento da República. Nessa época, as províncias passaram a ser Estados Federativos. Dessa forma, o assunto formação mais criteriosa e teórica de professores ganhou força e culminou na renomada Escola Normal do Estado de São Paulo de acordo com o decreto nº27 de 12 de março de 1890. Após 1964, cursos de nível secundário, chamados de “curso normal”, habilitavam professores para lecionar nos anos iniciais da educação básica. Entretanto, em 1971, a lei previu a formação de nível superior para docentes em curso de licenciatura curta ou plena. A partir de 1980, grande parte dos cursos de pedagogia funcionou como locus de formação docente para atuar na educação infantil e séries iniciais da educação básica.

Segundo Gatti, Barreto, André, Almeida et al (2019), anos mais tarde, 1988, a nova constituição passou a determinar que as diretrizes da educação fossem de responsabilidade, exclusiva, da União. De acordo com a Lei 9394/96 de Diretrizes e Bases da Educação (LDB) o nível superior passou a ser exigido na formação de professores e professoras..

Outro fenômeno ocorrido foi o da implementação dos cursos superiores na modalidade a distância. Uma modalidade que deve ofertar a possibilidade de graduação aos sujeitos que estão em locais onde não existe o curso pretendido, ou em que o indivíduo não possa se deslocar para frequentar a modalidade presencial. Se no início essa modalidade de educação a distância (EaD) despontava timidamente, hoje ela se manifesta como uma modalidade, na maioria das vezes, como um investimento empresarial.

Ainda sobre a história da formação docente no Brasil, salientamos a Política Nacional de Formação do Magistério da Educação Básica, por meio do Decreto nº 6755/ 2009 (BRASIL, 2009). Essa política pública visou várias ações para melhorar a organização do sistema educacional. Entretanto, ela que deveria ser articuladora, acabou fragmentando vários setores e programas do Ministério da Educação (MEC).

Dentre os programas de melhoria da formação de professores. Destacamos o Programa Institucional de Iniciação à Docência (PIBID), apesar de sua criação datar de 2007, continua implementado nas Universidades. Esse programa atua positivamente na melhoria da qualificação dos estudantes no trabalho junto as escolas por meio de projetos selecionados e bem tutorados (BRASIL, 2010). Outro programa que destacamos é o a Residência Pedagógica, no qual os projetos são apresentados em um edital e selecionados institucionalmente pela Coordenação de Aperfeiçoamento (CAPES). Tais projetos são implementados de forma colaborativa entre estados e municípios. O discente matriculado em licenciatura receberá uma bolsa por seu trabalho junto à escola, durante o desenvolvimento do projeto. Nessa dinâmica, o estudante terá a oportunidade de desenvolver uma experiência formativa junto à escola, o que possibilitará um maior diálogo entre a teoria e a prática. (BRASIL, 2018)

Ainda ressaltamos o Programa Nacional pela Alfabetização na Idade Certa PNAIC um programa do Ministério da Educação (MEC) que articula o Governo Federal, governos estaduais e municipais e do Distrito Federal, mobilizando esforços e recursos na valorização dos professores e das escolas; no apoio pedagógico com materiais didáticos de qualidade para todas as crianças do ciclo de alfabetização e na implementação de sistemas adequados de avaliação, gestão e monitoramento, objetivando alfabetizar todas as crianças até

oito anos de idade.(BRASIL, 2013)

Outros programas que destacamos como promotores da alfabetização no Brasil são Tempo de Aprender e o Pró-Letramento. “Tempo de Aprender é um programa de alfabetização abrangente, cujo propósito é melhorar a qualidade da alfabetização em todas as escolas públicas do país. Para isso, o programa realiza ações que atuam no sentido de aprimorar a formação pedagógica e gerencial de docentes e gestores; disponibilizar materiais e recursos baseados em evidências científicas para alunos, professores e gestores educacionais; aprimorar o acompanhamento da aprendizagem dos alunos, por meio de atenção individualizada; e valorizar os professores e gestores da alfabetização”(BRASIL, 2020). Já o Pró-Letramento é um programa de formação continuada de professores para a melhoria da qualidade de aprendizagem da leitura/escrita e matemática nos anos/séries iniciais do ensino fundamental. O programa é realizado pelo MEC, em parceria com universidades que integram a Rede Nacional de Formação Continuada e com adesão dos estados e municípios e funciona na modalidade semipresencial. Para isso, utilizará material impresso e em vídeo e contará com atividades presenciais e a distância, que serão acompanhadas por professores orientadores. (BRASIL, 2005).

Podemos então perceber que a história da formação docente no Brasil é viva e está sempre em movimento, o que nos leva ao próximo capítulo sobre a atuação docente.

2.2 Atuação docente

Marcelo (2009) classifica a profissão docente como acadêmica orientada e afirma que é necessário que o conhecimento do professor e da professora se transforme em instrução suficiente para subsidiar, potencializar e/ou viabilizar a aprendizagem estudantil. Na medida em que essas aprendizagens se efetivam, esses/as estudantes se emancipam e isso legitima a profissão docente.

Marcelo (2009) ainda cita o relatório da Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE, 2005) sobre a investigação do papel do professor nas possibilidades de aprendizagem dos alunos: “*Teachers matter: attracting, developing and retaining effective teachers*”. O título diz que o corpo docente deve ser levado em consideração na melhoria da qualidade do ensino que os alunos e alunas recebem. Neste relatório, a OCDE afirma que existe um considerável volume de investigação o que indica que a qualidade do corpo docente e a forma como ensinam são os fatores que determinam a

aprendizagem e a mudança no conhecimento em termos conceituais e atitudinais. Também é possível afirmar que os professores variam na sua eficácia. A diferença no desempenho dos estudantes é, por vezes, maior intra do que inter escolas. Portanto, fica claro que o ensino é um trabalho exigente e que não é qualquer pessoa que consegue exercê-lo com eficácia ao longo do tempo. Nesse sentido, evidencia-se uma preocupação em nível internacional com a atividade docente.

Levando em consideração a complexidade no exercício da função docente e a necessidade da formação continuada, surge a seguinte questão: como se aprende a ensinar?

Marcelo (2009) aponta que os postulantes à posição de docente não chegam para o curso de formação inicial como uma tábua rasa. Todos trazem consigo uma bagagem de vivências e conhecimento que vão se resignificando à medida que novos saberes são apreendidos. Então, o processo de formação inicial provoca uma nova visão, por parte dos futuros educadores, que afetará o desenvolvimento profissional.

Outra questão é a distância entre a teoria e a prática. Esse relacionamento entre ambiente acadêmico e escola é geralmente ligado por uma linha tênue (MARCELO, 2009). Isso ocorre em nível mundial e segundo a OCDE (2005), as etapas da formação inicial, inserção e desenvolvimento profissional deveriam estar muito mais inter-relacionadas. Dessa forma, essa inter-relação fomentaria aprendizagens coerentes e um sistema de desenvolvimento da profissão. Ao reconhecer a formação profissional continuada, as federações assumem o compromisso de darem maior apoio aos seus professores e professoras nos primeiros anos de ensino e a lhes proporcionarem incentivos e recursos para um desenvolvimento profissional contínuo (OCDE, 2005).

Ainda sobre o processo formativo Tardif (2012) aponta que o saber do professor envolve saberes psicológicos e saberes psicossociológicos, já que a profissão docente demanda um conhecimento de si e um reconhecimento por parte dos outros. Além disso, o saber do professor também abrange o seu saber e a experiência do saber. Segundo Tardif (2012) os saberes do professor se classificam em quatro categorias: Saber Disciplinar, que diz respeito ao conhecimento do professor sobre o conteúdo a ser ensinado; Saber Curricular, que diz respeito aos saberes produzidos pela ciência que serão ensinados de acordo com os programas escolares; Saber das Ciências da Educação, que diz respeito aos conhecimentos profissionais; Saber Pedagógico, que diz respeito a atividade didática.

Em diálogo com Tardif (2012) estão Maia e Fernandes (2020) que afirmam que a formação de professores é uma retomada contínua dos saberes específicos. Essa retomada deve ser propiciada por um conjunto de ações desenvolvidas que culminem em uma reflexão da

prática docente.

Entre as ações podemos perceber, como importante, a movimentação contínua do desenvolvimento profissional. Entendemos que, recorrentemente, situações diferentes para cada professor corroboram para o aprimoramento de seu trabalho. Também os cursos de formação continuada servem como suporte para se refletir sobre os métodos utilizados na prática de cada sujeito. Portanto, a formação de professores nunca deve ser estática. Uma boa formação sempre estará sujeita aos movimentos exigidos no exercício da profissão.

As autoras também entendem que antes de se formarem professores, os sujeitos devem se formar como pessoas que reconheçam a sua responsabilidade como sujeitos que atuam no desenvolvimento escolar, portanto, se reconheçam com reais mediadores do conhecimento e críticos do lugar em que atuam. Assim se pode refletir sobre os desafios do contexto escolar e melhorá-lo com boas práticas, ou seja, experiências que podem oportunizar um desenvolvimento positivo.

A partir das afirmações das autoras, trazemos, no próximo tópico, o autor Antonio Nóvoa (2017), que discute o patamar da profissão docente, além de Betlinski (2013), que reflete sobre o devir na educação.

2.3 Afirmação da profissão docente

Nóvoa (2017) alerta sobre a importância da profissão docente, já que essa profissão não pode ser vista como inferior e é o professor quem inicia o em grande parte das situações de aprendizagem nas mais variadas etapas. Portanto, a boa formação docente é imprescindível a todos que desejam seguir carreira. A importância da profissão docente incide, diretamente, sobre um fenômeno indesejado que é a desprofissionalização da profissão que se manifesta de maneiras muito distintas, incluindo por efeito de níveis salariais baixos e condições precárias de trabalho nas escolas. Além disso, os processos de intensificação do trabalho docente pela burocratização e de controle, também corroboram a desprofissionalização (NÓVOA, 2017).

Existe uma grande crítica quanto ao processo formativo nas universidades públicas e a qualidade do egresso. Nóvoa (2017) defende que tais críticas intencionam o desmantelamento do sistema universitário de formação de professores, substituindo-o por um conjunto de programas empresariais que vão piorar a já difícil situação das escolas públicas e do professorado. Ele reflete sobre quais medidas podem ser adotadas para reverter a situação a partir da formação qualificada de professores. Isso se materializa com a criação e/ou

organização de espaços formativos compostos por pessoas comprometidas com o trabalho universitário, com o futuro da profissão docente e com a educação básica gratuita e de qualidade.

Não há soluções simples ou mágicas, por assim dizer. A formação de professores é um campo de grande complexidade, pois envolve as esferas acadêmica, profissional e política. Apresentamos, então, a proposta de Nóvoa (2017) que destaca cinco atitudes positivas em relação à formação e afirmação docente. A primeira é a disposição pessoal para ser professor. A segunda é a interposição profissional que diz respeito a como se sentir professor. A terceira é a composição pedagógica, extremamente útil a dinâmica de preparação para ser professor, ou seja, o aprender a aprender. A quarta é a recomposição investigativa que se relaciona com o aprender a se conhecer como professor. E a quinta é a exposição pública que reconhece a importância do aprender a intervir como professor.

Em se falando de atuação docente não podemos deixar de apontar a formação identitária do profissional da educação. Para tanto, Dotta, Lopes e Giovanni (2011) apontam que a identidade profissional se constitui a partir da interação dos sujeitos em determinado contexto. Essa interação definirá a forma como esses indivíduos se agrupam, de acordo com a liberdade, autonomia e coesão interna existentes ou não.

Os contextos serão organizados mediante a forma como se apresentam, instituindo os grupos de poderes e resultados informais, além de processos de aprendizagem informal por parte dos docentes.

As autoras trazem ainda Dubar (1997) que afirma que a identidade profissional é construída em duas dimensões. Uma dimensão é a de como o sujeito se vê, a outra dimensão é a de como esse sujeito é visto pelas instituições com as quais se relaciona, ou seja, uma identidade interna e uma identidade externa. O olhar do outro sobre o profissional causa incerteza, já que dificilmente o sujeito tem total confiança em quem faz afirmações sobre seu trabalho profissional. Dessa desconfiança, geralmente, surge uma busca constante pelo aprimoramento, ou seja, a identidade do profissional estará sempre em construção e reconstrução, assim aparecem os questionamentos “[...] que tipo de pessoa você é ou diz que você é [...] que tipo de pessoa você quer ser ou diz que é[...]”. (DUBAR,1997)

Dubar (1997) ainda nomeia a identidade percebida pelo olhar do outro como identidade social virtual como também nomeia a identidade sentida pelo sujeito como identidade social real. Para transpor o abismo entre as identidades, o sujeito utiliza duas estratégias: o sujeito acomoda em si a identidade do outro, ou assimila a identidade do outro, sem deixar a sua identidade original.

Dotta, Lopes, Giovani (2011) finalizam afirmando que “ Esta construção identitária adquire importância particular no campo do trabalho, do emprego e da formação, bem como ganha forte legitimidade para o reconhecimento da identidade social e para a atribuição de estatuto social.” Nesse sentido refletimos que a formação de professores estrutura o trabalho do profissional do ensino, habilitando os sujeitos a trabalharem e a inovarem as práticas e estratégias de aprendizagem por parte das crianças, assim como o contexto escolar das instituições possibilita uma ressignificação de sua identidade transformando seu trabalho, fazendo com que esse trabalho se torne mais eficaz.

Outra importante discussão que acrescentamos em nosso estudo é a reflexão que Betlinski (2013) faz com relação ao devir aplicado na educação. Em seu trabalho, o autor, levanta algumas questões sobre a condição dos professores, que são difíceis e extenuantes no exercício do ofício e na construção do currículo. O autor acredita que essas condições podem ser pensadas como uma experiência trágica dentro da racionalidade estética, ou seja, a experiência profissional do docente e sua transformação interior possibilitam a ampliação de seu potencial de vida e de trabalho diante das circunstâncias adversas em que se encontra esse profissional.

Uma relevante reflexão feita no texto é sobre as condições adversas vividas pelos professores brasileiros, falta de planos de carreiras motivadores para os trabalhadores da educação, falta de suporte material e pedagógico, a falta de prestígio e reconhecimento social do professor, formação universitária deficitária e quase sempre marcada pela racionalidade técnica e utilitarista numa perspectiva servil do Estado e do mercado. Destaca-se ainda, entre essas condições, os baixos salários pagos pelo Estado.

Segundo Betlinski (2013) cada um de nós, precisa reconhecer sua pulsão, ou seja, reconhecer a vontade profunda que orienta as suas ações, principalmente no exercício de sua função. Portanto, no caso dos professores, refletir sobre as possibilidades que eles mesmo podem criar, partindo assim para práticas que possibilitem o trabalho sem estranhamento, sem carga moral instituída pela sociedade, capaz de devolver o júbilo e alegria no ato de ensinar.

Não existe receita para reverter a resignação, o niilismo, entretanto várias formas podem ser criadas pois, somos seres humanos, capazes de inventar maneiras de enfrentar as situações adversas, sem vitimização.

Outra questão preocupante, é com relação às universidades que, muitas vezes, são vistas como instituições nas quais a pessoa ingressa visando à empregabilidade. Esse tipo de atitude

ocorre desconsiderando o talento e a habilidade do sujeito, pois apenas importa a exigência do mercado de trabalho (BETLINSKI 2013).

Após apresentarmos alguns entendimentos sobre a atividade docente e suas implicações, discorreremos no próximo capítulo sobre algumas teorias sobre aprendizagem humana.

3 APRENDIZAGEM HUMANA

A seguir, analisamos processos e mecanismos cognitivos relacionados à construção do conhecimento e desenvolvimento intelectual da criança, desde o nascimento até a idade de referência para o início do Ensino Fundamental I, da Educação Básica. Nesse período, as crianças são bastante estimuladas a aprender conceitos, atitudes e procedimentos determinados pela nossa cultura. Portanto, na infância uma variedade enorme de situações exigirá da criança uma mobilização do sistema cognitivo para a formação de memórias sem perder de vista as suas emoções

3.1 Cognição, memória e emoção

A psicologia, enquanto área de estudo, situa a matéria e a ideia no mundo material relativo à atividade humana. Isso inaugura a relação entre o sujeito e o objeto, mediada pela consciência, tendo como preceito a superação da dualidade entre o que é natural e cultural. Para tanto, ela se pauta no desenvolvimento de novas conexões do cérebro que estão diretamente ligadas à aquisição da cultura. A partir de um processo ontogênico, novas estruturas cognitivas vão surgindo em nossos cérebros de acordo com o nosso envolvimento com o ambiente na época em que vivemos.

Esse processo de mudanças internas considera funções executivas, quais sejam: sensação, percepção, atenção, memória, linguagem, pensamento, imaginação, emoções e sentimentos.

À luz de Vygotsky (1995) e Martins (2013) apresentamos esses processos funcionais, sendo que a **sensação** é considerada como a primeira função, pois, tem o papel de captar os estímulos que são denominados “analisadores”. Toda captação é unificada pela função da **percepção**, que forma a imagem totalizada do estímulo. Martins (2016) ainda aponta que o ser humano é exposto a vários estímulos perceptuais e a análise de todos tornaria impossível a produção de respostas em determinadas situações. Assim, a **atenção** aparece como forma de selecionar os estímulos, determinando o foco atencional, que funciona como um filtro dos estímulos mais relevantes. O foco atencional tem relação direta com a **memória** de trabalho,

ou seja, aquela que lida diretamente com a produção de respostas aos estímulos

Segundo Vygotsky (1995) e Martins (2013) o ser humano converge as imagens mentais em signos construindo o sistema de **linguagem**, que é representado por um repertório de palavras. Esse desenvolvimento, também, aponta para a formação das ideias que são os conteúdos do **pensamento**. Enquanto a linguagem é tratada como meio para a comunicação e de interação social, o pensamento é utilizado para o conhecimento e a regulação do comportamento. Na medida em que o conhecimento se amplia, a comunicação passa a reivindicar o pensamento, que se manifesta por meio da linguagem. Nessa dinâmica a linguagem torna-se “linguagem intelectual” e o pensamento converte-se em “pensamento verbal”. O pensamento passa a ser conceitual e possui a capacidade de criação que se une à **imaginação**. A imaginação é uma função tão complexa que é capaz de construir antecipadamente a imagem do produto a ser materializado pelo comportamento.

Essas funções são consideradas cognitivas e possibilitam a construção da representação mental que é a imagem subjetiva da realidade concreta. Entretanto, a realidade concreta afeta o conhecimento do sujeito e as **emoções** surgem da atividade cerebral segundo transformações registradas a partir do mundo exterior. As emoções humanas adquirem caráter social ao interligar-se aos **sentimentos** que são influenciados pela cultura.

Souza e Salgado (2015) explicam que duas pessoas podem vivenciar as mesmas situações, entretanto cada uma vai registrar uma memória diferente. Esse fato nos faz seres humanos “únicos” com recordações e pontos de vista diferentes. As autoras informam que, apesar de todas as situações vividas pelo indivíduo serem armazenadas pelo cérebro, algumas serão descartadas inconscientemente pelo sujeito para que não ocorra uma sobrecarga de memórias. A consolidação e preservação (retenção) de determinado conhecimento também tem relação com a significância do objeto para o sujeito. Conhecimentos com maior significado e que atendem mais às necessidades do indivíduo tornam-se mais robustos e permanentes.

3.2 Aprendizagem

Segundo Souza e Salgado (2015), a aprendizagem e aquisição de memória são expressões sinônimas, pois só se pode armazenar aquilo que foi aprendido. Da mesma forma, só podemos armazenar e, posteriormente, recuperar (lembrar ou reconhecer) aquilo que aprendemos, ou seja, que consolidamos em uma instância de armazenamento de longo prazo.

Como observamos anteriormente, as emoções são capazes de influenciar a

aprendizagem. Elas interferem no que vai ser adquirido ou evocado (recuperado) da instância de longo prazo. Souza e Salgado (2015) afirmam que a aquisição das informações do ambiente tende a acompanhar o humor das pessoas. Pessoas com o estado de humor positivo tendem a assimilar pontos positivos enquanto pessoas com o humor negativo assimilam os pontos negativos.. Existem duas formas em que as emoções afetam a recordação. Na primeira, o foco da memória é orientado pela emoção e os conteúdos menos atrativos são deixados de lado. Na segunda forma, os níveis moderados de emoção potencializam a performance da codificação, entretanto níveis mais altos de emoção prejudicam o processo de codificação. Souza e Salgado (2015) também afirmam que os eventos significativos atrairão mais a atenção, ou seja, uma situação de ensino mais emocionante estimulará mais a atenção dos/as aprendizes para os aspectos relevantes.

O armazenamento de conhecimento é um processo de aprendizagem, cujo produto é a memória. Essas memórias podem ser suscitadas por um processo associativo, em que um estímulo funciona como um elo de ligação entre memória e situação atual.

Souza e Salgado (2015), por fim, ressaltam que as habilidades cognitivas, quando estimuladas precocemente, atuam como agentes facilitadores na melhoria das capacidades intelectuais. Desse modo, quando a criança em tenra idade aprende brincando, ela tem um desenvolvimento melhor de suas habilidades cognitivas. Por isso, o aprender brincando torna-se necessário na rotina das crianças. Desse modo, refletimos sobre a importância da formação docente como um processo que, de fato, prepare professores para atuarem no ensino-aprendizagem, de forma academicamente orientada. Sendo assim, a prática docente demanda ações que estimulem o envolvimento emocional e intelectual para um melhor aprendizado.

Sabemos que a aprendizagem está diretamente ligada à memória, pois para evocarmos o conhecimento aprendido e utilizá-lo quando necessitamos, precisamos que esse conhecimento esteja armazenado, como vimos anteriormente. Refletimos então sobre a ligação entre aprendizagem e a educação. Somente a escola seria responsável pela aprendizagem? Em nosso contexto social o conhecimento de mundo precede os outros conhecimentos. Portanto, várias são as aprendizagens que vão preparar a criança para os saberes que irão adquirir na escola. Assim, aprendizagem e educação somente irão dialogar quando ocorrer um entrecruzamento do contexto social com o contexto educacional.

Pinto (2001) afirma que pais e sociedade esperam que as crianças adquiram os conhecimentos na escola e sejam capazes de recordar o que foi aprendido, já que a função da escola é a transformação humana a partir do estímulo à aprendizagem. Na maioria das vezes, esse conhecimento escolar é condicionante para o desempenho em uma profissão, em cursos

mais avançados e/ou para o convívio social, em geral. Entretanto, em nosso estudo, questionamos sobre a obrigação da aquisição do conhecimento pelas crianças ser somente da escola, na visão de pais e sociedade. É preciso repensar o papel da escola na formação dos indivíduos. Apesar do contexto escolar ser o principal formador quanto à aquisição de conhecimentos nas dimensões atitudinal, procedimental e conceitual, pais e sociedade devem se mobilizar para que os estudantes consigam melhor êxito e, conseqüentemente, maiores possibilidades de escolhas em seu percurso educacional.

Visando a conhecer como a aquisição do conhecimento se desenvolve na criança no contexto escolar, apresentamos, no próximo capítulo, a evolução do desenvolvimento infantil no âmbito da educação escolar básica. Também apresentamos a atividade de estudo e a utilização da maneira lúdica para um trabalho mais eficaz para a mobilização de aprendizagens por parte das crianças.

4 O DESENVOLVIMENTO INFANTIL E A EDUCAÇÃO ESCOLAR BÁSICA

Nesse capítulo, intencionamos demonstrar as fases do desenvolvimento infantil e as possibilidades de aprendizagem dentro desse período. Para além da educação infantil, trazemos também a atividade de estudo e a ludicidade que possibilitam maior eficácia na aprendizagem dentro do contexto escolar.

4.1 Os Primeiros Anos da Criança e Sua Inserção na Escola

Segundo Vygotsky (1973), no primeiro ano de vida, a mediação do adulto é fundamental para desencadear a comunicação do bebê com o meio em que ele vive. Sem a mediação do adulto, a comunicação do bebê não será desenvolvida. Por meio dessa interação do bebê com o meio e a cultura serão demandadas novas organizações das funções cognitivas elementares, quais sejam: comunicação emocional direta com o adulto e unidade percepção-ação ou comportamentos sensoriais-motores. Após o nascimento, o bebê é um organismo elementar com um aparato sensorial que emite respostas reflexivas instintivas e que possui órgãos sensoriais que já captam a realidade objetiva. Na vivência com o mundo objetivo, o bebê se relaciona a partir dos domínios sensório-motor e afetivo que respondem conforme o seu desenvolvimento. Ao final do primeiro ano de vida, de acordo com as condições histórico-sociais mediadas pelo adulto, o bebê se comunicará dentro de sua realidade objetiva, rindo, chorando, manipulando objetos e emitindo sons. A exploração de objetos ganha ênfase nesse período e o conduzirá para o próximo estágio de desenvolvimento.

Ainda de acordo com Vygotsky (1973), a primeira infância é o período no qual se dá ênfase na aquisição de habilidades básicas de manipulação e aperfeiçoamento da linguagem. Para os bebês, a manipulação significa um salto qualitativo na interação com o meio e quantitativo quanto às formas de interação. Nesse período, a comunicação do adulto com a criança é mediada pelos objetos. Por isso, percebemos a importância da atividade de manipulação, que irá demandar uma nova formação na cognição da criança: o entrecruzamento da linguagem com o pensamento. Já que a criança está inserida em um mundo de falantes, então, para conseguir a colaboração do adulto na manipulação dos objetos ela irá desenvolver a linguagem, ou seja, a fala.

Com a quebra da unidade percepção-ação, a etapa da pré-linguística se inicia. Do entrecruzamento da linguagem e pensamento ocorre uma nova e revolucionária formação que qualificará toda a funcionalidade cognitiva, resultando em uma unidade mínima que é a palavra. O uso da palavra é uma necessidade para a comunicação e compreensão do mundo.

Dessa maneira, torna-se imperativo que as atividades mediadas na educação infantil promovam o desenvolvimento da linguagem, da fala e da compreensão do significado das palavras.

Vygotsky (1973) afirma que o período subsequente se remete à idade pré-escolar, onde o jogo de papéis e voluntariedade prevalecem. Nesse período, a criança começa a interagir com a realidade social que a cerca, especialmente, fora do ambiente familiar. A partir desses dois pilares, manipulação de objetos e fala, a criança, geralmente, na faixa etária entre 3 e 7 anos de idade, percebe a necessidade de se inserir no mundo social e aumenta seu campo perceptual. Para que essa inserção ocorra, a criança dramatiza imitando o adulto. Nessa dinâmica iniciam-se os jogos de papéis. Nesses jogos, a criança vai controlar o máximo possível a sua imitação, para que seu comportamento se pareça com o do adulto, entretanto, não é qualquer papel que serve. Esse papel é, rigorosamente, escolhido e deve ser valorizado, já que é a partir desses jogos que acontecerá um fortalecimento da voluntariedade no comportamento infantil.

Portanto, entendemos que o conhecimento sobre as fases do desenvolvimento da criança e as possibilidades de aprendizagem devem se relacionar dialogicamente com o saber docente. Dessa forma, a prática docente instituída nas escolas terá um caráter academicamente orientado.

4.2 A atividade de estudo

Qualquer processo de aprendizagem da criança não se inicia do zero. A criança traz consigo saberes adquiridos com a convivência familiar. Apontamos também que ao ingressar na educação escolar a criança sofre intensas mudanças, tanto em seu lugar social como em suas estruturas internas. Essas mudanças ocorrem desde o ingresso na escola, onde a criança é estimulada a desenvolver formas mais apuradas de consciência social. Essas formas dizem respeito à ciência, à moral, ao direito, aos deveres, comportamentos, hábitos e ideias das pessoas que convivem com ela naquele novo espaço (DAVIDOV, 1982). Mas, para que a criança se aproprie dessas formas mais desenvolvidas da consciência social, existe a necessidade de que ela execute um tipo pessoal de atividade, chamada de estudo. Segundo Asbahr (2016), a atividade de estudo ocorre na escola onde é apresentada a cultura humana elaborada. Essa apresentação acontece por meio da mediação do professor, que é quem organiza a forma como o estudante vai se apropriar da cultura. A atividade de estudo é responsável pelas novas formações psicológicas, como a consciência e o pensamento teórico.

Nessa atividade são valorizados o professor e o estudante.

Asbahr (2016) afirma que a atividade escolar só pode ser considerada de estudo quando intenciona a construção do conhecimento, ou seja, a formação de memórias referentes ao que se praticou. Essa atividade não acontece de maneira natural. É necessário que a escola prepare a criança para a atividade, apresente-a, supervisione a realização e avalie seus efeitos. Dessa forma a aquisição sistemática e voluntária do conhecimento se dará pelo envolvimento da criança na atividade de estudo. E, quanto mais profundo for esse envolvimento cognitivo da criança e quanto mais significativa for a experiência, mais robusto será o produto dessa atividade.

4.3 O Lúdico nas Atividades Escolares

Segundo Ramos (2016) o lúdico se define algo que fazemos de maneira alegre, agradável, livre e espontânea, Assim em nossos estudos sobre a aquisição da leitura, não podemos nos abster de dedicar uma parte de nossa pesquisa à didática lúdica, por essa ser uma importante ferramenta na dinâmica ensino-aprendizagem no contexto escolar. Para tanto nos apoiamos e Santos e Jesus (2010), que apontam que a metodologia lúdica é baseada em jogos e brincadeiras e tem por objetivo ensinar de maneira leve e interessante.

Uma vez que os jogos e brincadeiras são introduzidos como didática de ensino, o/a docente deixa de ser o centro de mediação do conhecimento, e passa a ser parte integrante das atividades lúdicas propostas. Desse modo, o aluno poderá produzir sua própria aprendizagem. Segundo Friedman, os jogos lúdicos permitem uma situação educativa cooperativa, ou seja, o jogar pressupõe respeito às regras do jogo e a realização de ações de cooperação e interação (FRIEDMAN, 2001)

Na aprendizagem da leitura, a criança encontra um universo com várias atrações (letras, palavras, frases, textos), Quando esse processo de aprendizagem acontece de forma lúdica (participativa, inteligente, prazerosa), em oposição ao processo de aprendizagem técnica, a dinâmica de aquisição da leitura torna-se mais eficaz.. Assim, notamos a necessidade do relacionamento da aquisição da leitura com o lúdico, já que o lúdico possibilita uma grande atenção das crianças nas atividades de leitura e uma significação do que foi lido. (RIBEIRO, 2013)

Santos e Jesus (2010) afirmam que a metodologia lúdica se traduz em um modo mais cooperativo e divertido para a apresentação do conhecimento aos alunos. Entretanto em nenhum momento podemos entender essa metodologia como um passatempo. A didática lúdica

objetiva sempre a aprendizagem de conteúdos por meio de jogos e brincadeiras. A ludicidade permite que os alunos vivenciem situações-problemas, que são planejadas com jogos e brincadeiras. Esses jogos e brincadeiras possibilitam o desenvolvimento da lógica e do raciocínio, além do estímulo ao exercício físico e mental. Toda essa dinâmica é favorável a sociabilidade e as reações afetivas, cognitivas, sociais, morais, culturais e linguísticas. (SANTOS JESUS, 2010) Assim, de acordo com Santos e Jesus (2010), o/a docente deverá introduzir atividades lúdicas como forma de didática, que serão diferenciadas, de modo que possibilitem uma vontade de pensar nas crianças. A intenção é que a didática lúdica desperte na criança um interesse por conteúdos que inicialmente não eram de seu agrado. Portanto, podemos perceber a imprescindibilidade das atividades lúdicas nos anos iniciais de aprendizagem das crianças.

Também Vygotsky (1984) aborda a importância da ludicidade no desenvolvimento da criança e admite que é nas atividades que envolvem brinquedos e simbologia que a criança interage, aprendendo a atuar em uma esfera de cognição. O autor ainda afirma que a criança age com um maior desenvolvimento nas vivências do contexto imaginário do jogo ou brincadeira, mesmo existindo uma subordinação as regras, do que nas vivências do mundo real.

Ainda sobre a ludicidade, Kishimoto (2002) afirma que “[...] a brincadeira possibilita a busca dos meios, pela exploração ainda que desordenada, e exerce papel fundamental na construção do saber fazer.” Portanto, quando a criança brinca ela aprende a se relacionar com o mundo e com os objetos. Desse modo, com o tempo ela consegue, por meio de suas experiências, se relacionar com os outros. Essa dinâmica facilita, de maneira importante, a aprendizagem no contexto escolar.

No próximo capítulo, discutiremos sobre o letramento e sobre os processos e métodos de alfabetização.

5 ALFABETIZAÇÃO E LETRAMENTO

A seguir, trazemos alguns aspectos sobre o processo de alfabetização e sobre o letramento, além de fazermos uma reflexão sobre os métodos de alfabetização, que são fundamentais para estimular a aquisição da leitura.

5.1 Alfabetização

A partir do posicionamento de Soares e Batista (2005), podemos entender o termo alfabetização como o processo de ensino (professor) e o aprendizagem (estudante) de uma tecnologia de representação da linguagem humana, a escrita alfabético-ortográfica. Para dominar essa tecnologia é necessária a junção de conhecimentos e procedimentos que envolvam a interação harmoniosa do sistema sensorial, cognitivo e motor (coordenação motora fina) que possibilitará a manipulação dos artefatos e equipamentos úteis à escrita.

Ao destacar o que é alfabetização, os autores supracitados nos apontam um conjunto de conhecimentos e procedimentos que envolvem essa tecnologia e que se relacionam com o funcionamento do sistema de representação linguística quanto às capacidades motoras necessárias à manipulação dos artefatos. A escrita alfabético-ortográfica é um sistema que representa o signo linguístico, ou seja, ela automatiza a relação entre o que foi escrito e seu significado. Já as capacidades motoras e percepto-cognitivas são as condições individuais que subsidiam o desempenho das habilidade para a utilização de artefatos (lápiz, borracha, caneta, etc...). Além dessas habilidades de controle de objetos, a escrita exige do executante as habilidades de postura corporal, necessárias para a estabilização do tronco e para a manutenção da estabilidade do segmento envolvido no controle do objeto. As habilidades para ler e escrever na direção certa e a capacidade de aprendizagem da caligrafia, também são fundamentais.

Destacamos, em nossa pesquisa, que nos primeiros anos de vida a criança domina progressivamente a língua materna. Depois, ela apresenta uma dificuldade em perceber o aspecto sonoro da linguagem. Desse ponto em diante, torna-se imperativo o ingresso da criança em uma instituição de educação básica que ofereça uma intervenção pedagógica adequada às necessidades dela. Nesse caso, a escola irá conduzir a criança por um percurso formativo com instruções diretas para que ela segmente a palavra e forme a consciência fonológica. A consciência fonológica é um requisito importante para a compreensão do que representa a linguagem escrita. Dessa forma, quando a criança infere grafemas ou letras, ela

representa o significante. A seguir trazemos para a nossa discussão Soares (2004) que aponta a questão do letramento com a alfabetização.

5.2 Letramento

O letramento é um conceito que foi inserido no campo da educação e das ciências linguísticas. (SOARES, 2004) Esse conceito é utilizado para explicar as práticas sociais e o comportamento no âmbito da escrita e leitura, perpassando o domínio do sistema ortográfico e alfabético. Tais práticas e comportamentos, presentes na vida social e profissional dos sujeitos, se mostram dependentes da língua falada e escrita. Assim, a alfabetização “ensinar a ler e escrever” se mostra insuficiente no contexto social do indivíduo, para que esse seja realmente emancipado. Para tanto, a alfabetização deve ir além da decodificação do sistema ortográfico, gerando procedimentos e objetivos de ensino e aprendizagem que aumentem o significado de alfabetização, alfabetizar e alfabetizado, justificando desse modo o conceito de letramento.

O letramento pode ser entendido como a utilização do sistema ortográfico em práticas sociais que envolvam o sistema de leitura e/ou escrita. Em um contexto histórico, a autora aponta que nos anos 1980, a alfabetização, colocada como um instrumento de domínio da leitura e da escrita, caracterizava-se pela alternância da utilização dos métodos de alfabetização sintéticos e analíticos, descritos no próximo capítulo de nosso estudo, ora utilizava-se um, ora utilizava-se outro (SOARES, 2004).

Ainda nos anos 1980, apoiados na perspectiva psicogenética evidenciada por Emília Ferreiro, foi divulgado o “construtivismo” que modificou os objetivos e pressupostos da alfabetização. O construtivismo desfez totalmente a distinção entre o processo de aprendizagem do sistema de escrita e as práticas concretas de leitura e escrita. Desse modo, o construtivismo condenou os métodos utilizados na época (métodos ensino direto e explícito) e evidenciou os processos espontâneos de aquisição da escrita pela criança. Surge então o Letramento, advindo das bases construtivistas, que vai nomear as práticas sociais em que são utilizadas a leitura e a escrita. O letramento quando associado ao processo de alfabetização possibilita um maior eficácia no que diz respeito a aquisição da leitura e da escrita.

5.3 Analisando os processos de Alfabetização

Iniciamos com um breve relato histórico da alfabetização e seu desenvolvimento. Segundo Mendonça (2011), o processo de alfabetização foi se desenvolvendo ao longo da história em quatro períodos. O primeiro período foi marcado pelo método da soletração. Esse período teve início na idade antiga e término na idade média. O segundo período se iniciou na idade média, atingiu a idade moderna e foi finalizado em torno dos anos de 1960. Nesse período o método da soletração foi rejeitado e foram criados novos métodos: analíticos e sintéticos. O terceiro período foi marcado pela divulgação da psicogênese da língua escrita, em que se discute a associação da fala com os sinais gráficos. Nesse período a função social da língua foi evidenciada em detrimento dos conhecimentos específicos, que a autora acredita ser uma das razões pelo fracasso da política brasileira de alfabetização. Desse modo, foi iniciado um quarto e atual período, denominado de a “reinvenção da alfabetização” em que a aplicação da teoria construtivista é discutida como um conjunto de práticas "equivocadas e inadequadas".

Os processos de alfabetização compreende um conjunto de atividades com o objetivo de desenvolver a leitura e a escrita. Mendonça (2011) separa os processos em dois grupos: processos analíticos e sintéticos. Nos processos analíticos, o significado é uma unidade é considerado primeiro para depois ser feita sua fragmentação em unidades menores. Os processos analíticos são: palavração; sentencição; textuais. Já os processos sintéticos partem da unidade menor, seguindo para a maior, ou seja, primeiro aprende-se as letras, para depois juntá-las em uma unidade maior. Esses processos são eles: a soletração; o método fônico; o método silábico.

No processo analítico da palavração, a primeira fase é dedicada às palavras, como o próprio nome anuncia. Já a segunda fase é dedicada às sílabas; a terceira fase é dedicada às letras; a quarta fase é dedicada à sentença; e a quinta fase é dedicada aos contos ou textos. No processo sintético da sentencição, a primeira fase é dedicada às sentenças. A segunda fase é dedicada às palavras; a terceira fase é dedicada às sílabas; a quarta fase é dedicada às letras; e a quinta fase é dedicada aos contos ou textos.

No processo sintético da soletração, a primeira fase é dedicada ao alfabeto (letra, nome e forma); a segunda fase é dedicada às sílabas; a terceira fase é dedicada às palavras; a quarta fase é dedicada às sentenças; e a quinta fase é dedicada aos contos ou textos. No processo sintético fônico, a primeira fase é dedicada às letras (som e forma); a segunda fase é dedicada às sílabas; a terceira fase é dedicada às palavras; a quarta fase é dedicada às

sentenças; e a quinta fase é dedicada aos contos ou textos. No processo silábico, a primeira fase é dedicada às letras (consoantes e vogais); a segunda fase é dedicada às sílabas; a terceira fase é dedicada às palavras; a quarta fase é dedicada às sentenças; e a quinta fase é dedicada aos contos ou textos.

Soares (2016) reflete sobre a controversa questão dos processos de alfabetização. A autora aponta que é necessário levar em consideração a história da alfabetização no Brasil e a realidade da sala de aula em nosso contexto educacional. É imprescindível uma articulação entre a teoria e a prática, principalmente nas escolas públicas, que possibilite pensar na alfabetização como processo e não em processos de alfabetização. Desse modo, é necessário o conhecimento das dificuldades, das mudanças, enfim, de várias questões que permeiam o processo de alfabetização no Brasil. (SOARES, 2016)

Soares (2016) acredita não ser necessária a escolha de um ou outro processo para colocar em prática a dinâmica da alfabetização. Ela aponta que o importante para o profissional da educação é que ele conheça os processos de alfabetização e ressignifique seu papel de mediador na aquisição da leitura e da escrita pelas crianças nos exercícios de aprendizagem.

No próximo capítulo, apresentamos uma discussão acerca do processo de aquisição da leitura e suas significantes facetas.

6 A AQUISIÇÃO DA LEITURA

Nessa parte, apresentamos as concepções de autores renomados sobre a aquisição da leitura pelas crianças, além dos processos de produção de sentidos por parte do leitor com relação ao que foi lido.

6.1 A Compreensão da leitura

Trazemos Soares e Batista (2005) com a afirmação de que a leitura é uma importante dimensão no processo de alfabetização, já que se trata da compreensão do que se lê. De acordo com a perspectiva cognitivista, o desenvolvimento do processamento autônomo das palavras e unidades de texto (fluência em leitura) facilita a compreensão do texto. Desse modo a criança não ficaria presa à decodificação de cada palavra, o que sobrecarregaria a memória, dificultando a compreensão. Ciríaco (2020) nos aponta quatro características fundamentais sobre esse processo de leitura. A primeira característica é a objetiva, em que se lê com uma finalidade; a segunda é a seletiva, em que se presta atenção no que é mais relevante; a terceira é a antecipatória, em que os objetivos são definidos diante do texto; e, finalmente, a quarta é sobre a compreensão que é a base e não a consequenciada leitura.

Ciríaco (2020), também, nos informa que um processo efetivo de leitura carece de várias estratégias para obter, avaliar e utilizar, favoravelmente, as informações. O ser humano não desenvolve sua inteligência simplesmente por meio de estímulos, mas necessita da ordem e da estrutura da sociedade em que vive. Desse modo, as experiências significativas fundamentam o desenvolvimento humano. Assim, a compreensão do texto por meio da leitura, também, depende das experiências vivenciadas pelo leitor. Essas experiências e o corpo de conhecimentos do indivíduo permitem o desenvolvimento de estratégias para lidar com o texto e construir seus significados/sentidos.

Portanto, a compreensão do texto é o principal objetivo da leitura. Com a compreensão podemos entender qual é a intenção do autor identificar suas mensagens, saber o que o texto propõe. Em outras palavras: ler é um processo permanente, ativo e interativo de análise e síntese (CIRÍACO, 2020).

O ato de ler é conformado por um conjunto de sentidos acumulados durante leituras anteriores. O sentido que o leitor constrói durante a leitura não é necessariamente o sentido desejado pelo autor. Desse modo o autor afirma “ Ler é portanto, constituir e não reconstituir um sentido”. (GOULEMOT, 2001).

O autor ainda nos informa que a biblioteca interior, que cada leitor traz dentro de si, influencia e interfere no entendimento que esse leitor tem durante cada nova leitura. Portanto, a cada leitura haverá uma comparação com as leituras anteriores. Além disso, o indivíduo leitor recebe “dados culturais”, assim, a combinação da leitura e cultura possibilitará a formação do sentido.

Ainda sobre leitura Souza e Goulart (2017) afirmam que ler é mais do que uma ação individual, já que esse ato é um ato de interação com o autor.. A leitura perpassa a decodificação do texto, sendo assim pode-se considerar a leitura como mediadora e transformadora das relações humanas.

Os diálogos entre o leitor e o texto produzem um sentido para o leitor, assim a leitura é uma prática criadora, inventiva e produtora de sentidos”.

6.2 A leitura na Escola

Segundo Zilberman(1991) a alfabetização tem como agente especialmente designado para a tarefa de aquisição da leitura , o professor. Tal tarefa ocorre em um espaço característico, a escola. “ A partir dos resultados do trabalho docente a leitura transforma-se em vivência da criança, enquanto uma habilidade que ela pode controlar e desenvolver com o transcurso do tempo,” (ZILBERMAN, 1991).

Quando a palavra escrita, quando decifrada, possibilita que a criança passe a se interessar pelos diferentes materiais impressos ou midiáticos como livros, revistas, quadrinhos, além de outros gêneros que podem ser artísticos ou não. Esses materiais tornam-se então estimuladores de aprendizagens.

De acordo com Zilberman a literatura infantil promove a alfabetização e a alfabetização promove o consumo de textos,

Outro aspecto apontado pela autora é sobre a substituição da cartilha por livros didáticos desde que a alfabetização se tornou tarefa da escola. Esses livros contam com narrativas propícias ao pequeno leitor. Essas narrativas são utilizadas tanto para interessar as crianças em histórias lúdicas quanto para envolver os diversos conteúdos existentes no contexto escolar.

Zilberman (1991) acredita que as relações da criança com a leitura emergem a partir do ponto em que ela consegue decodificar letras, sílabas, palavras, frases e finalmente possuir a habilidade de ler um texto e constituir sentido, sem precisar do acompanhamento do adulto. Obviamente, os textos apresentados ao leitor iniciante devem ser menos complexos. Entretanto, ocorrendo o desenvolvimento da habilidade da leitura os textos apresentados poderão ser maiores e mais substanciais.

Continuando nossa pesquisa sobre aquisição da leitura trazemos Solé (1998) que afirma “leitura é um processo de interação entre leitor e o texto; neste processo tenta-se satisfazer os objetivos que guiam a sua leitura,” Desse modo, a autora concebe o leitor como um sujeito crítico e reflexivo capaz de se guiar por objetivos que ajudam a sua compreensão do texto, ou seja, um leitor que utiliza seu conhecimento de mundo e seu conhecimento a respeito do texto.

A autora acredita que a leitura feita sem a compreensão do que foi escrito não é a leitura propriamente dita, pois o leitor não teve a habilidade de perceber os objetivos embutidos na leitura.

Solé (1998) aponta que a educação escolar tem duas funções: uma, ser objeto de conhecimento, outra, ser um meio para a realização de aprendizagens. Entendendo a leitura como objeto de conhecimento a escola deve se preocupar a ensiná-la perpassando o simples domínio do código. Precisa formar leitores que possam compreender a leitura .

A autora Solé (1998) afirma que a escola deve garantir um desenvolvimento do ensino-aprendizagem da leitura que privilegie o aluno a:” [...] ativar os conhecimentos prévios; estabelecer os objetivos de leitura; esclarecer dúvidas; prever; estabelecer inferências; autoquestionar; resumir; sintetizar.”(SOLÉ, 1998)

Depois de formar o leitor, que leia e compreenda o que foi lido, a escola tem por obrigação levar o aluno a utilizar a leitura como instrumento de aquisição de outros saberes. Desse modo a autora acredita que a escola deve ser permeada por estratégias cuidadosamente escolhidas que intencionem formar um leitor que também seja sujeito crítico, reflexivo e emancipado.

Depois de analisarmos a aquisição de leitura, destacaremos as orientações da BNCC Base Nacional Comum Curricular no capítulo que virá a seguir.

7 AS ORIENTAÇÕES DO DOCUMENTO BNCC BASE NACIONAL COMUM CURRICULAR PARA O ENSINO FUNDAMENTAL

A Base Nacional Comum Curricular (BNCC) “[...] é um documento de caráter normativo que define o conjunto orgânico e progressivo de aprendizagens essenciais que todos os alunos devem desenvolver ao longo das etapas e modalidades da educação básica” (BRASIL, 2018).

De acordo com o que foi definido na Lei de Diretrizes e Base (LDB nº 9.392/1996) o currículo deve orientar o sistema e redes de ensino das unidades federativas, assim como as propostas pedagógicas de todas as escolas públicas e privadas de Educação Infantil, Ensino Fundamental e Ensino Médio, em todo território brasileiro.

Conhecimentos, competências e habilidades são estabelecidos na BNCC objetivando que os estudantes se desenvolvam no percurso da escolaridade básica. Tal desenvolvimento deve ser pautado por princípios éticos, políticos e estéticos. A BNCC direciona a educação brasileira para uma formação humana integral, e para a construção de uma sociedade justa, democrática e inclusiva. Outra orientação da BNCC Ensino Fundamental – Anos Iniciais é a valorização das situações lúdicas de aprendizagens que devem ser articuladas com as experiências vivenciadas na educação infantil (BRASIL, 2018). Nos anos iniciais “[...]as crianças estão vivendo mudanças importantes em seu processo de desenvolvimento que repercutem em suas relações consigo mesmas, com os outros e com o mundo” (BRASIL, 2018).

As ações advindas da articulação entre a aprendizagem e as experiências vivenciadas pelas crianças resultam em uma desenvoltura e autonomia que permitem “[...]a participação no mundo letrado e a construção de novas aprendizagens, na escola e para além dela; a afirmação de sua identidade em relação ao coletivo[...]” (BRASIL, 2018) Tal coletivo “[...] resulta em formas mais ativas de se relacionarem com esse coletivo e com as normas que regem as relações entre as pessoas dentro e fora da escola, pelo reconhecimento de suas potencialidades e pelo acolhimento e pela valorização das diferenças[...]” (BRASIL, 2018).

Outro importante apontamento da BNCC (2018) é com relação aos estímulos advindos das experiências das crianças em seu contexto familiar, social, cultural, além do contexto tecnológico no qual as crianças estão inseridas. Essas estímulos resultam no fortalecimento do pensamento crítico, lógico e criativo. A criança devidamente estimulada consegue fazer perguntas, avaliar as respostas, argumentar e interagir, o que possibilita uma maior compreensão de si mesmo, de sua relação com o outro e com a natureza.

A seguir, trazemos o que a BNCC (2018) prevê nos quesitos de práticas de linguagens, competências e habilidades no Ensino Fundamental. O documento propõe que as experiências

com a língua oral e escritas, já iniciadas na família e na educação infantil, sejam aprofundadas no início do Ensino Fundamental. Desse modo, a BNCC apresenta quatro eixos:

[...]no eixo **Oralidade**, aprofundam-se o conhecimento e o uso da língua oral, as características de interações discursivas e as estratégias de fala e escuta em intercâmbios orais; no eixo **Análise Linguística/Semiótica**, sistematiza-se a alfabetização, particularmente nos dois primeiros anos, e desenvolvem-se, com as experiências se, ao longo dos três anos seguintes, a observação das regularidades e a análise do funcionamento da língua e de outras linguagens e seus efeitos nos discursos; no eixo **Leitura/Escuta**, amplia-se o letramento, por meio da progressiva incorporação de estratégias de leitura em textos de nível de complexidade crescente, assim como no eixo **Produção de Textos**, pela progressiva incorporação de estratégias de produção de textos de diferentes gêneros textuais (BRASIL,2018).

A BNCC (2018) prevê que as mais diversas práticas letradas que a criança traz consigo da vida familiar ou da Educação Infantil como cantigas, parlendas, jogos de vídeo game etc...serão aprofundadas e complexificadas na intenção de induzir a criança na direção de gêneros mais complexos. Quanto ao letramento, esse será preservado nesses aprofundamentos, já que esses eventos são motivadores nas práticas dos trabalhos escolares com as crianças.

A BNCC (2018) afirma que o processo de alfabetização deve ser realizado nos dois primeiros anos do Ensino Fundamental, ou seja, deve ser o foco da ação pedagógica. Nesse processo, a criança deve aprender a codificar e decodificar os sons da língua (fonemas) em material gráfico (grafemas ou letras). Essa dinâmica envolve o desenvolvimento da consciência fonológica, o conhecimento do alfabeto de português do Brasil e seus vários formatos, além do estabelecimento de relações grafotônicas entre esses dois sistemas de materialização da língua.

O documento aponta que “[...] podemos definir as capacidades / habilidades envolvidas na alfabetização como sendo capacidades de decodificação, que envolvem:

- Compreender diferenças entre escrita e outras formas gráficas (outros sistemas de representação);
- Dominar as convenções gráficas (letras maiúsculas e minúsculas, cursiva e script);
- Conhecer o alfabeto;
- Compreender a natureza alfabética do nosso sistema de escrita;
- Dominar as relações entre grafemas e fonemas;
- Saber decodificar palavras e textos escritos;
- Saber ler, reconhecendo globalmente as palavras;
- Ampliar a sacada do olhar para porções maiores de texto que meras palavras, desenvolvendo assim fluência e rapidez de leitura (fatiamento) (BRASIL, 2018)

Apesar da previsão do processo de alfabetização ser realizado nos dois primeiros anos do Ensino Fundamental, o documento aponta que ele pode adentrar os demais anos escolares,

já que a aprendizagem não é uma dinâmica igual para todas as crianças.

Outro importante tópico abordado pela BNCC (2018) é sobre os gêneros utilizados na construção do processo de alfabetização já que esse gêneros devem fazer parte da vida cotidiana. Desse modo, os gêneros propostos para leitura/escuta e produção oral, escrita e multissemiótica nos anos iniciais serão mais simples como a lista de compras, lista de chamadas, convites, fotolegendas, slides, legendas, etc... Nos anos seguintes, os conhecimentos e a análise linguística e multissemiótica avançarão nos outros enfoques destacados da escrita, como pontuação e acentuação e introdução das classes morfológicas de palavras a partir do 3º ano.

A seguir, apresentamos as orientações do documento quanto às práticas de linguagem e objeto de conhecimento do 1º ao 5º ano:

LÍNGUA PORTUGUESA – 1º AO 5º ANO PRÁTICAS DE LINGUAGEM
 OBJETOS DE CONHECIMENTO HABILIDADES TODOS OS CAMPOS
 DE ATUAÇÃO Leitura/escuta (compartilhada e autônoma) Reconstrução das condições de produção e recepção de textos (EF15LP01) Identificar a função social de textos que circulam em campos da vida social dos quais participa cotidianamente (a casa, a rua, a comunidade, a escola) e nas mídias impressa, de massa e digital, reconhecendo para que foram produzidos, onde circulam, quem os produziu e a quem se destinam. Estratégia de leitura (EF15LP02) Estabelecer expectativas em relação ao texto que vai ler (pressuposições antecipadoras dos sentidos, da forma e da função social do texto), apoiando-se em seus conhecimentos prévios sobre as condições de produção e recepção desse texto, o gênero, o suporte e o universo temático, bem como sobre saliências textuais, recursos gráficos, imagens, dados da própria obra (índice, prefácio etc.), confirmando antecipações e inferências realizadas antes e durante a leitura de textos, checando a adequação das hipóteses realizadas. (EF15LP03) Localizar informações explícitas em textos. (EF15LP04) Identificar o efeito de sentido produzido pelo uso de recursos expressivos gráfico-visuais em textos multissemióticos (BRASIL, 2018).

De acordo com as previsões da citação anterior, o documento admite que no ensino fundamental 1 as crianças reconheçam os tipos de texto com relação ao gênero, universo temático, como também as saliências textuais, recursos gráficos, imagens e dados da obra, além de identificar os efeitos de sentidos que foram produzidos pela leitura do texto.

Prosseguindo com as orientações, a BNCC (2018) ainda nos instrui sobre os objetos de conhecimento na dimensão da vida cotidiana, já que para a criança as atividades permeadas pelo meio em que vive são mais atraentes, resultando em uma melhor aprendizagem. Nesse caso destacamos a utilização dos gêneros textuais comuns a vida do estudante como os bilhetes, as cartas, recados, avisos, receitas etc... e dos quadrinhos e tirinhas.

HABILIDADES CAMPO DA VIDA COTIDIANA – Campo de atuação relativo à participação em situações de leitura, próprias de atividades vivenciadas cotidianamente por crianças, adolescentes, jovens e adultos, no espaço doméstico e familiar, escolar, cultural e profissional. Alguns gêneros textuais deste campo: agendas, listas, bilhetes, recados, avisos, convites, cartas, cardápios, diários, receitas, regras de jogos e brincadeiras. Leitura/escuta (compartilhada e autônoma) Leitura de imagens em narrativas visuais (EF15LP14) Construir o sentido de histórias em quadrinhos e tirinhas, relacionando imagens e palavras e interpretando recursos gráficos (tipos de balões, de letras, onomatopeias) (BRASIL, 2018).

Nas citações abaixo, destacamos as instruções do documento relativas aos trabalhos que poderão ser realizados no ensino fundamental em relação a arte literária., que devem englobar as diversas situações de leitura, fruição e produção de textos literários e artísticos. Nessas orientações, observamos que as maneiras como as crianças deverão adquirir a habilidade da leitura serão permeadas pelo imaginário, sendo que essa ludicidade será advinda de textos que valorizem a diversidade cultural e que permitam a compreensão do que será lido. Essa dinâmica de aquisição de leitura proposta do 1º ao 5ºano se dará como uma colaboração inicial entre estudantes, professores e colegas de classe, para nos anos seguintes ser uma dinâmica de leitura autônoma, própria de cada um.

CAMPO ARTÍSTICO-LITERÁRIO – Campo de atuação relativo à participação em situações de leitura, fruição e produção de textos literários e artísticos, representativos da diversidade cultural e linguística, que favoreçam experiências estéticas. Alguns gêneros deste campo: lendas, mitos, fábulas, contos, crônicas, canções, poemas, poemas visuais, cordéis, quadrinhos, tirinhas, charge/ cartum, dentre outros. Leitura/escuta (compartilhada e autônoma) Formação do leitor literário (EF15LP15) Reconhecer que os textos literários fazem parte do mundo do imaginário e apresentam uma dimensão lúdica, de encantamento, valorizando-os, em sua diversidade cultural, como patrimônio artístico da humanidade. Leitura colaborativa e autônoma (EF15LP16) Ler e compreender, em colaboração com os colegas e com a ajuda do professor e, mais tarde, de maneira autônoma, textos narrativos de maior porte como contos (populares, de fadas, acumulativos, de assombração etc.) e crônicas. Apreciação estética/Estilo (EF15LP17) Apreciar poemas visuais e concretos, observando efeitos de sentido criados pelo formato do texto na página, distribuição e diagramação das letras, pelas ilustrações e por outros efeitos visuais. Formação do leitor literário/Leitura multissemiótica (EF15LP18) Relacionar texto com ilustrações e outros recursos gráficos. Oralidade Contação de histórias (EF15LP19) Recontar oralmente, com e sem apoio de imagem, textos literários lidos pelo professor (BRASIL, 2018).

Em seguida o documento apresenta as propostas mais específicas do 1º ao 2º ano escolar prosseguindo com as práticas de linguagem e objetos de conhecimento:

PRÁTICAS DE LINGUAGEM OBJETOS DE CONHECIMENTO
HABILIDADES 1º ANO 2º ANO TODOS OS CAMPOS DE ATUAÇÃO
 Leitura/escuta (compartilhada e autônoma) Protocolos de leitura (EF01LP01)

Reconhecer que textos são lidos e escritos da esquerda para a direita e de cima para baixo da página. Decodificação/Fluência de leitura (EF12LP01) Ler palavras novas com precisão na decodificação, no caso de palavras de uso frequente, ler globalmente, por memorização. Formação de leitor (EF12LP02) Buscar, selecionar e ler, com a mediação do professor (leitura compartilhada), textos que circulam em meios impressos ou digitais, de acordo com as necessidades e interesses. Escrita (compartilhada e autônoma) Correspondência fonema-grafema (EF01LP02) Escrever, espontaneamente ou por ditado, palavras e frases de forma alfabética – usando letras/grafemas que representem fonemas. Construção do sistema alfabético/ Convenções da escrita (EF01LP03) Observar escritas convencionais, comparando-as às suas produções escritas, percebendo semelhanças e diferenças. (EF02LP01) Utilizar, ao produzir o texto, grafia correta de palavras conhecidas ou com estruturas silábicas já dominadas, letras maiúsculas em início de frases e em substantivos próprios, segmentação entre as palavras, ponto final, ponto de interrogação e ponto de exclamação. Construção do sistema alfabético/ Estabelecimento de relações anafóricas na referência e construção da coesão (EF12LP03) Copiar textos breves, mantendo suas características e voltando para o texto sempre que tiver dúvidas sobre sua distribuição gráfica, espaçamento entre as palavras, escrita das palavras e pontuação. Análise linguística/semiótica (Alfabetização) Conhecimento do alfabeto do português do Brasil (EF01LP04) Distinguir as letras do alfabeto de outros sinais gráficos. Construção do sistema alfabético (EF01LP05) Reconhecer o sistema de escrita alfabética como representação dos sons da fala. Construção do sistema alfabético e da ortografia (EF01LP06) Segmentar oralmente palavras em sílabas. (EF02LP02) Segmentar palavras em sílabas e remover e substituir sílabas iniciais, mediais ou finais para criar novas palavras. (EF01LP07) Identificar fonemas e sua representação por letras (BRASIL, 2018).

Na citação que antecede esse parágrafo, podemos destacar como principais orientações nessa parte do documento que o estudante, nos dois primeiros anos iniciais e com a devida mediação do docente, deverá conseguir identificar o protocolo de leitura (sentido da esquerda para a direita e de cima para baixo na leitura), conhecer o alfabeto do português do Brasil, reconhecer a utilização das letras maiúsculas e minúsculas, segmentar as palavras em sílabas e identificar os fonemas e sua representação por letras.

A seguir as orientações da BNCC (BRASIL, 2018) fazem a previsão sobre o aprendizado das correspondências regulares diretas e contextuais, sobre os protocolos de leitura, sobre a fluência da leitura, sobre a formação do leitor, dinâmica essa que evidenciamos e se tratar da base de nosso estudo. Tal dinâmica formativa prevê que a criança busque, selecione e leia, mediada pelo docente (leitura compartilhada), “textos que circulam em meios impressos ou digitais, de acordo com as necessidades e interesses.” (BRASIL, 2018)

As orientações da BNCC (2018) ainda fazem previsões sobre a correspondência fonema-grafema e sobre a construção do sistema alfabético com relação a grafia e estabelecimento de relações anafóricas na referência e construção da coesão do texto.

(Leitura/escuta (compartilhada e autônoma) Protocolos de leitura (EF01LP01) Reconhecer que textos são lidos e escritos da esquerda para a direita e de cima para baixo da página. Decodificação/Fluência de leitura (EF12LP01) Ler palavras novas com precisão na decodificação, no caso de palavras de uso frequente, ler globalmente, por memorização. Formação de leitor (EF12LP02) Buscar, selecionar e ler, com a mediação do professor, (leitura compartilhada) textos que circulam em meios impressos ou digitais, de acordo com as necessidades e interesses. Escrita (compartilhada e autônoma) Correspondência fonema-grafema (EF01LP02) Escrever, espontaneamente ou por ditado, palavras e frases de forma alfabética – usando letras/grafemas que representem fonemas. Construção do sistema alfabético/ Convenções da escrita (EF01LP03) Observar escritas convencionais, comparando-as às suas produções escritas, percebendo semelhanças e diferenças. (EF02LP01) Utilizar, ao produzir o texto, grafia correta de palavras conhecidas ou com estruturas silábicas já dominadas, letras maiúsculas em início de frases e em substantivos próprios, segmentação entre as palavras, ponto final, ponto de interrogação e ponto de exclamação. Construção do sistema alfabético/ Estabelecimento de relações anafóricas na referência e construção da coesão (EF12LP03) Copiar textos breves, mantendo suas características e voltando para o texto sempre que tiver dúvidas sobre sua distribuição gráfica, espaçamento entre as palavras, escrita das palavras e pontuação (BRASIL, 2018).

Nas orientações a seguir, a BNCC (2018) instrui sobre a linguística/semiótica (alfabetização) e sua complexidade no que diz respeito construção do sistema alfabético e relacionamentos sonoros. Além da leitura e escrita corretas nas quais se identifiquem as vogais e consoantes, além da comparação das palavras na qual a criança deverá identificar semelhanças e diferenças entre os sons das sílabas como também as marcas de nasalidade.

HABILIDADES 1º ANO 2º ANO TODOS OS CAMPOS DE ATUAÇÃO
 Análise linguística/semiótica (Alfabetização) Construção do sistema alfabético e da ortografia (EF01LP08) Relacionar elementos sonoros (sílabas, fonemas, partes de palavras) com sua representação escrita. (EF02LP04) Ler e escrever corretamente palavras com sílabas CV, V, CVC, CCV, identificando que existem vogais em todas as sílabas. (EF01LP09) Comparar palavras, identificando semelhanças e diferenças entre sons de sílabas iniciais. (EF02LP05) Ler e escrever corretamente palavras com marcas de nasalidade (til, m, n) (BRASIL, 2018).

A seguir o documento orienta quanto às aprendizagens que serão permeadas pelo contexto da vida cotidiana dos estudantes. Dessa maneira o que se pretende é deixar a aquisição da leitura mais interessante, já que os gêneros textuais serão próximos as situações vivenciadas pelas crianças em seu ambiente doméstico e familiar, facilitando assim compreensão da leitura.

HABILIDADES 1º ANO 2º ANO CAMPO DA VIDA COTIDIANA – Campo de atuação relativo à participação em situações de leitura, próprias de atividades vivenciadas cotidianamente por crianças, adolescentes, jovens e

adultos, no espaço doméstico e familiar, escolar, cultural e profissional. Alguns gêneros textuais deste campo: agendas, listas, bilhetes, recados, avisos, convites, cartas, cardápios, diários, receitas, regras de jogos e brincadeiras. Leitura/escuta (compartilhada e autônoma) (BRASIL, 2018).

Percebemos então que a aquisição da leitura faz parte de um processo transformador, pois possibilita ao indivíduo sua emancipação, sua criticidade, sua reflexão e sua inserção no contexto social da atualidade.

8 METODOLOGIA

8.1 Tipo de Pesquisa

Essa pesquisa foi do tipo qualitativa , pois, conforme Godoy (1995), ela não procura enumerar e/ ou medir os eventos estudados, nem emprega inferência estatística na análise do seu conjunto de dados. O objetivo desta pesquisa é analisar experiências exitosas vivenciadas por professoras egressas do curso de mestrado profissional do Programa de Pós-graduação em Educação sobre o processo de aquisição da leitura . Essa análise se justifica pelas possíveis contribuições que a troca de saberes pode incitar para a formação docente.

A obtenção de dados descritivos ocorreu a partir de relatos de experiências exitosas de alfabetização por professoras egressas do Programa de Mestrado Profissional em Educação da Universidade Federal de Lavras. Tais relatos originaram o produto educacional como retribuição ao Programa de Pós-Graduação em Mestrado em Educação da Universidade Federal de Lavras.

8.2 Participantes

O estudo foi realizado com a participação de três professoras egressas do programa de Pós-Graduação da Universidade de Lavras que realizaram experiências exitosas de alfabetização e aquisição de leitura nas escolas. Essas professoras são experientes, atuam no magistério a mais de vinte anos, trabalham nas escolas do município de Lavras onde residem.

8.3 Critério de Inclusão

- Ser professora egressa do Programa de Pós-Graduação da Universidade Federal de Lavras que tenham realizado experiências exitosas de alfabetização e aquisição de leitura nas escolas;
- Aceitar participar do estudo.

8.4 Critérios de Exclusão

- Perder o vínculo com a secretaria de educação do município antes de enviar o relato;
- Ser mudada de nível, quanto ao cargo que exerce, antes de enviar o relato;

- Não concluir o relato.

8.5 Procedimentos para coleta dos dados

Recentemente, têm ocorrido a propagação e a contaminação pelo novo corona vírus, um fenômeno global que se instalou no planeta. Esse fenômeno foi denominado de Pandemia da COVID-19 (*Corona Virus Disease* 2019). Como forma de combate efetivo à contaminação pelo vírus e propagação da doença, a OMS indicou o isolamento social, evitar aglomerações de pessoas e intensificar hábitos saudáveis de higiene, como o uso de máscaras e o lavar bem as mãos (WHO, 2020).

Em função dessas recomendações e a partir de resoluções federais, estaduais e municipais, as atividades letivas da Educação Básica foram suspensas, por tempo indeterminado, praticamente, em todo o território brasileiro. Na impossibilidade das atividades letivas presenciais, foram constituídos caminhos para que os impactos causados pelo isolamento social fossem minimizados. Gestores, professores e autoridades, de forma colegiada, desenvolveram alternativas para garantir o trabalho remoto, por meio do uso de tecnologias de informação e comunicação digitais. Mesmo diante de problemas de inclusão digital em nosso país e sob a desconfiança de muitos, a Internet se tornou a ferramenta que tem permitido milhares de docentes seguirem com o processo educacional durante esse período de grande incerteza (COUTO; COUTO; CRUZ, 2020). Nesse sentido, o desenvolvimento desse trabalho ocorreu por meio dos recursos digitais de comunicação *Google Meet* e emails. Nessas plataformas as professoras foram convidadas a relatar sobre suas experiências exitosas na alfabetização e aquisição da escrita.

De acordo com o exposto, este texto foi constituído por narrativas de professoras oriundas do Programa de Pós-Graduação da Universidade Federal de Lavras. A formação do grupo de participantes se deu da seguinte forma: a) inicialmente, a pesquisadora entrou em contato com as professoras egressas do PPGE (Programa de Pós-Graduação da Universidade Federal de Lavras); b) nesse contato, a ela explicou, brevemente, sobre o estudo e convidou as professoras para participarem; c) , as professoras interessadas se manifestaram, por meio do *WhatsApp*; d) após receber as manifestações de interesse, a pesquisadora fez contato com as interessadas via *WhatsApp*, no sentido de confirmar o interesse; e) após a confirmação, as professoras convidadas enviaram um relato sobre suas experiências exitosas, relativas ao processo de alfabetização, e sobre a formação das mesmas.

Sabendo da forte ligação existente entre a história de vida, a subjetividade e a narrativa,

os relatos foram solicitados, de forma escrita, em que as professoras apresentaram suas experiências exitosas na alfabetização e aquisição da leitura. Dessa forma, tentou-se garantir maior fidedignidade ao lugar de onde falam as pesquisadas.

Antes do relato escrito, foi solicitado a todas as participantes o consentimento, por meio da assinatura de Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE). As identidades das professoras participantes serão mantidas em sigilo e os dados da pesquisa serão divulgados sem menção a qualquer identidade pessoal e institucional.

8.6 Cuidados éticos

Essa pesquisa foi submetida e aprovada pelo Comitê de Ética em Pesquisa com Seres Humanos da Universidade Federal de Lavras – UFLA. Nº5.139.832, cujo parecer encontra-se em anexo ao final do trabalho.

9 RESULTADOS E DISCUSSÃO

O conjunto de dados foi composto por três dinâmicas de ensino realizadas por professoras egressas do Programa de Mestrado Profissional em Educação da Universidade Federal de Lavras, que definimos como professoras “X”, “Y”, e “Z”. Fizemos as análises das práticas das professoras, análises essas pautadas em nossos estudos realizados durante a pesquisa. Os relatos das professoras encontram-se nos Anexos.

Análise do relato da professora “Z” Analisamos o relato da professora “X”. Trata-se de uma professora alfabetizadora da rede pública municipal, que atua no 2º ano do Ensino Fundamental. Trabalha como professora há mais de 20 anos. Como percurso formativo possui formação em curso técnico de habilitação do Magistério, graduação em Filosofia e Pedagogia, especialização em Educação, especialização em Mídias na Educação e mestrado em Educação. Podemos perceber que o trabalho contempla várias das teorias apresentadas. Iniciamos a análise dessa prática de ensino-aprendizagem, primeiramente, pela escolha do tema que foi elencado pela professora “O Menino Maluquinho” e pelo diálogo feito junto com as crianças sobre o entendimento que elas tinham sobre o significado do tema. *“O projeto iniciou-se com a leitura do livro de Ziraldo, que foi realizada em partes a cada dia, procurando deixar as crianças na expectativa para o que aconteceria no dia seguinte. Após a leitura, conversamos sobre a história que se orientou pela questão: Por que o nome Menino Maluquinho? A intenção foi que as crianças buscassem dentro da história o que justificaria o título do livro”*. Solé (1998) afirma que o ensino da leitura deverá ser efetuado em todas as etapas de sua realização, destacando uma prática de estratégias de leitura para cada uma dessas etapas: 1) *antes*: predições iniciais sobre o texto e objetivos de leitura; 2) *durante*: levantamento de questões e controle da compreensão e; 3) *depois*: construção da idéia principal e resumo textual. Tal dinâmica está inserida na BNCC (2018) no Eixo de Ensino Fundamental 1 “EF1 5LP 02 Estabelecer expectativas em relação ao texto que vai ler[...]”. Assim percebemos que a intenção da professora ao pedir para as crianças descobrirem o porque do nome do livro cria um interesse maior na leitura a ser trabalhada.

Ainda sobre essa atividade proposta para as crianças, e com base em Asbahr (2016), afirmamos ser uma atividade de estudo, assim como todas as outras atividades relatadas pela professora, pois, ocorre em ambiente escolar e com mediação. Essa atividade escolar propicia uma construção de conhecimento, ou seja, a implicação da criança no processo de leitura, a mobilização de conhecimentos prévios, além como cotidiano social, que são objetivos da escola.

Segundo Souza e Salgado (2015) a ludicidade tem um importante papel nas habilidades de percepção e seleção, e conseqüente melhoria da aprendizagem. Portanto entendemos como positivo o estímulo para a tarefa de procurar argumentos que justifiquem o nome do livro.

Na proposta seguinte, a professora trabalhou com rimas a partir do texto. *“A partir da conversa trabalhamos rimas com o texto: “Eu gosto de escola, eu gosto de estudar, mas o que eu gosto mesmo é...”. As crianças completariam o texto dizendo o que mais gostava de fazer, o desafio feito era que a palavra final teria que terminar com AR. As crianças começaram com cantar, brincar...; depois de algumas falas, elas perceberam que nem tudo de que elas gostavam terminava com a rima; assim, propus para inventarmos palavras. Esse foi um momento muito rico e de muita diversão para as crianças. Fui anotando no quadro as palavras que foram inventadas: bonecar (brincar de boneca), esqueitear (andar de skate), bicicletar (andar de bicicleta) e tantas outras. Cada criança escreveu sua palavra e seu significado em ½ folha sulfite, fazendo a ilustração.”* Percebemos que essa atividade está prevista na BNCC (2018) *“(EF01 LP13) Comparar palavras identificando a semelhança entre os sons de sílabas mediais e finais”,* ou seja, *“trabalhar as rimas é uma excelente ação para ajudar as crianças a desenvolverem habilidades linguísticas iniciais, aumentando a consciência de ortografia e de fonemas que são essencialmente os sons que compõem as palavras”* (Valente, 2022). Na perspectiva cognitiva de Souza e Salgado (2015), a memória pode ser suscitada por um processo associativo. No caso das rimas as crianças foram estimuladas a evocar a memória para saber quais eram as palavras e que terminavam com as mesmas sílabas da palavra proposta pela professora.

Continuando nossa análise sobre as práticas da professora **“X”**, notamos que a construção de novas palavras pelas crianças indica, segundo Vygotsky (1973), que essas crianças já passaram por todas as fases de desenvolvimento que precedem o *“pensamento verbal”*. Também já possuem a *“imaginação”*, que é uma função capaz de construir uma imagem subjetiva da realidade objetiva, o que possibilitou o estímulo da criatividade, tão importante para o desenvolvimento da criança. Assim o repertório cultural foi desenvolvido em sala de aula, já que a atividade possibilitou a manifestação artística por parte das crianças.

A professora também introduziu o suporte/portador dicionário, *“A partir dessa atividade, introduzi o gênero verbete e o portador Dicionário. Levei para sala os dicionários ilustrados para as crianças explorarem e apresentei para elas como funcionava. Fizemos a atividade de procurar o significado de algumas palavras, explorar algumas palavras com significados diferentes. Lembro-me até hoje de uma criança que disse surpresa e entusiasmada “Então é assim que procura palavra no dicionário!”.* Também apresentei para as crianças o

texto Dicionário (José Paulo Paes), elas se divertiram com o texto que é utilizado em todo contexto escolar. O dicionário propicia aos/as alunos/as possibilidades de conhecimento variado, além do estímulo a prática da leitura, pois permite [...] “que o aluno perceba o dicionário como um tipo de livro: uma obra de consulta de consulta, que não se lê de forma contínua, e sobre a qual o nosso olhar procura, na ordem alfabética, um verbete, e, no corpo dele, a(s) informação(ões) desejada(s), assinalada(s) por sinais gráficos apropriados”(Rangel, 2012). Todos esses gêneros estão previstos na BNCC (2018) no título “PRÁTICAS DE LINGUAGEM- OBJETOS DE CONHECIMENTO: HABILIDADES NO CAMPO DA VIDA COTIDIANA:[...] Alguns gêneros textuais deste campo: agendas, listas, bilhetes, recados, avisos, convites, cartas, cardápios, diários os, receitas, regras de jogos e brincadeiras.”

Podemos perceber que essas atividades também estão inseridas no “CAMPO ARTÍSTICO LITERÁRIO do 1º ao 5º ano – [...] participação de situações de leitura[...] de alguns gêneros [...]. (BRASIL, 2018).

Destacamos a importância do trabalho com os gêneros, “*O projeto desenvolvido possibilitou às crianças terem contato com vários gêneros textuais, produzirem textos e houve o envolvimento com entusiasmo de todas elas, portanto o letramento. Foi possível articular o projeto com a maioria dos conteúdos de diferentes áreas de conhecimento, promovendo assim a interdisciplinaridade. Nas produções individuais, a professora foi o escriba das crianças que ainda não sabiam escrever*” já que esses podem atuar como ferramentas facilitadoras no trabalho interdisciplinar, em que vários conteúdos são desenvolvidos no processo de ensino-aprendizagem, geralmente, a partir de uma temática transversal. Desse modo, notamos que a professora desenvolveu conteúdos diversos como sistema monetário, ciências, história e tirinhas, ou seja, de categorias semânticas diferentes. Como resultado dessas dinâmicas, as crianças produziram vários tipos de textos como “ Eu e minha história”, que falava de suas características, “Receita da Amizade”, “Biografias”, em que colaram seus retratos ou desenhos de seus auto-retratos. Outra produção importante foi a da montagem dos portfólios pelas crianças com cartões de agradecimentos para Ziraldo, o autor do livro “O Menino Maluquinho”.

De acordo com nossos estudos, Asbarh (2016) afirma que a relação voluntária e sistemática do conhecimento aumentará proporcionalmente ao envolvimento cognitivo da criança. Portanto, quanto mais significativas forem as tarefas, mais robusto será o produto dessas atividades.

Assim, percebemos o quanto esse projeto contemplou várias previsões da BNCC (2018), bem como vários aspectos teóricos de nossa pesquisa.

b) Análise do relato da professora “Y”

A professora “Y” é professora alfabetizadora graduada em Pedagogia e Matemática, especialista em Matemática e Estatística e Mestra em Educação. Essa professora atua no Ensino Fundamental em uma escola do Município de Lavras.

A primeira atividade relatada foi bastante lúdica, com a montagem de um “quebra cabeça” de sílabas. *“Cada criança recebeu algumas sílabas simples com o objetivo de formar palavras. Quando terminassem poderiam solicitar mais sílabas, de forma que não houvesse limite na busca das descobertas. Após encerrar o quebra-cabeça das sílabas, cada aluno deveria tentar ler as palavras para os colegas. Caso tivesse dificuldade na leitura poderia mostrar as palavras para que algum colega ajudasse.”* Devido ao distanciamento social imposto pelas regras sanitárias, em função da pandemia da COVID-19, a tarefa não pode ser realizada em duplas. Entretanto, a tarefa foi cumprida, pois aconteceu de forma descontraída, o que favoreceu o entendimento de sons e da formação de palavras. Esse tipo de atividade está prevista na BNCC “(EF02 LP2) [...] segmentar as palavras em sílabas [...] criar novas palavras[...].” (BRASIL, 2018). Essa atividade ministrada pela professora “B” foi caracterizada como lúdica. De acordo com Santos e Jesus (2010), a atividade de quebra-cabeça permitiu que as crianças vivenciassem uma situação-problema que possibilitou o desenvolvimento da lógica e do raciocínio.

Continuando com a análise das tarefas, notamos que essa professora realizou tarefas de jogos educativos utilizando como recurso tecnológico os “tablets”. *“Deste modo, um dos aplicativos que proponho é o “Forma palavra”, onde há uma roleta com letras. Basta clicar em iniciar e a roleta gira. Assim que ela para, aparece uma imagem referente às letras mostradas na roleta. E então a criança deve arrastar cada letra para formar a palavras referente à imagem. As crianças se divertem muito e ao mesmo é uma metodologia prazerosa que contribui no processo de alfabetização”* Na dinâmica relatada, o aplicativo “Forma Palavras” apresenta uma roleta visual que auxilia na formação de palavras. Percebemos que a utilização de tecnologia digital como ferramenta de aprendizagem foi um recurso muito bem explorado, já que as crianças gostam bastante das telas. Desse modo, a atividade foi sentida como prazerosa tanto pelas crianças quanto pela professora. A BNCC (2018) prevê a interação das crianças com as mais diversas tecnologias. Dessa interação surgiram estímulos que resultaram no fortalecimento do pensamento lógico, criativo e crítico. Outro importante apontamento da BNCC (2018) é sobre o **Ensino Fundamental - Anos Iniciais**. De acordo

com o documento, as situações lúdicas de aprendizagem devem ser valorizadas, além de articuladas com as vivências da educação infantil, portanto, a ação da professora contempla as orientações do documento.

Percebemos também, como atividade muito interessante, a tarefa “Raspadinha das Palavras”. *Foram distribuídas quatro palavras para cada criança, escritas em fichas. Por cima das palavras possui uma fita adesiva transparente. E por cima da fita há tinta preta de forma que não apareça a palavra. O aluno deverá raspar a tinta com a ponta de uma tesoura, de uso escolar, para descobrir qual é a palavra escondida. Em seguida o aluno deverá ler as palavras. Se não conseguir ler, poderá mostrar à turma para que o auxilie.* “ A professora confeccionou várias raspadinhas e distribuiu quatro para cada criança. Então, cada estudante raspou suas raspadinhas, nas quais estavam escritas algumas palavras. A intenção da atividade era o desafio de ler as palavras que surgiram. Quando alguma criança não conseguia ler, ela era ajudada pelos/as demais colegas de turma. De acordo com a BNCC (2018), a atividade contemplou suas orientações, já que as muitas crianças vivenciam em seus contextos a compra de raspadinhas “PRÁTICAS DE LINGUAGEM OBJETOS DE CONHECIMENTO E HABILIDADE NO CAMPO DA VIDA COTIDIANA- [...] as atividades vivenciadas cotidianamente pelas crianças[...]”(BRASIL, 2018). No prisma da ludicidade, a metodologia foi leve e divertida, propiciando um maior interesse das crianças em raspar e, posteriormente, ler o que estava escrito nas fichas.

Análise do relato da professora “Z”

A professora é graduada em pedagogia, é especialista em Psicopedagogia Clínica e Institucional e mestra em Educação. Trabalha como professora alfabetizadora do Ensino Fundamental de uma Escola do Município de Lavras.

O que percebemos, inicialmente, no relato da professora “Z” é a dificuldade de uma aluna no que diz respeito a aquisição da leitura, além dos desafios das dinâmicas de ensino aprendizagem realizadas por meio da tecnologia de informação e comunicação digitais, adotadas durante a pandemia. Nesse caso, a docente percebeu uma grande dificuldade da criança (...), que não conseguia interagir durante a ministração das aulas,” *No ano passado tive uma aluna [...]que possuía um comportamento diferente dos demais alunos. Devido a pandemia foram oferecidas aulas on-line. Eu percebi que essa aluna tinha uma dificuldade muito grande de ficar parada e não conseguia se concentrar. Quanto à alfabetização, ela não sabia nada. Não sabia o que era letra, não sabia o que era som, não conhecia o alfabeto.*” além de não possuir habilidade com relação ao alfabeto. Devido ao fato percebido, a docente

procurou a família da criança para se inteirar do contexto em que a criança vivia, para entender a possível causa do problema” *O pai era caminhoneiro e ela tinha medo dele ir trabalhar e não conseguir voltar. Era um ponto que deixava a [...] muito insegura. Eu comecei a conversar com a [...]. Todas as vezes que tinha aula eu chamava a [...] para participar. Insisti bastante*”. De acordo com a BNCC (2018), no Ensino Fundamental-Anos Iniciais “ [...] As experiências das crianças em seu contexto familiar, social e cultural, suas memórias, seu pertencimento a um grupo e sua interação com as mais diversas tecnologias de informação [...] são fontes que estimulam sua curiosidade e a formulação de perguntas.[...]”. Desse modo, notamos o quanto foi eficiente a atitude da professora ao conhecer os demais contextos nos quais a criança estava inserida e ao perceber que as diferenças individuais possuem demandas específicas na leitura. Uma vez que foi conhecido o contexto familiar dessa criança, a docente insistiu mais afetivamente na provocação da atenção dessa criança durante as aulas,” *Eu percebi que a partir do momento que eu comecei a introduzir a [...] nessa dinâmica de aprendizagem ela foi se soltando e foi ficando mais segura para aprender as letras, os sons das letras*” o que favoreceu o sentimento de pertença da criança com relação ao contexto escolar. Tal sentimento agiu como estímulo no desenvolvimento e autonomia da criança, facilitando assim as dinâmicas de aprendizagem.

Continuando a análise, durante o período em que as aulas aconteciam por meio vídeo, percebemos que a professora “Z” utilizou a leitura de pequenos textos como prática de ensino.” *Eu trabalhei com o método fônico. Todos os dias eu trabalhava com a turma fazendo uma “leiturinha” coletiva.* “ Nessa prática, ela desafiou as crianças, inclusive a criança que possuía dificuldade na aprendizagem do alfabeto, a reconhecerem pequenas palavras e letras contidas no texto . Isso está previsto na BNCC “(EF01LP04) Distinguir as letras do alfabeto de outros sinais gráficos. Construção do sistema alfabético” (BRASIL, 2018).

A docente utilizou palavras aleatórias para o desenvolvimento da habilidade de leitura e também trabalhou as letras iniciais e finais dos nomes das crianças, que é são práticas do uso social da leitura, ou seja: o letramento.

Quando as aulas presenciais recomeçaram a professora “Z” continuou inserindo pequenas leituras e trabalhou mais intensamente com a criança [...]. Concomitantemente trabalhou a alfabetização com os demais componentes curriculares com todos alunos de sua classe. Desse modo, as crianças conseguiram perceber a ligação entre os sons e a fala, conforme previsto na BNCC (EF01LP05) Reconhecer o sistema de escrita alfabética como representação dos sons da fala. Construção do sistema alfabético e da ortografia” (BRASIL, 2018).)

Após análise dos três relatos exitosos, separadamente, realizamos a seguir uma análise

conjunta sobre as práticas das três professoras. As professoras “X” “Y” “Z” são experientes e possuem tempo de sala de aula de vinte ou mais anos. Todas as três relataram que o Programa de Mestrado em Educação foi um grande marco em suas vidas, pois a formação potencializou o trabalho docente. As professoras salientaram que os saberes adquiridos durante o mestrado as levaram a ressignificarem a profissão docente e principalmente as ajudaram-as a pensarem o processo de alfabetização de crianças. Entretanto a professora “X” relata que a sua prática exitosa poderia ter tido maior excelência caso tivesse cursado o programa de mestrado anteriormente, ou seja, uma prática teoricamente orientada. Podemos afirmar que a formação continuada proporciona uma atualização das práticas e entendimentos sobre o trabalho docente, como está fundamentado em nossos estudos.

Ainda apontamos que as professoras possuem os saberes necessários no exercício da profissão: Saberes Curriculares; Saberes da Formação Profissional; Saberes da Experiência.

Percebemos também que, de acordo com o que foi relatado, as professoras utilizaram metodologias lúdicas, o que favoreceu a aprendizagem. As raspadinhas e a contação de histórias proporcionaram momentos de apreciação, por parte das crianças, que culminaram na aprendizagem.

Também destacamos que a interação entre as crianças, proporcionada pelas dinâmicas que as professoras utilizaram é de grande valor, já que essa interação é responsável pelo reconhecimento do outro e de si mesmo. Desse modo, a aprendizagem se tornou mais leve e eficaz. Outra importante observação é a de que todas as práticas estão respaldadas pela BNCC (2018), nas orientações de Língua Portuguesa do 1º ao 5º ano do Ensino Fundamental, ainda que algumas práticas tenham ocorrido anteriormente à implementação desse documento.

Quanto à vida pessoal, destacamos que todas as professoras são mães, desse modo, se dividem entre família, trabalho e estudos. Mesmo tendo ciência das exigências que essa dinâmica de trabalho, casa e estudos, as professoras pretendem continuar a formação, pois, para elas, os aprendizados que o curso de Mestrado Profissional proporcionou foi essencial.

10 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Após nossos apontamentos sobre a aquisição da leitura, notamos que a apropriação do ato de ler envolve os mais diversos processos. Tais processos perpassam a formação inicial de professores e percorrem a formação continuada, as práticas em sala de aula, além das dinâmicas envolvidas durante a aprendizagem pelas crianças.

Historicamente, todo processo formativo tem estado em constante transformação. Portanto, percebemos que ao longo dos anos as teorias vão sendo revisadas, ressignificadas conforme as pesquisas em educação vão se desenvolvendo. Assim, a formação continuada atualiza as ideias e teorias para os profissionais da educação, de modo geral. Nesse prisma, vale ressaltar a importância da CAPES (Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior) do Ministério da Educação (MEC) que desempenha papel fundamental na expansão e consolidação da pós-graduação *stricto sensu* (mestrado e doutorado) em todos os estados da Federação. Sem a CAPES, a inovação científica e tecnológica seria bem difícil.

Em nossa investigação sobre a aquisição da leitura, trouxemos teorias sobre a formação de professores, o que nos proporcionou a reflexão sobre a formação inicial e continuada. Admitimos que todo processo formativo perpassa a graduação e a prática efetuada nas escolas. Desse modo, o professor precisa continuar sua formação, intencionando a melhoria de sua prática. Assim, a atuação docente torna-se mais efetiva, além de proporcionar uma ressignificação do sentimento de pertença no contexto escolar. (MARCELO, 2009)

Quanto à aprendizagem humana, percebemos que a criança passa por várias fases desde o seu nascimento. É preciso compreender essas fases para efetivar uma mediação eficiente, sem, no entanto, deixar de perceber que cada criança é única. Não se pode exigir o mesmo desempenho de todas. Temos que considerar o tempo de cada uma

Outra consideração é a percepção das influências sofridas nas dinâmicas de aprendizagem. A recuperação do que foi aprendido, a memória, está diretamente ligada ao que foi sentido durante essas dinâmicas, ou seja, as emoções. O professor necessita estar atento aos diversos fatores que interferem de forma positiva ou negativa durante a aquisição do conhecimento para trabalhar da melhor maneira possível com seus alunos individualmente. A caminhada de cada pessoa no percurso educacional começa com pequenos passos. É obrigação de cada profissional perceber todas as melhoras de cada sujeito que foram efetivadas no contexto da aprendizagem e valorizá-las.

Uma importante conclusão sobre a aquisição da leitura é a da indissociabilidade entre a alfabetização e o letramento. O letramento ascendeu com o construtivismo que tem como base

as teorias psicológicas. Já a alfabetização tem como base as facetas metodológicas. Soares (2004) nos alerta sobre a formação docente baseada somente nos patamares construtivistas, o que levou os/as docentes a privilegiarem o letramento em detrimento a utilização do método. Acreditamos que quando letramento e alfabetização são dissociados dificilmente as práticas da aquisição da leitura e escrita serão efetivas. Assim, justificamos a percepção das professoras convidadas de que antes da participação no Mestrado em Educação, suas práticas pedagógicas não eram tão eficazes quanto poderiam ser caso houvesse considerado o letramento indissociável da alfabetização. Levando-se em conta o tempo de sala de aula de nossas convidadas, afirmamos que essa formação inicial não considerou que letramento e alfabetização são dinâmicas que nunca podem ser vistas como práticas independentes. Observamos que a visão separatista entre alfabetização e letramento não contribuiu para uma melhoria da aquisição da leitura e escrita, portanto, o rendimento escolar originado dessa separação não foi o esperado na época.

Ainda sobre a alfabetização, pautados em Soares (2004), afirmamos que o método é variável já que é necessário considerar o contexto dos alfabetizandos e selecionar a prática mais favorável ao processo de aprendizagem.

Sobre a aquisição da leitura, afirmamos que trata-se de um processo que é construído ao longo da aprendizagem e reflete as experiências anteriores de leitura e do mundo. Ler não é somente decifrar o código, é também interpretar o que foi escrito e significar de acordo com a vivência do leitor. A criança, quando aprende a ler, descortina as várias possibilidades de entendimentos e se constrói como sujeito emancipado que reflete sobre as suas escolhas. Para tanto, o mediador da aprendizagem necessita transcender a sua formação inicial e transformá-la em formação continuada. Tal formação continuada propicia novos saberes que serão utilizados em práticas atualizadas e mais eficazes no "chão da escola".

Quanto à BNCC (2018), notamos que existem várias previsões positivas para o Ensino Fundamental. Entre as mais importantes orientações, ressaltamos a previsão de que, apesar da alfabetização estar prevista para os dois primeiros anos iniciais, essa poderá ser estendida para os anos seguintes, ou seja, até o 5º ano do Ensino Fundamental.

Enfim, apontamos sobre a atividade de estudo, que só pode ser assim considerada quando o estudo é realizado na escola. Daí a importância de trazer práticas exitosas que facilitem o processo ensino-aprendizagem. Nunca é demais apresentar novas ideias e novas práticas! Uma vez que os profissionais da educação percebem as melhorias apresentadas pelas novidades no contexto pedagógico, poderão utilizá-las em suas práticas, além de se inspirarem a produzir outras que propiciem o desenvolvimento da criança. Esse desenvolvimento poderá

refletir positivamente também no contexto pessoal do/da estudante.

As práticas exitosas, aqui apresentadas, refletem a ação da criatividade e responsabilidade das docentes convidadas para participarem do nosso estudo. Percebemos que as possibilidades de construção do conhecimento são ilimitadas. Entretanto, nem só de práticas positivas o contexto escolar se mantém, assim torna-se necessária uma afirmação docente, possibilitada pela resignificação e conseqüente valorização da profissão. Essa resignificação pode ser realizada por meio da formação continuada, como a proporcionada pelo curso de Mestrado em Educação da Universidade Federal de Lavras.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, P. N. **Língua Portuguesa e Ludicidade: Ensinar brincando não é brincar de ensinar.** 2007 Disponível em: [PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATOLICA DE SÃO PAULO \(pucsp.br\)](http://pucsp.br) Acesso em: 05/10/2019

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

BETLINSKI, C. **Perspectiva estética da educação e do trabalho docente. Leitura e discussão do Texto** “O devir trágico na educação escolar: especulações filosóficas aplicadas à educação a partir da concepção de tragédia em Nietzsche” *Revistae-Curriculum*, São Paulo, v.11n.01abr.2013, ISSN: 1809-3876 Programa de Pós-graduação Educação: Currículo–PUC/SP Disponível em: <http://revistas.pucsp.br/index.php/curriculum>. Acesso em: 05/03/2022

BRASIL. **Pacto Nacional para Alfabetização na Idade Certa.** Ministério da Educação. Brasília Disponível em: [Pacto Nacional pela Alfabetização da Idade Certa – PNAIC - Portal do FNDE](http://pnaic.mec.gov.br) Acesso em 01/10/2022

BRASIL. **Programa Pró-Letramento.** Ministério da Educação. Disponível em : [Pró-Letramento - Ministério da Educação \(mec.gov.br\)](http://proletramento.mec.gov.br) Acesso em: 01/10/2022)

BRASIL **Salto para o futuro.** Ministério da Educação. Disponível em : [Ministério da Educação \(mec.gov.br\)](http://salto.mec.gov.br) Acesso em : 01/10/2022

BRASIL. **Decreto nº 7219/ 2010.** Decreto presidencial publicado em 24 junho de 2010. Sobre o Programa Institucional de Bolsa de Iniciação a Docência. Diário Oficial da União. Brasília, DF: 2010.

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Base (LDB nº 9.392/1996).** Ministério da Educação. Brasília, DF. Disponível em: [L9394 \(planalto.gov.br\)](http://planalto.gov.br) Acesso em 30/03/2022

BRASIL. **Portaria nº 38 de 28 de fevereiro de 2018. Sobre o Programa Residência Pedagógica.** CAPES. Brasília, DF: 2018.

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular.** Caderno de Ensino de Língua Portuguesa. 2018. Disponível em: [BNCC EI EF 110518 versao final site.pdf \(mec.gov.br\)](http://bncc.mec.gov.br) Acesso em: 27/12/2021.

CIRÍACO, F. L. (2020) **A Leitura e a Escrita no Processo de Alfabetização.** *Revista Educação Pública.* Disponível em: <https://educacaopublica.cecierj.edu.br/artigos/20/4/a-leitura-e-a-escrita-no-processo> de alfabetização Acesso em: 29/03/2021.

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

DAY, C. (1999). **Developing Teachers. The Challenges of Lifelong Learning.** London: Falmer Press. Feiman -Nemser, S. *From Preparation to Practice: Designing a Continuum to*

Strengthen and Sustain Teaching. Teachers College Record, 103, 6, pp. 1013 -1055.

DAVIDOV, V.V.; MARKOVA, A. (1987). **La Concepción de la actividad de estudio de los escolares.** In.; DAVIDOV V. V., SHUARE M (Org) La Psicología evolutiva y pedagógica en la URSS: antología. Moscou: Editorial Progreso.

DOTTA, Leanete T.; LOPES, Amelis; GIOVANI, Luciana M.. **Educação Superior e Formação de Professores: O papel da Investigação na Constituição Identitária Profissional.** PERSPECTIVA, Florianópolis, v. 29, n. 2, 561-594, jul./dez. 2011 Disponível em:https://www.researchgate.net/publication/273208148_Educacao_superior_e_formacao_de_professores_o_papel_da_investigacao_na_constituicao_identitaria, Acesso em 29/11/2021.

DUBAR, C. **Socialização: A construção das Identidades Sociais e profissionais.** Porto. Porto Editora. 1997.

FERREIRO, E. TEBEROSKY, A. **Psicogênese da Língua Escrita.** Trad. Diana Myrian Lichtenstein et all. Ed. Artmed, Porto Alegre, 1999. Reimpressão 2008.

FRIEDMAN, A. **Brincar: crescer e aprender- o resgate do jogo infantil.** São Paulo: moderna. 2001.

GATTI, B.A; BARRETO E.B. DE SÁ; ANDRÉ M.E.A.; ALMEIDA P.C.A.. **Professores do Brasil: Novos Cenários de Formação.** UNESCO. Brasília, 2019

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

KISHIMOTO, T. M. **O brincar e suas teorias.** Learning, 2002

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

MAIA, M. M. N. S.; FERNANDES, L. L. M. . **Formação de Professores: Desafios e Possibilidades Sobre os Saberes Teóricos e práticos no Processo Formativo do Acadêmico de Pedagogia..** *Revista Ciranda*, 4(2), 70–86. Universidade Federal de Montes Claros . Montes Claros MG -2020 Disponível em <https://doi.org/10.46551/259498102020019>. Acesso em 08/09/2021.

GARCIA , Carlos Marcelo **Desenvolvimento Profissional: passado e futuro.** Sísifo. Revista das Ciências da Educação, n.08, jan/abr 2009, pp 7-

MARINHO, Hermínia Regina Bugeste [et al.]. **Pedagogia do movimento: universo lúdico e psicomotricidade.** 2.ed. – Curitiba: Ipbex, 2007

MARTINS, L.M. **Contribuições da Psicologia Histórico-Cultural para a Pedagogia Histórico-Crítica** Artigo Revista HISTEDBR Campinas, nº 52, p. 286-300, set2013 –

MARTINS, L.M.; ABRANTES, A.A.; FACCI, M.G.D. **Periodização do desenvolvimento histórico-cultural do desenvolvimento psíquico: do nascimento à velhice.** Campinas: SP 2016

MENDONÇA S.O. **O Percurso Histórico dos Métodos de Alfabetização**. UNESP – Presidente Prudente. 2011 Disponível em:
<https://mail.google.com/mail/u/0/?pli=1#search/ferreira.stela71%40gmail.com/FMfcgxwLtGqFxBCQwzgDVMtGTLJKGtTl> Acesso em : 06/06/2021.

NIETZSCHE, F. W. **O Nascimento da Tragédia ou Helenismo e Pessimismo**. 2ª ed. São Paulo: Companhia das Letras, 2006.

NÓVOA, A. **A Posição Como Professor, Afirmar A Profissão Docente**. Cadernos de Pesquisa.v.47, n.1166-1133, out-dez,

OCDE. (2005). **Teachers matter**: attracting, develop-ing and retaining effective teachers. Paris: OCDE

PINTO, A. C **Memória, cognição e educação**: Implicações mútuas. In B. Detry e F. Simas(Eds.), Educação, cognição e desenvolvimento: Textos de psicologia educacional para a formação de professores(pp. 17-54). Lisboa: Edinova. Faculdade de Psicologia, Universidade do Porto, R. Campo Alegre,1055, 4169-004 Porto, Portugal. (2001)

RANGEL, E. O.. **Dicionário- Seu Uso em Alfabetização**. Glossário CEALE UFMG Disponível em: [Dicionários – seu uso em alfabetização | Glossário Ceale \(ufmg.br\)](#) Acesso em 06/07/2022

RAMOS,. L. **A Utilização do Lúdico Como Ferramenta Pedagógica para a Alfabetização e Letramento** . Disponível em: [A utilização do lúdico como ferramenta pedagógica para a alfabetização e letramento \(uol.com.br\)](#) Acesso em: 12/07/2022

RIBEIRO. A. L. **O Lúdico e a Aprendizagem**: Os Jogos na Sala de Aula. Disponível em : [ludico_andrea_ribeiro_2013.pdf \(ufmg.br\)](#) Acesso em : 12/07/2022

SANTOS, S.M.P. **A Ludicidade como ciência**. Petrópolis:Vozes: 1998.

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

SAVIANI, D.. **História da Formação Docente no Brasil**. Santa Maria, V.30 - n.02, p.11/26, 2005 disponível em:https://www.researchgate.net/publication/277758489_Historia_da_formacao_docente

[Solé, I. Estratégias de Leitura. Porto Alegre: Artmed, 1988.](#)

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

SOARES, M.B. **Alfabetização e Letramento**. São Paulo: Contexto: 2020.

SOARES, M.B. **Alfabetização e Letramento**: Caminhos e Descaminhos. 2004 Disponível em:
<https://mail.google.com/mail/u/0/?tab=km#search/ferreira.stela71%40gmail.com/FMfcgxwLt>

[GqFxBCQwzgDVMtGTLJKGtTI?projector=1&me](#) . Acesso em : 03/11/2021

SOARES, M. B. **Alfabetização: A Questão dos Métodos**. São Paulo: Contexto, 2016

SOUZA, A. B.; SALGADO T. D. **Memória, Aprendizagem, Emoções e Inteligência**.

Disponível em: <file:///C:/Users/USUARIO/AppData/Local/Temp/363-758-1-PB-1.pdf> Acesso em: 18/02/2021

TARDIF, M. **Saberes Docentes e Formação Profissional**. Petrópolis Editora Vozes: 2012
17ª Ed.

VALENTE, V,R,P,F, **Qual o Objetivo de Trabalhar as Rimas na Educação Infantil?**

Disponível em : [Qual objetivo de trabalhar rimas na educação infantil? \(todasasrespostas.pt\)](#)

Acesso em: 06/07/2022

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

VYGOTSKY, L. S. **A formação social da mente**. São Paulo: Martins Fontes, 1984.

VYGOTSKY, L. S. *Obras Escogidas*. Tomo III. Madrid: Visor, 1995.

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

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

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

ANEXO A - Parecer Consubstanciado do CEP

UNIVERSIDADE FEDERAL DE
LAVRAS



PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP

DADOS DO PROJETO DE PESQUISA

Título da Pesquisa: A AQUISIÇÃO DA LEITURA EM CRIANÇAS: RELATOS DE EXPERIÊNCIAS

Pesquisador: Alessandro Teodoro Bruzi

Área Temática:

Versão: 2

CAAE: 52244621.1.0000.5148

Instituição Proponente: Universidade Federal de Lavras

Patrocinador Principal: Financiamento Próprio

DADOS DO PARECER

Número do Parecer: 5.139.832

Apresentação do Projeto:

Resumo:

A aquisição da leitura e escrita representam marcos desenvolvimentistas para as crianças e fundamentam o progresso na educação básica. A escola, por meio da intervenção das alfabetizadoras, é a instituição responsável por estimular essa mudança nas crianças. Intencionando a melhoria do processo ensino aprendizagem nas escolas por meio de novas e boas práticas, pretendemos investigar as experiências exitosas no processo de aquisição da leitura por crianças, de forma retrospectiva, realizadas por professoras alfabetizadoras. Esse estudo será conduzido com relatos de experiências exitosas, numa abordagem qualitativa, pela qual serão convidadas professoras alfabetizadoras egressas do Programa de Pós-Graduação em Mestrado Profissional da Universidade Federal de Lavras. Tais relatos de experiências exitosas serão solicitados às convidadas por e-mail e a identidade de cada professora será mantida em sigilo. Solicitaremos às professoras que apontem, qual foi a experiência, qual foi o comportamento dos/as estudantes durante a aprendizagem, quais foram os métodos de ensino adotados e quais foram dificuldades e facilidades apresentadas pelos/as alfabetizandos/as. Os resultados serão examinados à luz de teorias de aprendizagem, letramento e alfabetização, além de teorias sobre a formação acadêmica e prática docente. Mediante as condições socioculturais do contexto brasileiro, destaca-se a importância desse estudo, já que a alfabetização deve ser utilizada como importante ferramenta de emancipação e

Endereço: Campus Universitário Cx Postal 3037

Bairro: PRP/COEP

CEP: 37.200-900

UF: MG

Município: LAVRAS

Telefone: (35)3829-5182

E-mail: coep.nintec@ufla.br

UNIVERSIDADE FEDERAL DE
LAVRAS



Continuação do Parecer: 5.139.832

promoção do desenvolvimento de estudantes.

Objetivo da Pesquisa:

Objetivo Primário:

Considerando que a aquisição da leitura, por crianças, representa um marco social fundamental e que a escola é onde isso, predominantemente, acontece, o objetivo dessa pesquisa é compreender o processo de alfabetização e apresentar e investigar algumas experiências exitosas realizadas por professoras egressas do Programa de Pós-Graduação da Universidade Federal de Lavras, que poderão favorecer, como modelos, a melhoria da dinâmica ensino e aprendizagem e a formação docente.

Avaliação dos Riscos e Benefícios:

Riscos:

Esse tipo de pesquisa não envolve riscos de lesão física nem moral. No entanto, caso a professora se sinta constrangida por alguma questão, ela poderá acusar a situação e pedir sua exclusão como participante da pesquisa, se assim o desejar.

Benefícios:

Essa pesquisa não confere benefício direto a qualquer entrevistada. Porém, permite a realização de um compêndio de boas práticas que poderão servir de como inspiração nos processos formadores de professores/as durante as dinâmicas de aquisição de leitura, além de compor um caderno de experiências exitosas que farão parte de um e-book exigido pelo program

Comentários e Considerações sobre a Pesquisa:

Trata-se de uma pesquisa acadêmica para obtenção do título de mestre a ser realizada por meio de entrevistas.

Vide listas de pendencia e inadequações

Considerações sobre os Termos de apresentação obrigatória:

Foram apresentados como preconiza este Comitê.

Recomendações:

Os critérios de inclusão e exclusão continuam sendo opostos. No entanto, por se tratar de uma pesquisa baseada na Resolução 510, consideramos a adequação proposta satisfatória pois o critério de inclusão delimita bem quem será o participante da pesquisa.

Endereço: Campus Universitário Cx Postal 3037

Bairro: PRP/COEP

CEP: 37.200-900

UF: MG

Município: LAVRAS

Telefone: (35)3829-5182

E-mail: coep.nintec@ufla.br

**UNIVERSIDADE FEDERAL DE
LAVRAS**



Continuação do Parecer: 5.139.832

Conclusões ou Pendências e Lista de Inadequações:

Pendência 1: O critério de exclusão é o inverso do critério de inclusão;

Resposta: Ajustamos os critérios de inclusão e exclusão inseridos na plataforma e no projeto

Análise: Atendida

Pendência 2: Solicita-se ajustar o cronograma de execução

Resposta: O cronograma de execução foi alterado

Análise: Atendida

Considerações Finais a critério do CEP:

Ressalta-se que cabe ao pesquisador responsável encaminhar os relatórios parciais e final da pesquisa, por meio da Plataforma Brasil, via notificação do tipo "relatório" para que sejam devidamente apreciadas no CEP, conforme norma operacional CNS n°001/13, item XI.2.d.

Este parecer foi elaborado baseado nos documentos abaixo relacionados:

Tipo Documento	Arquivo	Postagem	Autor	Situação
Informações Básicas do Projeto	PB_INFORMAÇÕES_BÁSICAS_DO_PROJETO_1830686.pdf	23/11/2021 16:40:28		Aceito
Outros	Carta_resposta.pdf	23/11/2021 16:39:58	Alessandro Teodoro Bruzi	Aceito
Projeto Detalhado / Brochura Investigador	PROJETO_PESQUISA.docx	23/11/2021 16:39:19	Alessandro Teodoro Bruzi	Aceito
Declaração de Pesquisadores	Declaracao_de_compromisso.pdf	28/09/2021 10:03:43	Alessandro Teodoro Bruzi	Aceito
Outros	comentarios_eticos.pdf	28/09/2021 10:02:36	Alessandro Teodoro Bruzi	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	TCLE_Professoras.pdf	28/09/2021 10:02:21	Alessandro Teodoro Bruzi	Aceito
Folha de Rosto	folhaDeRosto_Rosana.pdf	28/09/2021 09:59:40	Alessandro Teodoro Bruzi	Aceito

Situação do Parecer:

Aprovado

Endereço: Campus Universitário Cx Postal 3037

Bairro: PRP/COEP

CEP: 37.200-900

UF: MG

Município: LAVRAS

Telefone: (35)3829-5182

E-mail: coep.nintec@ufla.br

UNIVERSIDADE FEDERAL DE
LAVRAS



Continuação do Parecer: 5.139.832

Necessita Apreciação da CONEP:

Não

LAVRAS, 01 de Dezembro de 2021

Assinado por:
ALCINÉIA DE LEMOS SOUZA RAMOS
(Coordenador(a))

Endereço: Campus Universitário Cx Postal 3037

Bairro: PRP/COEP

CEP: 37.200-900

UF: MG

Município: LAVRAS

Telefone: (35)3829-5182

E-mail: coep.nintec@ufla.br

ANEXO B - Relato professora “X”

Relato de um trabalho de leitura e escrita desenvolvido durante o ano letivo de 2012, em uma turma de alfabetização.

Antes de relatar o trabalho desenvolvido com a turma de alfabetização, farei uma breve apresentação da minha trajetória profissional. Atualmente, sou professora do ciclo de alfabetização (Ensino Fundamental I) da rede pública municipal, atuando no 2º ano; faço parte do quadro efetivo pouco mais de 20 anos. Tenho formação em curso técnico de habilitação ao Magistério, sou graduada em Filosofia, especialista em Educação, especialista em Mídias na Educação e mestra em Educação. Sentindo necessidade de completar minha formação com Pedagogia conclui, em 2021, este curso na modalidade 2ª Licenciatura.

Logo que assumi uma turma, percebi o quanto é desafiador trabalhar como professor e senti a necessidade de buscar mais conhecimentos para desempenhar minha função. Através de leituras, troca de experiências com colegas e cursos, comecei a buscar respostas para os meus questionamentos e preocupações quanto ao processo de ensino e aprendizagem na sala de aula. Meus anseios me levaram à busca por formação continuada.

Durante a minha trajetória profissional tive outras experiências: em escolas cooperativas (na Educação Infantil e no Ensino Médio, disciplina de História), como professora alfabetizadora em escola particular, como tutora do curso de Pedagogia à Distância em universidade federal e docente em curso de Pedagogia em instituição privada. Essas experiências contribuíram para o crescimento profissional.

Em minha busca de formação continuada comecei a participar do Núcleo de Estudos em Linguagem, Leitura e Escrita (NELLE), que despertou um grande desejo de aprofundamento teórico para refletir sobre a minha prática e melhorá-la, tornando-a meu objeto de pesquisa.

No sentido de reflexão sobre essa prática, revisei minha memória e descreverei aqui um trabalho desenvolvido com uma turma de 1º ano em 2012 (que hoje corresponderia ao 2º ano do Ensino Fundamental). Essa experiência marcou minha história. Lembro-me que, para o ciclo de alfabetização, desenvolvíamos com as crianças um projeto de leitura, uma proposta da Secretaria Municipal de Educação, cujo objetivo era o trabalho com a leitura que contemplasse os gêneros textuais. Estávamos vivenciando as propostas de Letramento nos cursos de formação continuada. Cada professor tinha a liberdade de escolher qual o tema e como desenvolvê-lo. Em 2012, optei pelo trabalho com o livro “Menino Maluquinho” (Ziraldo), o projeto teve como tema “O Menino Maluquinho e sua turma”.

Esse projeto foi trabalhado durante todo o ano letivo que, de forma contextualizada, proporcionou às crianças a exploração de vários gêneros textuais. A turma, que tinha por volta de 25 alunos, era bem heterogênea, com crianças que liam fluentemente, no nível alfabético, e crianças que estavam em no nível pré-silábico da escrita.

O projeto iniciou-se com a leitura do livro de Ziraldo, que foi realizada em partes a cada dia, procurando deixar as crianças na expectativa para o que aconteceria no dia seguinte. Após a leitura, conversamos sobre a história que se orientou pela questão: Por que o nome Menino Maluquinho? A intenção foi que as crianças buscassem dentro da história o que justificaria o título do livro.

A partir da conversa trabalhamos rimas com o texto: “Eu gosto de escola, eu gosto de estudar, mas o que eu gosto mesmo é...”. As crianças completariam o texto dizendo o que mais gostava de fazer, o desafio feito era que a palavra final teria que terminar com AR. As crianças começaram com cantar, brincar...; depois de algumas falas, elas perceberam que nem tudo de que elas gostavam terminava com a rima; assim, propus para inventarmos palavras. Esse foi um momento muito rico e de muita diversão para as crianças. Fui anotando no quadro as palavras que foram inventadas: bonecar (brincar de boneca), esqueitar (andar de skate), biciletar (andar de bicicleta) e tantas outras. Cada criança escreveu sua palavra e seu significado em ½ folha sulfite, fazendo a ilustração.

A partir dessa atividade, introduzi o gênero verbete e o portador Dicionário. Levei para sala os dicionários ilustrados para as crianças explorarem e apresentei para elas como funcionava. Fizemos a atividade de procurar o significado de algumas palavras, explorar algumas palavras com significados diferentes. Lembro-me até hoje de uma criança que disse surpresa e entusiasmada “Então é assim que procura palavra no dicionário!”. Também apresentei para as crianças o texto Dicionário (José Paulo Paes), elas se divertiram com o texto.

Na sequência do trabalho, apresentamos para as crianças a turma do Menino Maluquinho, conversamos e listamos as características de cada personagem. Como estávamos trabalhando também o tema “Eu e minha história”, cada criança também listou suas características.

Realizamos também, durante o ano, a leitura de várias histórias em quadrinhos do livro “Curta o Menino Maluquinho 2” (Ziraldo). A partir dessas histórias em quadrinhos desenvolvemos atividades com sistema monetário, conteúdos de Ciências, História e produções de tirinhas.

De forma contextualizada, apresentei às crianças o poema “O galo aluado” (Sergio

Caparelli). Conversamos sobre o sentido de aluado. Realizamos várias atividades com o poema. Tivemos a oportunidade de explorar receita de um bolo de cenoura; em sequência produzimos um texto “Receita de Amizade”, respeitando a estrutura textual de uma receita.

Durante o projeto, conhecemos a biografia do Ziraldo e cada criança pode produzir sua própria biografia, colando uma fotografia ou fazendo o seu autorretrato para colocarmos no Portfólio do projeto. Encerramos o projeto com cada criança produzindo um cartão para o Ziraldo, de agradecimento e um recadinho para o autor. Produzimos um Portfólio com as atividades individuais e coletivas desenvolvidas. As crianças puderam folhear e apreciar suas atividades.

O projeto desenvolvido possibilitou às crianças terem contato com vários gêneros textuais, produzirem textos e houve o envolvimento com entusiasmo de todas elas, portanto o letramento. Foi possível articular o projeto com a maioria dos conteúdos de diferentes áreas de conhecimento, promovendo assim a interdisciplinaridade. Nas produções individuais, a professora foi o escriba das crianças que ainda não sabiam escrever. Percebi, nessa turma de alfabetização, que as crianças que estavam no nível alfabético avançaram no domínio da leitura e escrita, entretanto as crianças ainda não alfabéticas tiveram poucos avanços, o que causou em mim certa frustração ao final do ano letivo.

Hoje, buscando refletir sobre isso com base em leituras de pesquisadores sobre o assunto, principalmente Magda Soares, entendo que supervalorizei o letramento em detrimento da alfabetização, enfatizando o trabalho com gêneros textuais e colocando em segundo plano o ensino do nosso sistema de escrita. Como Magda Soares afirma na obra “Alfabetização e Letramento” (2020), estes são dois processos indissociáveis e interdependentes; a alfabetização deve, portanto, ocorrer em um contexto de letramento. Assim, compreendo que não se deve deixar em segundo plano a especificidade da alfabetização, que consiste na aquisição e apropriação do nosso sistema escrita, que é alfabético e ortográfico. Para que isso aconteça, preciso conhecer: “quem” vou ensinar; “o que” vou ensinar; “como” vou ensinar e “para que” vou ensinar.”

ANEXO C - Relato professora “Y”

Vivendo e experimentando a profissão docente, há 25 anos, sempre fui instigada a contribuir com os desafios que percorrem à docência, motivo pelo qual me dedicava a realizar estudos por meio de leituras que contribuíssem para a minha prática educativa. Nas idas e vindas que a vida nos impõe, a minha trajetória profissional não se constituiu em tempos e espaços iguais, fato que me trouxe uma rica visão sobre várias realidades educativas diferentes e colaborou para a minha profissionalidade docente. Assim, comecei a atuar na profissão docente na cidade Campo Belo a qual nasci e residi bastante tempo como professora efetiva da rede municipal e em escolas estaduais e privadas.

Em 1995 a 1998 cursei Licenciatura em Matemática no Colégio Universitário de Lavras (UNILAVRAS). E no próximo ano iniciei curso de Especialização em Matemática e Estatística na Universidade Federal de Lavras (UFLA).

Passado um tempo, em 2004 mudei-me para o município de Lavras onde comecei a atuar também como docente na rede municipal, no Ensino Fundamental I, após ter ingressado por meio de concurso público.

Neste contexto, a minha vivência na educação, com vista nas duas cidades citadas, tornou-se ampla devido aos diversos níveis de ensino que atuei, os quais posso citar: Educação Infantil, Ensino Fundamental I, Ensino Fundamental II (nas áreas de Ciências e Matemática), Ensino Médio (Matemática), Educação de Jovens e Adultos (EJA). Além de experimentar estas fases que compunham meu trabalho, tive a oportunidade de assumir a coordenação de um Centro Municipal de Educação Infantil (CMEI) na cidade de Lavras.

Visando complementar minha área de atuação profissional, encontrei uma grande oportunidade para realizar o curso de Licenciatura em Pedagogia, na Universidade Federal de Lavras (UFLA). Sempre com o apoio de minha família, cursei, trabalhei e venci esta etapa. E neste momento me envolvi com a Universidade, realizando cursos de extensão.

O mestrado era um forte desejo desde quando mudei para a cidade de Lavras, pois aqui encontrei uma Universidade que pudesse me proporcionar este curso. Como os acontecimentos da vida não dependem somente dos nossos esforços para tornarem realidade, mas de outros fatores, alguns anos passaram e foi implantado o Mestrado em Educação. Era mais uma possibilidade para pensar em minha qualificação profissional.

E é assim que cheguei aqui: buscando novos conhecimentos de forma a ampliar meus estudos. Ingressei no Mestrado, no Programa de Pós-Graduação em Educação, da Universidade Federal de Lavras, em 2019, na linha de pesquisa “Linguagens, diversidade cultural e práticas inovadoras”. Mas antes, integrei no Núcleo de Estudos em Linguagens,

Leitura e Escrita (NELLE) e participei dos cursos de formação organizados durante o ano de 2018.

Concomitante ao curso de Mestrado, fui inserida como preceptora do Programa Residência Pedagógica (2018-2019). Decidi dedicar-me ao estudo sobre a formação inicial docente, com intuito de compreender a relevância da articulação entre a teoria e a prática em programas institucionais organizados em parceria como sistema de Educação Básica. O Programa é realizado com a participação de coordenadores da Universidade, professores da rede pública do município de Lavras (preceptores) e estudantes do curso de pedagogia da Universidade (residentes).

Em 2020 me inseri novamente no Programa Residência Pedagógica em articulação com a Universidade Federal de Lavras, contudo, agora em formato remoto, o que constituiu uma nova experiência vivida na educação devido ao surgimento da pandemia causada pela Covid-19. No final de 2021 foi proposto no Programa que preceptores e residentes escrevessem uma investigação didática compondo um relato que envolvesse o trabalho desenvolvido com os alunos ou com um aluno ou aluna durante o ano no que diz respeito a alguma aspecto no processo de ensino e aprendizagem.

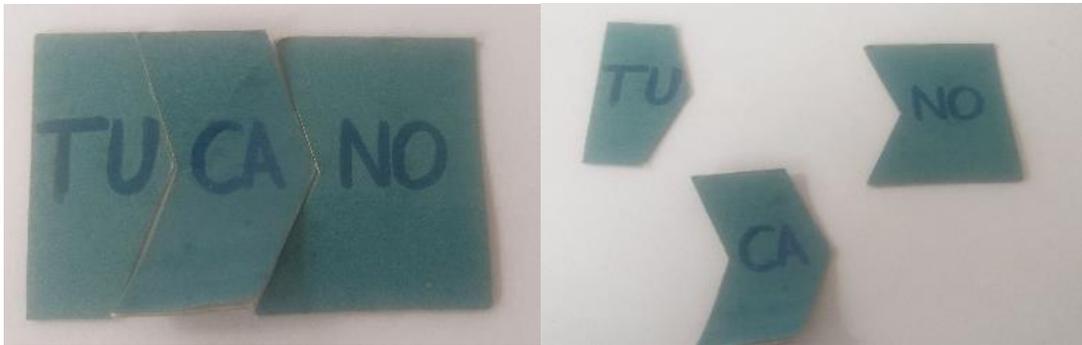
É a partir desta proposta que escrevi a respeito de algumas estratégias que considerei importantes para o desenvolvimento da leitura e escrita dos alunos do 2º ano, turma a qual lecionei no ano de 2021 na escola...

A profissão docente requer sempre a busca de estudos teóricos e inovações da prática. Este é um dos motivos que me levaram sempre a dedicar em estudos, escritas e cursos. Porém, sem motivação, é difícil realizar nossas metas. Sempre tive o incentivo de meus filhos e do meu esposo para o aperfeiçoamento de minha profissão, como mencionei anteriormente. Desta forma, quando há um apoio mútuo na família, há também um clima de leveza para direcionar tarefas profissionais e tarefas pessoais. Por este motivo, desde 2005 quando me casei e residi na cidade de Lavras, tive que adaptar minha vida pessoal e profissional, contudo com um bom planejamento de tempo e foco naquilo que se pretende alcançar, é possível ser professora, mãe de dois filhos, esposa e ainda aproveitar momentos de lazer que a vida nos oferece.

Ao retornar as aulas presenciais em cumprimento aos protocolos da Covid-19, a primeira ação que planejei realizar foi dialogar com os alunos e a partir disto descobrir o que já sabem e o que ainda precisam avançar no que se refere à alfabetização.

. Dentre muitas propostas, selecionei algumas para compor este relato. A primeira foi a construção de um quebra-cabeça de sílabas.

Figura 1- Quebra-cabeça de sílabas



Fonte:Relato de Experiência professora “Y”

Cada criança recebeu algumas sílabas simples com o objetivo de formar palavras. Quando terminassem poderiam solicitar mais sílabas, de forma que não houvesse limite na busca das descobertas. Após encerrar o quebra-cabeça das sílabas, cada aluno deveria tentar ler as palavras para os colegas. Caso tivesse dificuldade na leitura poderia mostrar as palavras para que algum colega ajudasse. Ressalto que nesta atividade não foi possível a interação em duplas devido ao cumprimento do distanciamento social, uma das regras de protocolo referente à Covid-19. Contudo, a atividade foi propícia para o momento, pois favoreceu de uma forma descontraída o entendimento da formação de palavras e a junção dos consoantes e vogais.

A segunda atividade foi desenvolvida na aula de informática através do uso do tablet. De acordo com os horários de aulas da turma todas as sextas-feiras ocorre o momento para o uso dos recursos tecnológicos presentes na escola. Desta forma, uma das ferramentas que escolhi aplicar na maioria das aulas é o tablet. Nele há jogos de alfabetização, raciocínio lógico matemático e entretenimento. Porém, sempre pensei em planejar jogos que apresentam as letras e seus sons, sílabas, palavras e frases de forma que contribua no avanço do nível de leitura e escrita das crianças. Deste modo, um dos aplicativos que proponho é o “Forma palavra”, onde há uma roleta com letras. Basta clicar em iniciar e a roleta gira. Assim que ela para, aparece uma imagem referente às letras mostradas na roleta. E então a criança deve arrastar cada letra para formar a palavras referente à imagem. As crianças se divertem muito e ao mesmo é uma metodologia prazerosa que contribui no processo de alfabetização.

Figura 2 - Aplicativo Forma palavras

Fonte:Relato de experiência professora “Y”

Considerando que os processos de alfabetização e letramento devem ser trabalhados por meio de vários recursos didáticos e material concreto, é importante pensar em práticas que motivem a leitura e a escrita. Partindo desta perspectiva, Almeida (2007) afirma que atividades lúdicas são capazes de oferecer desafios com o objetivo de ultrapassar barreiras e por este âmbito apresentam características de exploração, participação, construção e engajamento no envolvimento da tarefa. (ALMEIDA, 2007).

Sendo assim, a terceira proposta denomina-se “Raspadinha das palavras”. Foram distribuídas quatro palavras para cada criança, escritas em fichas. Por cima das palavras possui uma fita adesiva transparente. E por cima da fita há tinta preta de forma que não apareça a palavra. O aluno deverá raspar a tinta com a ponta de uma tesoura, de uso escolar, para descobrir qual é a palavras escondida. Em seguida o aluno deverá ler as palavras. Se não conseguir ler, poderá mostrar à turma para que o auxilie. Esta atividade demonstrou bastante interesse para as crianças e ainda proporcionou um rico repertório de palavras, uma vez que todos puderam ler as palavras um dos outros.

Figura 3- Raspadinha das palavras



Fonte: Relato de experiência da professora “Y”

Figura 4 - Raspadinha das palavras



Fonte:Relato de experiência da professora “Y”

A proposta da atividade da “Raspadinha” é uma estratégia que configura elementos lúdicos, fazendo com que a criança não copie palavras, nem decore, mas aprenda de forma estimulante. Nesta ótica Marinho et al. (2007) reforça que por meio da ludicidade é possível adquirir muitos conhecimentos, uma vez que parte de metodologias provocadoras de desafios e em decorrência disto, há mais prazer em aprender novos conhecimentos. (MARINHO, et al., 2007). Segundo Santos (1998) não se pode esquecer que a atividade lúdica não se constitui apenas para contribuir com a aprendizagem de um conteúdo de forma mecanizada, contudo a ludicidade tem como fim o desenvolvimento com o processo e não com o produto de determinada proposta. (SANTOS, 1998).

ANEXO D - Relato professora “Z”

[...], 50 anos, casada, duas filhas e duas netas. Residente na cidade de Lavras, professora regente alfabetizadora a 20 anos, Mestre em educação na área de formação de professores pela Universidade Federal de Lavras. Também sou psicopedagoga clínica e institucional e pedagoga(Supervisora educacional). Trabalho com formação continuada de professores e alfabetização de crianças de 6 e 7 anos .

No ano passado tive uma aluna [...]que possuía um comportamento diferente dos demais alunos. Devido a pandemia foram oferecidas aulas on-line. Eu percebi que essa aluna tinha uma dificuldade muito grande de ficar parada e não conseguia se concentrar. Quanto a alfabetização, ela não sabia nada. Não sabia o que era letra, não sabia o que era som, não conhecia o alfabeto. Parecia que ela não havia feito a educação infantil. Não tinha contato com as letras. Eu ministrava uma hora de aula duas vezes por semana e ela tinha uma dificuldade muito grande em se concentrar e participar das dinâmicas. Quando eu me dirigia a essa criança e pedia para que ela interagisse com as outras crianças da aula on-line era uma dificuldade tremenda, já que ensinar uma criança a ler é tão complexo e por vídeo é bem mais difícil. Então, todas as vezes eu falava com a criança ou tentava incluí-la, ela chorava. Dizia que não sabia e que não conseguia aprender. Desse modo eu precisei saber sobre a [...], chamei a mãe dela para conversar. Então eu percebi que a[...] era fruto de um casamento desfeito e que a criança em questão tinha muitas inseguranças, inclusive relacionadas ao pai dela. [...] tinha paixão pelo pai. O pai era caminhoneiro e ela tinha medo dele ir trabalhar e não conseguir voltar. Era um ponto que deixava a [...] muito insegura. Eu comecei a conversar com a [...]. Todas as vezes que tinha aula eu chamava a [...] para participar. Insisti bastante.

Eu trabalhei com o método fônico. Todos os dias eu trabalhava com a turma fazendo uma “leiturinha” coletiva. Trabalhávamos o alfabeto a partir de um texto pequeno. Eu retirava do texto pequenas palavras aleatórias e também letrinhas aleatórias.

Eu percebi que a partir do momento que eu comecei a introduzir a [...] nessa dinâmica de aprendizagem ela foi se soltando e foi ficando mais segura para aprender as letras, os sons das letras.

Outra técnica que eu utilizei foi a de fazer a chamada perguntando para as crianças: Qual é a letra com que começa seu nome? Qual a letra que termina o seu nome?

Também pedia para falarem o nome da letra e qual o som que ela faz. Paralelamente trabalhava os outros conteúdos de matemática, ciências, geografia e história. Eu sempre utilizava uma palavra detonadora a partir de um texto pequenininho e então eu ia desenvolvendo um trabalho com todas as crianças. O trabalho foi bastante lúdico, já que pelas

câmeras era muito complexo levar para as crianças o ensino de leitura e escrita. A leitura não foi tão difícil, mas depois relacionar a leitura com o código foi mais complicado.

Quanto a criança [...] primeiro eu tive que conquistá-la e ajudá-la a compreender que todo mundo aprendia e todo mundo era capaz. Assim, a partir do momento que ela se sentiu segura ela começou a interagir com os coleguinhas e comigo. Eu tinha duas estagiárias que foram fundamentais nesse processo, porque pesquisavam para mim atividades desafiadoras e prazerosas para que eu conseguisse alfabetizar a turma inteira e não somente a (...), entretanto alfabetizar a (...) foi um desafio.

Então quando voltamos a trabalhar de modo presencial, em agosto, de acordo com as norma sanitárias, eu percebi que a (...) já estava entrosada com a turma e comigo. Assim eu comecei um trabalho mais intenso. Eu levava para ela pequenos textos e pedia para ela localizar as letras do alfabeto, depois pedia para ela unisse as letrinhas aos sons das letras, aos sons das sílabas e aos sons das palavras, mesmo ela demonstrando que estava um pouquinho atrás da turma, porque ela tinha dificuldade. Por ela estar bem conosco ela foi se dedicando. Tive a ajuda dos pais, principalmente a mãe que mandava vídeos para mim, demonstrando que a [...] se esforçava tentando ler com a mãe e treinando a leitura. Quando a (...) percebeu a ligação dos sons e do código a [...] deslanchou. No dia em que a [...] leu uma frase inteira a mãe ligou para mim chorando. Eu consegui fazer com que a [...] lesse utilizando a consciência fonológica. Cada aluno demanda um método. Eu uso o método fonêmico no meu trabalho.

Entretanto a metodologia não é específica, depende muito da turma e da dificuldade de cada educando, cada criança de acordo com suas especificidades demandam técnicas e metodologias diversificadas, porém o desenvolvimento da consciência fonêmica é a base de todo processo. O trabalho de alguns autores nessa área me ajudaram muito, como por exemplo o da Prof. Doutora Magda Soares, e na minha vida, o PNAIC foi um divisor de águas. A partir daí comecei a estudar e me aprofundar sobre formação de professores e alfabetização. Nessa época percebi o quão importante era a necessidade de formação, tanto na minha vida pessoal quanto na minha vida profissional. Sempre fui comprometida e apaixonada pela profissão, porém o mestrado me deu vários direcionamentos e a capacidade de direcionar minha profissão de forma proficiente e conseqüentemente mais satisfatória.

Desde o início da docência o desafio maior era entender como as crianças aprendem, por que umas aprendem e outras não e principalmente como possibilitar o desenvolvimento de todos os alunos, algo que no início era muito frustrante. Muitas vezes cheguei ao final do ano com crianças apresentando um déficit muito acentuado e o pior eu não tinha condições de

analisar o porquê daquela situação. Minha formação era o magistério técnico, eu tinha um caderno de plano de uma professora antiga que me servia de modelo. E dessa forma comecei a vida de docente em meio aos vários desafios que só foram aumentando ao longo da minha carreira e da vontade de ser cada dia melhor.

Digo que meu único arrependimento foi não ter iniciado antes!

Então quando conheci o PNAIC percebi que nada sabia, mesmo com formação da graduação concluída. Procurei um curso de pós graduação na área de deficiências, a psicopedagogia e após concluir ingressei no mestrado em educação. Enfrentei vários entraves profissionais, pois na época eu trabalhava e os gestores não facilitaram a minha vida, tirei 12 meses de férias prêmio, nunca tinha tirado e concluí meu mestrado em um ano e meio. Costumo dizer que Deus colocou professores sensacionais no meu caminho, Prof. Doutora Ilsa do Carmo Vieira Goulart entre outras que me encheram de entusiasmo e vontade de ser cada vez melhor. Eu mal sabia escrever, não lia, e achava que sabia tudo. Hoje vejo a vida com outros olhos e principalmente, aprendo todos os dias, meu maior alicerce é estudar.

A partir daí me tornei uma professora mais eficiente, aprendo com cada um de meus alunos e principalmente ao chegar ao final da etapa em que leciono, percebo o grau de desenvolvimento de todos os alunos. Não deixo nenhum para trás. Tenho conseguido consolidar todas as etapas da maioria dos alunos, até mesmo os alunos que apresentam alguma patologia se desenvolvem de acordo com suas especificidades.

Vou continuar meus estudos assim que a UFLA disponibilizar o doutorado na minha área, acredito que esse sonho será realizado logo.

ANEXO E - Produto educacional

Caderno Orientador sobre Relatos de Experiências

Rosana ferreira

Alessandro Teodoro Bruzi

1 INTRODUÇÃO

A pesquisa científica é uma ferramenta que facilita a compreensão dos fenômenos que ocorrem em qualquer área da atividade humana. Quando realizamos uma pesquisa estamos avançando em nosso conhecimento. A pesquisa em educação é, por exemplo, de extrema importância, pois por meio dessa pesquisa novos saberes são atualizados e por consequência são desenvolvidas novas técnicas de ensino que possibilitam uma melhoria na aprendizagem.

Em um ambiente formador as pesquisas tem prioridade, já que são essas pesquisas que revelarão os saberes necessários ao bom desempenho de qualquer profissão academicamente orientada. Em nosso caso, da pesquisa em educação, dialogamos com Tardif (2000) que apresenta os saberes necessários para exercer a profissão docente: Saber Disciplinar, que diz respeito ao conhecimento do professor sobre o conteúdo a ser ensinado; Saber Curricular, que diz respeito aos saberes produzidos pela ciência que seram ensinados de acordo com os programas escolares; Saber das Ciência da Educação, que diz respeito aos conhecimentos profissionais; Saber Pedagógico, que diz respeito a atividade didática.

Para a consolidação desses saberes Maia e Fernandes (2020) afirmam que é necessária uma formação contínua dos saberes específicos. Essa formação deve ser propiciada por um conjunto de ações desenvolvidas que culminem em uma reflexão da prática docente. Nesse conjunto de ações desenvolvidas optamos por apresentar um caderno que oriente o pesquisador quando for necessário o estudo de Relatos de Experiências.

2 A CONSTRUÇÃO DOS RELATOS DE EXPERIÊNCIAS

Daltro e Faria (2019) entendem o Relato de Experiência como um instrumento de estudo em que são valorizadas as especificidades, desse modo é um importante produto científico que seja contemporâneo. Trata-se de uma construção teórico-prática em que os saberes sobre a experiência em si serão vistos a partir do olhar do sujeito-pesquisador em um certo contexto histórico e cultural.

Assim, como foi dito anteriormente, trazemos a estrutura de um relato de experiência, entretanto não se trata de uma estrutura obrigatória. Pode variar conforme as necessidades específicas da pesquisa. Segundo Mendes (2019) “O Relato de Experiência é texto científico de caráter narrativo, descritivo e reflexivo, a respeito de uma experiência que tenha sido

significativa para o participante, e também para a literatura científica”. Desse modo, Mendes (2019) apresenta dois passos: escolher uma experiência significativa que gerou aprendizagem para todos os participantes; relacionar a experiência escolhida com a literatura científica, que irá respaldar o relato. Após esses passos exemplificamos uma estrutura comumente utilizada.

- Introdução

Deve conter inicialmente as características de quem está relatando com as seguintes informações: Formação inicial (datada); Formação continuada; Profissão; Local em que trabalha; Local onde a pesquisa foi realizada; Idade do produtor do relato (opcional); Tempo de profissão; Vida familiar(opcional); Participantes da Experiências. O participante também deve fazer uma contextualização da experiência em geral (Ano em que a experiência foi realizada, motivação para realizar a experiência, escolha da temática, explicação da relevância do relato).

- Objetivo

Explicar o objetivo desta publicação. Normalmente escrevemos o verbo do objetivo (relatar, descrever, explicar...), a tal experiência vivida por tais sujeitos.

- Metodologia

Relatar: Como foi a experiência; Em qual disciplina; Em qual período; Em qual cenário de prática; Quem participou (caracterizar os participantes); Como foi o desenvolvimento; Qual a perspectiva teórica que você vai utilizar para discutir seus resultados; Qual a temática.

- Resultados

Relatar: Quais foram os resultados da experiência; Qual foi a expectativa; O que foi vivenciado; Quais foram descobertas; Quais foram as facilidades; Quais foram as dificuldades; O que foi aprendido.

- Considerações finais

Relatar o que se concluiu com a experiência e com o relacionado na literatura.

3 EXPERIÊNCIAS RELATADAS POR PROFESSORAS EGRESSAS DO PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO DO MESTRADO EM EDUCAÇÃO

O Relato de Experiência, segundo as autoras Daltro e Faria (2019) não se constitui como um trabalho fechado, em que as verdades são absolutas, e sim como um trabalho que se desdobra na busca de saberes inovadores. Desse modo apresentamos os seguintes relatos de Experiências que foram enviados por professoras egressas do Programa de Pós-Graduação de Mestrado em Educação da Universidade Federal de Lavras, que trabalham como alfabetizadoras. O convite para o envio dos relatos foram feitos para compor uma das partes de

nosso estudo que se intitula: Estudo da Aquisição da Escrita por Crianças: Relatos de Experiências Exitosas. Tais relatos se diferenciam entre si, entretanto nos apresentam os aspectos necessários na composição de relatos.

Relato de Experiência

Relato de um trabalho de leitura e escrita desenvolvido durante o ano letivo de 2012, em uma turma de alfabetização.

Por Rita de Cássia Oliveira

Antes de relatar o trabalho desenvolvido com a turma de alfabetização, farei uma breve apresentação da minha trajetória profissional. Atualmente, sou professora do ciclo de alfabetização (Ensino Fundamental I) da rede pública municipal, atuando no 2º ano; faço parte do quadro efetivo pouco mais de 20 anos. Tenho formação em curso técnico de habilitação ao Magistério, sou graduada em Filosofia, especialista em Educação, especialista em Mídias na Educação e mestra em Educação. Sentindo necessidade de completar minha formação com Pedagogia conclui, em 2021, este curso na modalidade 2ª Licenciatura.

Logo que assumi uma turma, percebi o quanto é desafiador trabalhar como professor e senti a necessidade de buscar mais conhecimentos para desempenhar minha função. Através de leituras, troca de experiências com colegas e cursos, comecei a buscar respostas para os meus questionamentos e preocupações quanto ao processo de ensino e aprendizagem na sala de aula. Meus anseios me levaram à busca por formação continuada.

Durante a minha trajetória profissional tive outras experiências: em escolas cooperativas (na Educação Infantil e no Ensino Médio, disciplina de História), como professora alfabetizadora em escola particular, como tutora do curso de Pedagogia à Distância em universidade federal e docente em curso de Pedagogia em instituição privada. Essas experiências contribuíram para o crescimento profissional.

Em minha busca de formação continuada comecei a participar do Núcleo de Estudos em Linguagem, Leitura e Escrita (NELLE), que despertou um grande desejo de aprofundamento teórico para refletir sobre a minha prática e melhorá-la, tornando-a meu objeto de pesquisa.

No sentido de reflexão sobre essa prática, revisei minha memória e descreverei aqui um trabalho desenvolvido com uma turma de 1º ano em 2012 (que hoje corresponderia ao 2º ano do Ensino Fundamental). Essa experiência marcou minha história. Lembro-me que, para o ciclo de alfabetização, desenvolvíamos com as crianças um projeto de leitura, uma proposta

da Secretaria Municipal de Educação, cujo objetivo era o trabalho com a leitura que contemplasse os gêneros textuais. Estávamos vivenciando as propostas de Letramento nos cursos de formação continuada. Cada professor tinha a liberdade de escolher qual o tema e como desenvolvê-lo. Em 2012, optei pelo trabalho com o livro “Menino Maluquinho” (Ziraldo), o projeto teve como tema “O Menino Maluquinho e sua turma”.

Esse projeto foi trabalhado durante todo o ano letivo que, de forma contextualizada, proporcionou às crianças a exploração de vários gêneros textuais. A turma, que tinha por volta de 25 alunos, era bem heterogênea, com crianças que liam fluentemente, no nível alfabético, e crianças que estavam em no nível pré-silábico da escrita.

O projeto iniciou-se com a leitura do livro de Ziraldo, que foi realizada em partes a cada dia, procurando deixar as crianças na expectativa para o que aconteceria no dia seguinte. Após a leitura, conversamos sobre a história que se orientou pela questão: Por que o nome Menino Maluquinho? A intenção foi que as crianças buscassem dentro da história o que justificaria o título do livro.

A partir da conversa trabalhamos rimas com o texto: “Eu gosto de escola, eu gosto de estudar, mas o que eu gosto mesmo é...”. As crianças completariam o texto dizendo o que mais gostava de fazer, o desafio feito era que a palavra final teria que terminar com AR. As crianças começaram com cantar, brincar...; depois de algumas falas, elas perceberam que nem tudo de que elas gostavam terminava com a rima; assim, propus para inventarmos palavras. Esse foi um momento muito rico e de muita diversão para as crianças. Fui anotando no quadro as palavras que foram inventadas: bonecar (brincar de boneca), esqueitear (andar de skate), biciletar (andar de bicicleta) e tantas outras. Cada criança escreveu sua palavra e seu significado em ½ folha sulfite, fazendo a ilustração.

A partir dessa atividade, introduzi o gênero verbete e o portador Dicionário. Levei para sala os dicionários ilustrados para as crianças explorarem e apresentei para elas como funcionava. Fizemos a atividade de procurar o significado de algumas palavras, explorar algumas palavras com significados diferentes. Lembro-me até hoje de uma criança que disse surpresa e entusiasmada “Então é assim que procura palavra no dicionário!”. Também apresentei para as crianças o texto Dicionário (José Paulo Paes), elas se divertiram com o texto.

Na sequência do trabalho, apresentamos para as crianças a turma do Menino Maluquinho, conversamos e listamos as características de cada personagem. Como estávamos trabalhando também o tema “Eu e minha história”, cada criança também listou suas características.

Realizamos também, durante o ano, a leitura de várias histórias em quadrinhos do livro “Curta o Menino Maluquinho 2” (Ziraldo). A partir dessas histórias em quadrinhos desenvolvemos atividades com sistema monetário, conteúdos de Ciências, História e produções de tirinhas.

De forma contextualizada, apresentei às crianças o poema “O galo aluado” (Sergio Caparelli). Conversamos sobre o sentido de aluado. Realizamos várias atividades com o poema. Tivemos a oportunidade de explorar receita de um bolo de cenoura; em sequência produzimos um texto “Receita de Amizade”, respeitando a estrutura textual de uma receita.

Durante o projeto, conhecemos a biografia do Ziraldo e cada criança pode produzir sua própria biografia, colando uma fotografia ou fazendo o seu autorretrato para colocarmos no Portfólio do projeto. Encerramos o projeto com cada criança produzindo um cartão para o Ziraldo, de agradecimento e um recadinho para o autor. Produzimos um Portfólio com as atividades individuais e coletivas desenvolvidas. As crianças puderam folhear e apreciar suas atividades.

O projeto desenvolvido possibilitou às crianças terem contato com vários gêneros textuais, produzirem textos e houve o envolvimento com entusiasmo de todas elas, portanto o letramento. Foi possível articular o projeto com a maioria dos conteúdos de diferentes áreas de conhecimento, promovendo assim a interdisciplinaridade. Nas produções individuais, a professora foi o escriba das crianças que ainda não sabiam escrever. Percebi, nessa turma de alfabetização, que as crianças que estavam no nível alfabético avançaram no domínio da leitura e escrita, entretanto as crianças ainda não alfabéticas tiveram poucos avanços, o que causou em mim certa frustração ao final do ano letivo.

Hoje, buscando refletir sobre isso com base em leituras de pesquisadores sobre o assunto, principalmente Magda Soares, entendo que supervalorizei o letramento em detrimento da alfabetização, enfatizando o trabalho com gêneros textuais e colocando em segundo plano o ensino do nosso sistema de escrita. Como Magda Soares afirma na obra “Alfabetização e Letramento” (2020), estes são dois processos indissociáveis e interdependentes; a alfabetização deve, portanto, ocorrer em um contexto de letramento. Assim, compreendo que não se deve deixar em segundo plano a especificidade da alfabetização, que consiste na aquisição e apropriação do nosso sistema escrita, que é alfabético e ortográfico. Para que isso aconteça, preciso conhecer: “quem” vou ensinar; “o que” vou ensinar; “como” vou ensinar e “para que” vou ensinar.”

Relato de experiência

por Joselma Silva

Vivendo e experimentando a profissão docente, há 25 anos, sempre fui instigada a contribuir com os desafios que percorrem à docência, motivo pelo qual me dedicava a realizar estudos por meio de leituras que contribuíssem para a minha prática educativa. Nas idas e vindas que a vida nos impõe, a minha trajetória profissional não se constituiu em tempos e espaços iguais, fato que me trouxe uma rica visão sobre várias realidades educativas diferentes e colaborou para a minha profissionalidade docente. Assim, comecei a atuar na profissão docente na cidade Campo Belo a qual nasci e residi bastante tempo como professora efetiva da rede municipal e em escolas estaduais e privadas.

Em 1995 a 1998 cursei Licenciatura em Matemática no Colégio Universitário de Lavras (UNILAVRAS). E no próximo ano iniciei curso de Especialização em Matemática e Estatística na Universidade Federal de Lavras (UFLA).

Passado um tempo, em 2004 mudei-me para o município de Lavras onde comecei a atuar também como docente na rede municipal, no Ensino Fundamental I, após ter ingressado por meio de concurso público.

Neste contexto, a minha vivência na educação, com vista nas duas cidades citadas, tornou-se ampla devido aos diversos níveis de ensino que atuei, os quais posso citar: Educação Infantil, Ensino Fundamental I, Ensino Fundamental II (nas áreas de Ciências e Matemática), Ensino Médio (Matemática), Educação de Jovens e Adultos (EJA). Além de experimentar estas fases que compunham meu trabalho, tive a oportunidade de assumir a coordenação de um Centro Municipal de Educação Infantil (CMEI) na cidade de Lavras.

Visando complementar minha área de atuação profissional, encontrei uma grande oportunidade para realizar o curso de Licenciatura em Pedagogia, na Universidade Federal de Lavras (UFLA). Sempre com o apoio de minha família, cursei, trabalhei e venci esta etapa. E neste momento me envolvi com a Universidade, realizando cursos de extensão.

O mestrado era um forte desejo desde quando mudei para a cidade de Lavras, pois aqui encontrei uma Universidade que pudesse me proporcionar este curso. Como os acontecimentos da vida não dependem somente dos nossos esforços para tornarem realidade, mas de outros fatores, alguns anos passaram e foi implantado o Mestrado em Educação. Era mais uma possibilidade para pensar em minha qualificação profissional.

E é assim que cheguei aqui: buscando novos conhecimentos de forma a ampliar meus estudos. Ingressei no Mestrado, no Programa de Pós-Graduação em Educação, da Universidade Federal de Lavras, em 2019, na linha de pesquisa “Linguagens, diversidade

cultural e práticas inovadoras”. Mas antes, integrei no Núcleo de Estudos em Linguagens, Leitura e Escrita (NELLE) e participei dos cursos de formação organizados durante o ano de 2018.

Concomitante ao curso de Mestrado, fui inserida como preceptora do Programa Residência Pedagógica (2018-2019). Decidi dedicar-me ao estudo sobre a formação inicial docente, com intuito de compreender a relevância da articulação entre a teoria e a prática em programas institucionais organizados em parceria como sistema de Educação Básica. O Programa é realizado com a participação de coordenadores da Universidade, professores da rede pública do município de Lavras (preceptores) e estudantes do curso de pedagogia da Universidade (residentes).

Em 2020 me inseri novamente no Programa Residência Pedagógica em articulação com a Universidade Federal de Lavras, contudo, agora em formato remoto, o que constituiu uma nova experiência vivida na educação devido ao surgimento da pandemia causada pela Covid-19. No final de 2021 foi proposto no Programa que preceptores e residentes escrevessem uma investigação didática compondo um relato que envolvesse o trabalho desenvolvido com os alunos ou com um aluno ou aluna durante o ano no que diz respeito a alguma aspecto no processo de ensino e aprendizagem.

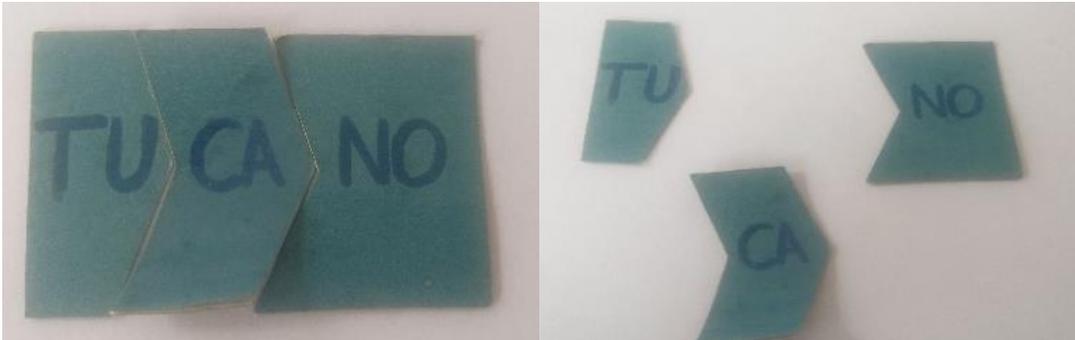
É a partir desta proposta que escrevi a respeito de algumas estratégias que considerei importantes para o desenvolvimento da leitura e escrita dos alunos do 2º ano, turma a qual lecionei no ano de 2021 na escola...

A profissão docente requer sempre a busca de estudos teóricos e inovações da prática. Este é um dos motivos que me levaram sempre a dedicar em estudos, escritas e cursos. Porém, sem motivação, é difícil realizar nossas metas. Sempre tive o incentivo de meus filhos e do meu esposo para o aperfeiçoamento de minha profissão, como mencionei anteriormente. Desta forma, quando há um apoio mútuo na família, há também um clima de leveza para direcionar tarefas profissionais e tarefas pessoais. Por este motivo, desde 2005 quando me casei e residi na cidade de Lavras, tive que adaptar minha vida pessoal e profissional, contudo com um bom planejamento de tempo e foco naquilo que se pretende alcançar, é possível ser professora, mãe de dois filhos, esposa e ainda aproveitar momentos de lazer que a vida nos oferece.

Ao retornar as aulas presenciais em cumprimento aos protocolos da Covid-19, a primeira ação que planejei realizar foi dialogar com os alunos e a partir disto descobrir o que já sabem e o que ainda precisam avançar no que se refere à alfabetização.

. Dentre muitas propostas, selecionei algumas para compor este relato. A primeira foi a construção de um quebra-cabeça de sílabas.

Figura 1- Quebra-cabeça de sílabas



Fonte:Relato de Experiência professora “Y”

Cada criança recebeu algumas sílabas simples com o objetivo de formar palavras. Quando terminassem poderiam solicitar mais sílabas, de forma que não houvesse limite na busca das descobertas. Após encerrar o quebra-cabeça das sílabas, cada aluno deveria tentar ler as palavras para os colegas. Caso tivesse dificuldade na leitura poderia mostrar as palavras para que algum colega ajudasse. Ressalto que nesta atividade não foi possível a interação em duplas devido ao cumprimento do distanciamento social, uma das regras de protocolo referente à Covid-19. Contudo, a atividade foi propícia para o momento, pois favoreceu de uma forma descontraída o entendimento da formação de palavras e a junção dos consoantes e vogais.

A segunda atividade foi desenvolvida na aula de informática através do uso do tablet. De acordo com os horários de aulas da turma todas as sextas-feiras ocorre o momento para o uso dos recursos tecnológicos presentes na escola. Desta forma, uma das ferramentas que escolhi aplicar na maioria das aulas é o tablet. Nele há jogos de alfabetização, raciocínio lógico matemático e entretenimento. Porém, sempre pensei em planejar jogos que apresentam as letras e seus sons, sílabas, palavras e frases de forma que contribua no avanço do nível de leitura e escrita das crianças. Deste modo, um dos aplicativos que proponho é o “Forma palavra”, onde há uma roleta com letras. Basta clicar em iniciar e a roleta gira. Assim que ela para, aparece uma imagem referente às letras mostradas na roleta. E então a criança deve arrastar cada letra para formar a palavra referente à imagem. As crianças se divertem muito e ao mesmo tempo é uma metodologia prazerosa que contribui no processo de alfabetização.

Figura 2- Aplicativo Forma palavras



Fonte:Relato de experiência professora “Y”

Considerando que os processos de alfabetização e letramento devem ser trabalhados por meio de vários recursos didáticos e material concreto, é importante pensar em práticas que motivem a leitura e a escrita. Partindo desta perspectiva, Almeida (2007) afirma que atividades lúdicas são capazes de oferecer desafios com o objetivo de ultrapassar barreiras e por este âmbito apresentam características de exploração, participação, construção e engajamento no envolvimento da tarefa. (ALMEIDA, 2007).

Sendo assim, a terceira proposta denomina-se “Raspadinha das palavras”. Foram distribuídas quatro palavras para cada criança, escritas em fichas. Por cima das palavras possui uma fita adesiva transparente. E por cima da fita há tinta preta de forma que não apareça a palavra. O aluno deverá raspar a tinta com a ponta de uma tesoura, de uso escolar, para descobrir qual é a palavras escondida. Em seguida o aluno deverá ler as palavras. Se não conseguir ler, poderá mostrar à turma para que o auxilie. Esta atividade demonstrou bastante interesse para as crianças e ainda proporcionou um rico repertório de palavras, uma vez que todos puderam ler as palavras um dos outros.

Figura 3- Raspadinha das palavras



Fonte: Relato de experiência da professora “Y”

Figura 4- Raspadinha das palavras



Fonte: Relato de experiência da professora “Y”

A proposta da atividade da “Raspadinha” é um estratégia que configura elementos lúdicos, fazendo com que a criança não copie palavras, nem decore, mas aprenda de forma estimulante. Nesta ótica Marinho et al. (2007) reforça que por meio da ludicidade é possível adquirir muitos conhecimentos, uma vez que parte de metodologias provocadoras de desafios e em decorrência disto, há mais prazer em aprender novos conhecimentos. (MARINHO, et al., 2007). Segundo Santos (1998) não se pode esquecer que a atividade lúdica não se constitui apenas para contribuir com a aprendizagem de um conteúdo de forma mecanizada, contudo a ludicidade tem como fim o desenvolvimento com o processo e não com o produto de

determinada proposta. (SANTOS, 1998).

Relato de Experiência

por Érika Giuliana Rodrigues Pires Pinto

Érika Giuliana Rodrigues Pinto, 50 anos, casada, duas filhas e duas netas. Residente na cidade de Lavras, professora regente alfabetizadora a 20 anos, Mestre em educação na área de formação de professores pela Universidade Federal de Lavras. Também sou psicopedagoga clínica e institucional e pedagoga(Supervisora educacional). Trabalho com formação continuada de professores e alfabetização de crianças de 6 e 7 anos .

No ano passado tive uma aluna [...]que possuía um comportamento diferente dos demais alunos. Devido a pandemia foram oferecidas aulas on-line. Eu percebi que essa aluna tinha uma dificuldade muito grande de ficar parada e não conseguia se concentrar. Quanto a alfabetização, ela não sabia nada. Não sabia o que era letra, não sabia o que era som, não conhecia o alfabeto. Parecia que ela não havia feito a educação infantil. Não tinha contato com as letras. Eu ministrava uma hora de aula duas vezes por semana e ela tinha uma dificuldade muito grande em se concentrar e participar das dinâmicas. Quando eu me dirigia a essa criança e pedia para que ela interagisse com as outras crianças da aula on-line era uma dificuldade tremenda, já que ensinar uma criança a ler é tão complexo e por vídeo é bem mais difícil. Então, todas as vezes eu falava com a criança ou tentava incluí-la ela chorava. Dizia que não sabia e que não conseguia aprender. Desse modo eu precisei saber sobre a [...], chamei a mãe dela para conversar. Então eu percebi que a[...] era fruto de um casamento desfeito e que a criança em questão tinha muitas inseguranças, inclusive relacionadas ao pai dela. [...] tinha paixão pelo pai. O pai era caminhoneiro e ela tinha medo dele ir trabalhar e não conseguir voltar. Era um ponto que deixava a [...] muito insegura. Eu comecei a conversar com a [...]. Todas as vezes que tinha aula eu chamava a [...] para participar. Insisti Bastante.

Eu trabalhei com o método fônico. Todos os dias eu tralhava com a turma fazendo uma “leiturinha” coletiva. Trabalhávamos o alfabeto a partir de um texto pequeno. Eu retirava do texto pequenas palavras aleatórias e também letrinhas aleatórias.

Eu percebi que a partir do momento que eu comecei a introduzir a [...] nessa dinâmica de aprendizagem ela foi se soltando e foi ficando mais segura para aprender as letras, os sons das letras.

Outra técnica que eu utilizei foi a de fazer a chamada perguntando para as crianças: Qual é a letra com que começa seu nome? Qual a letra que termina o seu nome?

Também pedia para falarem o nome da letra e qual o som que ela faz. Paralelamente

trabalhava os outros conteúdos de matemática, ciências, geografia e história. Eu sempre utilizava uma palavra detonadora a partir de um texto pequenininho e então eu ia desenvolvendo um trabalho com todas as crianças. O trabalho foi bastante lúdico, já que pelas câmeras era muito complexo levar para as crianças o ensino de leitura e escrita. A leitura não foi tão difícil, mas depois relacionar a leitura com o código foi mais complicado.

Quanto à criança [...] primeiro eu tive que conquistá-la e ajudá-la a compreender que todo mundo aprendia e todo mundo era capaz. Assim, a partir do momento que ela se sentiu segura ela começou a interagir com os coleguinhas e comigo. Eu tinha duas estagiárias que foram fundamentais nesse processo, porque pesquisavam para mim atividades desafiadoras e prazerosas para que eu conseguisse alfabetizar a turma inteira e não somente a (...), entretanto alfabetizar a (...) foi um desafio.

Então quando voltamos a trabalhar de modo presencial, em agosto, de acordo com as normas sanitárias, eu percebi que a (...) já estava entrosada com a turma e comigo. Assim eu comecei um trabalho mais intenso. Eu levava para ela pequenos textos e pedia para ela localizar as letras do alfabeto, depois pedia para ela unisse as letrinhas aos sons das letras, aos sons das sílabas e aos sons das palavras, mesmo ela demonstrando que estava um pouquinho atrás da turma, porque ela tinha dificuldade. Por ela estar bem conosco ela foi se dedicando. Tive a ajuda dos pais, principalmente a mãe que mandava vídeos para mim, demonstrando que a [...] se esforçava tentando ler com a mãe e treinando a leitura. Quando a (...) percebeu a ligação dos sons e do código a [...] deslanchou. No dia em que a [...] leu uma frase inteira a mãe ligou para mim chorando. Eu consegui fazer com que a [...] lesse utilizando a consciência fonológica. Cada aluno demanda um método. Eu uso o método fonêmico no meu trabalho.

Entretanto a metodologia não é específica, depende muito da turma e da dificuldade de cada educando, cada criança de acordo com suas especificidades demandam técnicas e metodologias diversificadas, porém o desenvolvimento da consciência fonêmica é a base de todo processo. O trabalho de alguns autores nessa área me ajudaram muito, como por exemplo o da Prof. Doutora Magda Soares, e na minha vida, o PNAIC foi um divisor de águas. A partir daí comecei a estudar e me aprofundar sobre formação de professores e alfabetização. Nessa época percebi o quão importante era a necessidade de formação, tanto na minha vida pessoal quanto na minha vida profissional. Sempre fui comprometida e apaixonada pela profissão, porém o mestrado me deu vários direcionamentos e a capacidade de direcionar minha profissão de forma proficiente e conseqüentemente mais satisfatória.

Desde o início da docência o desafio maior era entender como as crianças aprendem,

por que umas aprendem e outras não e principalmente como possibilitar o desenvolvimento de todos os alunos, algo que no início era muito frustrante. Muitas vezes cheguei ao final do ano com crianças apresentando um déficit muito acentuado e o pior eu não tinha condições de analisar o porque daquela situação. Minha formação era o magistério técnico, eu tinha um caderno de plano de uma professora antiga que me servia de modelo. E dessa forma comecei a vida de docente em meio aos vários desafios que só foram aumentando ao longo da minha carreira e da vontade de ser cada dia melhor.

Digo que meu único arrependimento foi não ter iniciado antes!

Então quando conheci o PNAIC percebi que nada sabia, mesmo com formação da graduação concluída. Procurei um curso de pós graduação na área de deficiências, a psicopedagogia e após concluir ingressei no mestrado em educação. Enfrentei vários entraves profissionais, pois na época eu trabalhava e os gestores não facilitaram a minha vida, tirei 12 meses de férias prêmio, nunca tinha tirado e concluí meu mestrado em um ano e meio. Costumo dizer que Deus colocou professores sensacionais no meu caminho, Prof. Doutora Ilsa do Carmo Vieira Goulart entre outras que me encheram de entusiasmo e vontade de ser cada vez melhor. Eu mal sabia escrever, não lia, e achava que sabia tudo. Hoje vejo a vida com outros olhos e principalmente, aprendo todos os dias, meu maior alicerce é estudar.

A partir daí me tornei uma professora mais eficiente, aprendo com cada um de meus alunos e principalmente ao chegar ao final da etapa em que leciono, percebo o grau de desenvolvimento de todos os alunos. Não deixo nenhum para trás. Tenho conseguido consolidar todas as etapas da maioria dos alunos, até mesmo os alunos que apresentam alguma patologia se desenvolvem de acordo com suas especificidades.

Vou continuar meus estudos assim que a UFLA disponibilizar o doutorado na minha área, acredito que esse sonho será realizado logo.

4 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Podemos perceber nos relatos das professoras que esses se diferem entre si, o que possibilita a percepção das diferentes facetas dos relatos de experiências. O importante é que o pesquisador encontre as possíveis respostas para o seu problema de pesquisa e assim alcance seu objetivo.

Nossos agradecimentos à CAPES Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior da Fundação dos Ministérios da Educação MEC que desempenha papel fundamental na expansão e consolidação da pós-graduação stricto sensu (mestrado e doutorado)

em todos os estados da Federação.