

PRÁTICAS DE LEITURA NO CICLO DE ALFABETIZAÇÃO

Letícia Corrêa Bitencourt Bianchi¹

Francinilda de Sousa Nascimento²

Eixo temático: 8 – Alfabetização e modos de aprender e de ensinar

Resumo: Este artigo apresenta práticas de leitura de livros literários desenvolvidas em uma escola pública do município de Imperatriz do Maranhão. Tais práticas foram baseadas nos pressupostos teórico-metodológicos da BNCC para mostrar que cumprem um papel importante na formação do leitor no ciclo de alfabetização, devendo estar presentes nas atividades de sala de aula. Portanto, tem-se como objetivo apresentar possibilidades de mediação docente com os alunos para práticas de leitura na escola, bem como discutir a questão da leitura a partir de uma concepção interacionista, trazendo-a ao debate como uma prática necessária no ambiente escolar. Opera-se, para cumprimento destes objetivos, com o seguinte referencial teórico: Soares (2020), para tratar sobre a alfabetização e o letramento; e Vigotsky (2007; 1988), para interação, mediação e Zona de Desenvolvimento Proximal. Como metodologia, utilizou-se o método qualitativo, documental e bibliográfico. Conclui-se que as práticas e a concepção de leitura apresentadas podem ser uma possibilidade de promoção de novos debates acerca do ensino de leitura e da formação do leitor, para que se possa aprimorar, cada vez mais, as práticas de leitura de livros literários na escola ainda no ciclo de alfabetização.

Palavras-chave: Práticas de leitura; mediação; letramento; alfabetização.

Introdução

Neste artigo, relatamos algumas práticas de leitura de livros literários desenvolvidas em uma escola pública do município de Imperatriz do Maranhão. Destacamos a dimensão de tais práticas para a alfabetização, letramento e formação de leitores, tendo em vista que a leitura não se reduz a ler palavras, pois, a partir do momento em que “a criança se torna silábico-alfabética ou alfabética, é preciso desenvolver habilidades de ler conjuntos de palavras que formam frases, conjunto de frases que formam textos” (SOARES, 2020, p. 197).

A partir desta contextualização, tem-se como objetivo apresentar possibilidades de mediação docente com os alunos para práticas de leitura na escola no ciclo de alfabetização³,

¹ Doutoranda em Educação pela Universidade Luterana do Brasil – ULBRA. Técnica em Assuntos Educacionais da Universidade Federal do Rio Grande do Sul – UFRGS. Contato: leticia.bianchi@rede.ulbra.br.

² Mestranda em Educação pela Universidade Luterana do Brasil – ULBRA. Professora da Educação Básica da rede pública de Imperatriz/MA. Contato: francinildasousanascimento@gmail.com.

³ Ciclo de alfabetização, de acordo com a BNCC, refere-se ao 1º e 2º ano do Ensino Fundamental. “[...] é iniciais (1º e 2º anos) do Ensino Fundamental que se espera que ela [a criança] se alfabetize” (BRASIL, 2020, p. 10).

bem como discutir a questão da leitura a partir de uma concepção interacionista, trazendo-a ao debate como uma prática necessária no ambiente escolar. Para cumprir com este objetivo, utilizamos os seguintes autores como referencial teórico: Soares (2020), no que concerne à alfabetização e ao letramento; e Vigotsky (2007; 1988), no que diz respeito à interação, mediação e Zona de Desenvolvimento Proximal.

2 Fundamentação teórica

Para compor este trabalho, partiu-se de uma concepção de leitura baseada na teoria interacionista, em que os conhecimentos linguísticos, textuais e de mundo da criança são considerados, pois esta, ao entrar para a escola, não é uma “tábula rasa” que pode ser moldada pelos professores de acordo com a forma que preferirem. Ela já possui suas próprias habilidades culturais e não será forjada pela influência sistemática do ambiente pedagógico, mas pelas próprias tentativas primitivas feitas por ela mesma para lidar com as tarefas culturais (VIGOTSKY; LURIA; LEONTIEV, 1988).

Vigotsky (2007) afirma que é preciso considerar os conhecimentos já adquiridos pela criança para depois operar sobre a Zona de Desenvolvimento Proximal⁴ na qual a ação mediadora recai. Os instrumentos e os recursos de mediação utilizados pelo professor, na ação docente, podem favorecer a construção de significados para os conteúdos trabalhados com os alunos. Em relação à leitura, a apropriação dessa é um processo complexo que se realiza de maneira progressiva, quando o aluno tem a oportunidade de interagir com textos. Destaca-se a importância de se trabalhar as informações destes, especialmente as que o aluno ainda não domina. No entanto, deve-se observar o nível de desenvolvimento real dos alunos e o nível que pode estar próximo de ser alcançado com a mediação do professor. Por isso, neste estudo, trabalhamos com a noção de que a relação inicial do aluno com o livro não é uma relação direta, mas mediada.

À medida que os alunos vão convivendo com a escrita, tanto no ambiente familiar quanto no escolar, percebem que esta se faz com sinais gráficos: as letras. Começam a conhecê-la, copiá-la e observá-la nas palavras escritas. “Acompanham a leitura de histórias, poemas, parlendas pela professora, que orienta a criança a diferenciar ilustração de escrita, a observar que a parte escrita é constituída de letras que se sucedem da direita para a esquerda, de cima para baixo” (SOARES, 2020, p. 63). Este é um processo, até que a criança compreende que a escrita representa os sons da fala. O processo de alfabetização, definida como a apropriação do sistema de escrita, que pressupõe a compreensão do princípio

89).

⁴ Este é um conceito central na psicologia sociocultural ou sócio-histórica, concebido por Vigotsky.

alfabético, indispensável ao domínio da leitura e da escrita, deve ser aliado ao letramento, definido como prática e uso social da leitura e da escrita em diferentes contextos (INEP, 2016).

Sobre o processo de alfabetização e práticas de letramentos, a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) (BRASIL, 2017) aponta que nos dois primeiros anos do Ensino Fundamental:

[...] a ação pedagógica deve ter como foco a alfabetização, a fim de garantir amplas oportunidades para que os alunos se apropriem do sistema de escrita alfabética de modo articulado ao desenvolvimento de outras habilidades de leitura e de escrita e ao seu envolvimento em práticas diversificadas de letramentos. (BRASIL, 2017, p. 59)

Para situar a ação pedagógica, a BNCC organiza as práticas de linguagem em campos de atuação, indicando a relevância da “contextualização do conhecimento escolar, para a ideia de que essas práticas derivam de situações da vida social e, ao mesmo tempo, precisam ser situadas em contextos significativos para os estudantes” (BRASIL, 2017, p. 84). Os campos de atuação para os Anos Iniciais do Ensino Fundamental são divididos da seguinte maneira: campo da vida cotidiana; campo artístico-literário; campo das práticas de estudo e pesquisa; e campo da vida pública. Apesar de, com esta pesquisa, privilegiarmos o campo artístico-literário, “as fronteiras entre eles são tênues, ou seja, reconhece-se que alguns gêneros incluídos em um determinado campo estão também referenciados a outros, existindo trânsito entre esses campos” (BRASIL, 2017, p. 85).

O campo artístico-literário refere-se à “participação em situações de leitura, fruição e produção de textos literários e artísticos, representativos da diversidade cultural e linguística, que favoreçam experiências estéticas” (BRASIL, 2017, p. 96). Escolheu-se também uma das práticas de linguagem, que é “Leitura/escuta (compartilhada e autônoma)”, tendo como objetos do conhecimento: Formação do leitor literário; Leitura colaborativa e autônoma; Apreciação estética/Estilo; e Formação do leitor literário/Leitura multissemiótica.

As habilidades desenvolvidas a partir destes objetos do conhecimento são:

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. (BRASIL, 2017, p. 96-97)

A partir destas habilidades, desenvolvemos as atividades apresentadas na seção 4

com o objetivo de envolver os alunos em práticas de leitura literária e possibilitar o desenvolvimento do senso estético para fruição e valorização da literatura como forma de acesso às “dimensões lúdicas, de imaginário e encantamento, reconhecendo o potencial transformador e humanizador da experiência com a literatura” (BRASIL, 2017, p. 87).

De acordo com Soares (2020), após a fase de apropriação do sistema alfabético e das normas ortográficas básicas, a leitura fica mais fácil que a escrita, pois a criança não enfrenta opções. Por exemplo, para a escrita “um mesmo fonema pode ter mais de uma representação gráfica, o que oferece à criança opções para a escrita, que podem levar a uma escolha inadequada” (SOARES, 2020, p. 196).

Sendo assim, o processo de leitura ajudará a criança a se tornar alfabetizada, objetivo do ciclo de alfabetização, sendo capaz de ler e compreender textos e de escrever textos. Após a consolidação e ampliação das habilidades básicas adquiridas, “as crianças terão condições de atingir o objetivo último: tornarem-se leitoras e produtoras de textos capazes de fazer uso da língua escrita de forma autônoma para seus objetivos pessoais e de responder adequadamente às demandas sociais de leitura e escrita” (SOARES, 2020, p. 200).

3 O contexto da pesquisa

Para a realização desta pesquisa, optou-se por privilegiar práticas de leitura no ciclo de alfabetização, pois se trata de uma preocupação pessoal das pesquisadoras, já que ambas são professoras (uma de Língua Portuguesa e a outra Pedagoga). Sendo assim, observamos a dificuldade de muitos alunos em relação à leitura.

Outro fator que nos impulsionou é a realidade de leitores e não leitores observada através dos índices mais recentes (2019) divulgados pelo Instituto Pró-Livro, em Retratos da Leitura no Brasil, já em sua 5ª edição (2020). Os índices apontam que, dentre os 602 mil entrevistados, com faixa etária a partir de 5 anos, na cidade de São Luís⁵, capitão do Maranhão, 59% são leitores⁶, porém estes ainda têm dificuldades na leitura. São elas: não têm paciência para realizar tal tarefa (18% dos entrevistados), lê muito devagar (15%), não tem concentração suficiente para ler (9%) e não compreende a maior parte do que lê (8%).

Os índices divulgados pelo Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB)/Avaliação Nacional da Alfabetização (ANA), relacionados ao Estado do Maranhão, também tiveram muita relevância para esta pesquisa. Nos dados da sua última edição em

⁵ Retratos da Leitura no Brasil é uma pesquisa realizada somente nas capitais dos Estados, por isso não apresentamos os índices de Imperatriz, somente de São Luís/MA.

⁶ De acordo com Retratos da Leitura no Brasil, “leitor é aquele que leu, inteiro ou em partes, pelo menos 1 livro nos últimos 3 meses” (INSTITUTO PRÓ-LIVRO, 2020, p. 19).

2016, foram revelados que 40,5% dos alunos do 3º ano do Ensino Fundamental estão no nível 1 de leitura, 36,8% no nível 2, 18,9% no nível 3 e apenas 3,8% no nível 4. No nível 1, os alunos conseguem apenas ler palavras associadas a imagens. Já no nível 2, exige-se a leitura integral ou parcial de textos. A habilidade de localização de informação explícita perpassa os níveis 2 e 3 da escala de proficiência de leitura. Enquanto o nível 3 “concentra as habilidades que requerem algum nível inferencial, tais como inferir relação de causa e consequência, inferir sentido em textos verbais e não verbais, inferir assunto e inferir sentido de expressão” (INEP, 2018, p. 34). A identificação dos referentes pronominais surge nos níveis 3 e 4 da escala. De acordo com os percentuais apurados, estes alunos tiveram uma média de 451,39 na proficiência em leitura, em uma escala de no máximo 625 pontos. Com este percentual, a proficiência média do Estado encontra-se abaixo da média regional (470,96) e nacional (507,58).

Esses dados são importantes para o estudo e para a contextualização da realidade de proficiência leitora das pessoas do local pesquisado. Acreditamos que, com a prática de leitura desde os Anos Iniciais do Ensino Fundamental, poderemos modificar estes índices.

4 Práticas de leitura na escola para a formação do leitor: relato de situações didáticas

A metodologia utilizada para este estudo foi uma pesquisa qualitativa em que se relatam as práticas docentes desempenhadas em uma escola da rede pública do município de Imperatriz do Maranhão. A pesquisa documental também se fez necessária, a partir da BNCC (BRASIL, 2017), índices de alfabetização do Estado do Maranhão apurados pelo SAEB/ANA (INEP, 2018), índices de leitores aferidos por Retratos da Leitura no Brasil (INSTITUTO PRÓ-LIVRO, 2020), bem como pesquisa bibliográfica com base nos aportes teóricos de Soares (2020) e Vigostsky (2007; 1988).

Diante do que já foi exposto, a partir de reflexões sobre o papel da escola no processo de mediação do aluno com o cenário da leitura, é imprescindível destacar algumas práticas de leitura de livros literários desenvolvidas em uma escola pública do município de Imperatriz. São elas:

- Práticas de leitura – Roda de leitura e Varal Literário

Entre as diversas práticas de leitura observadas no contexto da escola pesquisada, que levou em consideração as teorias e concepções apresentadas na seção 2, relatamos primeiramente uma delas: a roda de leitura na sala de aula, desenvolvida com turmas do ciclo de alfabetização.

No primeiro momento, os professores apresentaram algumas obras literárias infantis

e combinaram com os alunos que realizariam esta atividade semanalmente. Após leram um dos livros escolhido previamente e, enquanto realizavam a leitura, mostravam as ilustrações.

Depois da leitura, pediram para que os alunos identificassem a ideia central, perguntaram algumas informações que estavam explícitas, relações de causa e consequência com base na progressão textual. Em seguida partiram para inferências com o objetivo de que os alunos compreendessem elementos implícitos no texto, articulando com os seus conhecimentos linguísticos e textuais.

No final, solicitaram que cada um falasse sobre as suas impressões a respeito da obra literária, se gostaram e se houve identificação ou não. Neste contexto, poderiam também falar sobre o seu cotidiano, se já vivenciaram alguma situação parecida ou se agiriam da mesma forma que os personagens da história, privilegiando assim os seus conhecimentos de mundo.

A cada semana era um livro diferente, sempre com um novo grau de dificuldade. Sendo assim, “amplia-se o letramento, por meio da progressiva incorporação de estratégias de leitura em textos de nível de complexidade crescente” (BRASIL, 2017, p. 89).

Para finalizar a roda de leitura, cada criança escolhia uma obra literária que desejasse ler ou apreciar. Esse momento é importante, pois dá liberdade para que os educandos façam suas próprias escolhas. Acredita-se que dessa forma a criança irá ler um texto que tenha a ver com a sua realidade, com a sua cultura, ou escolherá algo totalmente diferente que, por vontade própria, queira ter conhecimento.

Após algumas semanas de Roda de Leitura, foi proposta aos alunos outra prática de leitura concomitante à primeira. Esta prática trata-se de um varal literário, no qual os educandos montaram um varal com as obras literárias disponíveis que tivessem realizado ou desejassem realizar a leitura.

Este varal ficou exposto no saguão da escola e, durante a aula em dia e horário combinados, os alunos apresentaram as histórias dos livros que já leram para outros colegas que ainda não haviam lido. Portanto, neste processo, houve o compartilhamento das histórias lidas, ou seja, a troca entre eles das suas impressões literárias. Com isso, aconteceu a motivação e a busca por outros textos, gerando novas práticas de leitura e o aumento do nível de proficiência leitora.

5 Considerações Finais

O que se propôs, neste estudo, foi levantar possibilidades de mediação docente junto aos alunos para a formação do leitor ainda no ciclo de alfabetização. Baseado em uma perspectiva interacionista de leitura, buscou-se apresentar práticas de leitura realizadas em uma escola pública do município de Imperatriz do Maranhão com o propósito de demonstrar

experiências exitosas aliadas à teoria, no que diz respeito às concepções abordadas por Soares (2020) e Vigotsky (2007; 1988), bem como desenvolvidas na BNCC (BRASIL, 2017).

Esperamos que este trabalho seja uma possibilidade de promoção de novos debates acerca do ensino de leitura e da formação do leitor, para que se possa aprimorar, cada vez mais, as práticas de leitura de livros literários na escola no ciclo de alfabetização. Mas, para isso, é relevante que a escola oportunize situações que contribuam para a concretização desse processo.

Referências

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília: MEC/SAEB, 2017. Disponível

em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518_versaofinal_site.pdf. Acesso em: 24 jun. 2021.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA (INEP). **Relatório SAEB/ANA 2016**: panorama do Brasil e dos estados. Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2018. 235 p. Disponível em: https://download.inep.gov.br/publicacoes/institucionais/avaliacoes_e_examens_da_educacao_basica/relatorio_saeb_ana_2016_panorama_do_brasil_e_dos_estados.pdf. Acesso em: 25 jun. 2021.

INSTITUTO PRÓ-LIVRO. **Retratos da leitura no Brasil**. 5. ed. 11 set. 2020. Disponível em: https://www.prolivro.org.br/wp-content/uploads/2020/12/5a_edicao_Retratos_da_Leitura-IPL_dez2020-compactado.pdf. Acesso em: 24 jun. 2021.

SOARES, Magda. **Alfabetrar**: toda criança pode aprender a ler e a escrever. São Paulo: Contexto, 2020. 352 p.

VIGOTSKY, Lev Semenovich. **A formação social da mente**: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores. 7. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2007.

VIGOTSKY, Lev Semenovich; LURIA, Alexander Romanovich; LEONTIEV, Alexi N. **Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem**. 2. ed. São Paulo: Ícone, 1988.