

O grupo focal e o diagnóstico piloto nas turmas de alfabetização: entre metas e desafios

Resumo

Neste trabalho analisam-se resultados obtidos no grupo focal formado por crianças em fase de alfabetização, decorrentes da pesquisa ação (tipo colaborativa) realizada no mestrado profissional. Avalia-se, por meio de sequências didáticas numa abordagem quantitativa, o ensino da leitura proposto na escola no intuito de fomentar práticas significativas. O objetivo é compreender a percepção da turma sobre o ensino inicial da leitura via diagnóstico piloto, tendo como referência o grupo focal. Foram constatadas limitações com respeito à leitura, à interpretação textual e à oralidade, já que as crianças só compreendem informações explícitas, o que aponta para o conhecimento superficial sobre a função da leitura.

Palavras-chave: ensino da leitura; grupo focal; alfabetização.

Samuel Luis Velázquez Castellanos
Universidade Federal do Maranhão
– UFMA – São Luís/MA – Brasil
samuel.velazquez@ufma.br

Andreia Vaz Cunha de Sousa
Universidade Federal do Pará –
UFPA – Belém/PA – Brasil
andreivaz.sousa@gmail.com

Para citar este artigo:

CASTELLANOS, Samuel Luis Velázquez; SOUSA, Andreia Vaz Cunha de. O grupo focal e o diagnóstico piloto nas turmas de alfabetização: entre metas e desafios. **Revista Linhas**. Florianópolis, v. 23, n. 53, p. 361-391, set./dez. 2022.

DOI: 10.5965/1984723823532022361

<http://dx.doi.org/10.5965/1984723823532022361>

The focus group and the pilot diagnosis in literacy classes: between goals and challenges

Abstract

In this work, results obtained in the focus group formed by children in literacy phase are analyzed, resulting from the action research (collaborative type) carried out in the professional master's degree. In the light of the cultural historical approach and mediated by didactic sequences, the teaching of reading proposed at school in order to foster meaningful practices. The objective is to understand the perception of the group about the initial teaching of reading via a pilot diagnosis, using the focus group as a reference. There are limitations with respect to reading, textual interpretation and orality, since children only understand explicit information, which points to superficial knowledge about the function of reading.

Keywords: teaching of reading; focus group; literacy.

El grupo focal y el diagnóstico piloto en las clases de alfabetización; entre metas y desafíos

Resumo

En este trabajo se analizan resultados obtenidos en el grupo focal formado por niños en fase de alfabetización, decorrentes de la investigación acción (tipo colaborativa) realizada en el programa de maestría profesional. Se evalúa, por medio de secuencias didácticas desde un abordaje cualitativo, la enseñanza de la lectura propuesta en la escuela para fomentar prácticas significativas. El objetivo es comprender la percepción de la clase sobre la enseñanza inicial de la lectura via diagnóstico piloto, teniendo como referencia el grupo focal. Fueron constatadas limitaciones con respecto a la lectura, interpretación textual e oralidad, ya que los niños solo comprenden informaciones explícitas, lo que apunta para el conocimiento superficial sobre la función de la lectura.

Palabras-clave: enseñanza de la lectura; grupo focal; alfabetización.

1 Introdução

As discussões referentes à alfabetização no Brasil têm ganhado destaque em relação ao volume de pesquisas e publicações, bem como aos documentos oficiais nacionais (LDB, PCN, BNCC) que enfatizam os debates sobre os insatisfatórios níveis de leitura dos alunos brasileiros. Conforme dados recentes dos censos escolares (IDEB), a maioria das crianças que frequentam as escolas públicas têm saído do 3º ano do Ensino Fundamental sem estarem alfabetizadas e sem conseguirem fazer uso social da leitura e da escrita (BRASIL, 2015). Para Soares (2006, p. 13), “Há cerca de quarenta anos que não mais de 50% (frequentemente, menos que 50%) das crianças brasileiras conseguem romper a barreira da 1ª série, ou seja, conseguem aprender a ler e a escrever”; razão pela qual se torna necessário discutir a Alfabetização no intuito de entendermos possíveis razões para essas defasagens.

Nesse contexto, nota-se que a educação brasileira também é marcada pelos resultados inaceitáveis demonstrados nos índices oficiais referentes à desenvoltura das crianças em relação à leitura. A avaliação do desempenho em larga escala realizada no país via Prova Brasil de 2017, que avaliou a competência leitora e de resolução de problemas de estudantes do 5º e do 9º anos, demonstrou que a média dos alunos em fase de conclusão do Ensino Fundamental foi de 217,77. Numa escala de proficiência que considera os níveis de 1 a 9, eles se posicionaram no 2º. O 1º nível implica habilidades mais simples; as mais complexas, são inscritas no 9º (BRASIL, 2017). O teste que possui 20 perguntas objetivas, referindo-se o 2º nível aos acertos de 3 a 9 questões.

De tal modo, os estudantes que se encontram nesse nível, geralmente já podem reconhecer palavras de formação silábica canônica escritas de diferentes formas, estabelecer relação entre grafemas e fonemas, identificando, por exemplo, a letra ou a sílaba inicial de uma palavra, assim como, ler palavras formadas por sílabas canônicas e não canônicas. (BRASIL, 2017). Observa-se assim que, nesse conjunto de exigências, estão muito abaixo do resultado esperado para a idade escolar, já que não possuem ainda as habilidades leitoras e escritoras.

Mencionar os resultados oriundos da Avaliação Nacional de Alfabetização (ANA), que objetiva conferir o nível de alfabetização dos educandos no 3º ano do ensino

fundamental, produzir indicadores sobre as condições de oferta de ensino e concorrer para a melhoria da qualidade visando à redução das desigualdades, em consonância com as metas e políticas estabelecidas pelas diretrizes da educação nacional, também se faz necessário. No ano de 2016, os resultados dos testes revelaram que 54,73% dos estudantes acima dos 8 anos permanecem em níveis insuficientes de leitura, encontrando-se nos níveis elementares 1 e 2 (BRASIL, 2016).

Nessa esteira, aprender a ler e escrever se impõe como direito de todos, direito que precisa ser garantido por meio de uma prática pedagógica baseada em princípios relacionados a uma escola inclusiva (BRASIL, 1996). Essas dificuldades e necessidades devem instigar os professores a repensarem e reconstruírem práticas de leitura e de escrita que ressignifiquem o ensino. Prática pedagógica cujo significado pode variar e não pode ser definido, senão projetado e conduzido de acordo com os princípios que fundamentem ditas práticas. Prática que, segundo Freire (1986), se adjetivada pelo termo *dialógica*, concebe a construção do conhecimento como um processo realizado por professor e alunos na direção de uma leitura crítica da realidade, já que se faz uma prática intencional e não reduzida à questão didática ou às metodologias de estudar e de aprender, sendo “mas articulada à *educação como prática social e ao conhecimento como produção histórica e social*, datada e situada, numa relação dialética entre prática-teoria, conteúdo-forma e perspectivas interdisciplinares” (FERNANDES, 1999, p. 159, grifo nosso).

Nessa perspectiva, discutimos aqui o papel do Grupo Focal via diagnóstico piloto como técnica de pesquisa aplicada aos estudos sobre o ensino inicial da leitura, analisando numa abordagem quantitativa, quais concepções de leitura os alunos do 2º ano do Ensino Fundamental de uma escola da rede municipal de Paço do Lumiar (MA) possuem e que representatividade têm em seus contextos, tendo em vista que o reconhecimento desse instrumento, como técnica privilegiada para a obtenção de impressões coletivas, tem potencializado a sua utilização nas pesquisas em educação (BACKES, 2011).

Essa opção metodológica nos permitiu reunir diversas informações sobre as concepções da turma em um curto espaço de tempo, além de possibilitar a observação de expressões faciais, gestos, costumes, expectativas e crença na medida em que as

crianças se expressavam de forma natural e espontânea, já que a participação voluntária e sem coações, respeitando as individualidades, foi crucial. Incomodá-las com a situação isolada de uma possível entrevista numa relação direta com o entrevistador na contramão, possivelmente desvirtuaria os resultados da pesquisa (GATTI, 2005), seja pela relação direta estabelecida, seja pela falta de concentração durante o inquérito consequente da natural imaturidade.

Privilegiar o uso do Grupo Focal via diagnóstico piloto como recurso metodológico se faz relevante no sentido de facilitar as investigações sobre alfabetização, tendo em vista que permitiu não só o acesso a informações pessoais e de grupo, que talvez não fossem alcançados na sua extensão, variabilidade e singularidade com o uso da entrevista, como também a possibilidade de gerar novas concepções, seja pela análise das situações intencionalmente criadas, seja pela problematização das concepções emitidas pela turma, além de auxiliar na organização do trabalho pedagógico que visasse a análise tanto das fragilidades internas quanto das oportunidades e desafios externos à sala de aula que postulam adequações e novas articulações.

2 O diagnóstico piloto numa turma de alfabetização

Na atualidade, se faz necessário que as práticas de leitura propostas pela escola minimizem as problemáticas evidenciadas, levando-se em consideração que ensinar a ler não é apenas desenvolver estratégias. A leitura como prática social remete a outros textos e a outras modalidades de leitura, exigindo, portanto, a movimentação de todo um conjunto de valores, crenças, expectativas e atitudes que sugerem a interação com diversos níveis de conhecimento (KLEIMAN, 1995). Nessa lógica, se a intenção de ler do aluno ocorre por suas crenças e pelas expectativas do professor, e se o conhecimento da expectativa deste último penetra no conjunto de crenças normativas do aluno¹ (que estão casualmente relacionadas com o desenvolvimento da atitude), então se faz necessário e importante entendê-las, influenciá-las e modificá-las, encorajando o aprendiz a desenvolver a autoconfiança, sua independência e uma disposição para aprender (CASTELLANOS, 2011). Nesse sentido, a aula se estabelece num espaço-tempo no qual se

¹ Descritivas (pela observação pessoal direta), deduzíveis por conclusões lógicas e informativas quando adquiridas de fontes externas.

cruzam diferentes histórias, formando uma estrutura de relações, em que a interação ocorre no sentido de possibilitar a construção da capacidade humana mediada por relações dialógicas (FERNANDES, 1999); práticas de leitura concebidas na criação de situações reais em sala de aula, focalizando o uso social da língua escrita e falada, que dependem em tese, de atitudes e hábitos iniciados no meio familiar ou em outros meios em que a escrita circunda (SOLÉ, 1998).

Considerando as exigências e contradições de nossa sociedade, a necessidade da escola trabalhar a leitura sob o viés do letramento, entendendo aqui o ato de ler como um processo amplo e complexo é imprescindível; regime de compreensão e de entendimento de mundo que envolve um aspecto fundamental e particular ao sujeito: a interação com o outro pela mediação da palavra. Nessa lógica, consideramos a palavra enquanto signo, não só no sentido mais restrito da produção do discurso, mas naquele sentido que enraíza histórica e socialmente o homem (BRANDÃO; MICHELETTI, 1998).

Destarte, é possível observar as práticas que estão presentes no processo de ensino e aprendizagem inicial da leitura e da escrita; entretanto, a observação e análise não se restringem somente à sala de aula nem à relação professor e aluno. As observações dos métodos de ensino em uso e dos planejamentos voltados para a alfabetização, das atividades intencionalmente pensadas e das situações de leituras propostas/realizadas (sejam pelos discentes ou pelo docente) são essenciais para analisar ditas práticas. Categorias que referenciam os sujeitos que fazem parte do processo de formação inicial do leitor e dos comportamentos/conduas no ato de ler, tendo em conta o uso dos materiais da cultura escolar². Práticas culturais consideradas aqui como todas as ações que envolvem o objeto cultural (BARROS, 2003), investigando desse modo o contexto da escola campo: os usos e costumes da comunidade, os comportamentos dos sujeitos, os modos de vida, as formas e normas de convivência por meio dos instrumentos de pesquisa.

O diagnóstico piloto foi planejado a partir das observações da prática pedagógica da professora, no intuito de analisar a realidade da sala de aula e a dinâmica estabelecida durante o processo do ensino inicial da leitura na turma de alfabetização, assim como

² Ver Castellanos em A cultura material escolar na instrução primária no Maranhão oitocentista. Educar em Revista: Curitiba, v. 36, e 71156, 2020.

identificar possíveis necessidades específicas das crianças na tentativa de assimilarem o conhecimento produzido, relacionadas ao desenvolvimento pessoal e aos diversos níveis de defasagens. Com esse objetivo, selecionamos quatro instrumentos que nos ofereceram dados concretos: a observação sistemática, o diagnóstico piloto, o grupo focal e a entrevista.

Mediados pela observação, buscamos entender a dinâmica global da escola, tendo em conta a estrutura e espaço físico, os profissionais e a natureza dos planejamentos, as reuniões e a rotina da turma em formação. Com o diagnóstico piloto, composto de duas atividades (a provinha Brasil e atividade diagnóstica³), foram avaliados os níveis de leitura e de escrita, que possibilitaram identificar defasagens em relação às habilidades exigidas nos dispositivos legais. Por meio do grupo focal piloto, tivemos a oportunidade de conhecer como a classe de crianças compreende a leitura e a escrita, bem como os sentidos e os significados que referenciam o ato de ler nos cotidianos de cada um. Já a entrevista com a professora, sustentada na triangulação de dados oriundos dos três instrumentos anteriores, permitiu avaliar o alcance da intervenção por meio de sequências didáticas que visaram promover a formação inicial de leitores; práticas em exercício, que segundo os diagnósticos realizados, não estavam de acordo com as reais necessidades das crianças.

O campo de pesquisa foi a Unidade Básica de Ensino Olavo Melo. Uma escola pertencente à rede pública do município de Paço do Lumiar (MA), localizada na área rural – Rua Principal, Bairro Pindoba. Conforme dados do IBGE (2015), o percentual da população com rendimento mensal de até meio salário-mínimo neste município é de 42,3%, caracterizando-se como uma população de baixa renda, sendo a maioria de pescadores e catadores de caranguejo e sarnambi. Essa unidade, estruturada por quatro salas de aula, uma cantina e uma sala que funciona para direção e coordenação, atende as turmas dos Anos Iniciais. No turno matutino funcionam duas turmas de 3º e duas de 4º ano, e no turno vespertino, duas turmas do 1º e do 2º anos, sendo constituídas em média de 16 a 22 alunos, possuindo a escola um total de oito professores, sendo um para cada turma.

³ Por meio de um teste baseado nas teorias de Emília Ferreiro, foi avaliado o processo pelo qual a criança passa por diferentes etapas com avanços e recuos, até se apossar do código linguístico e dominá-lo (FERREIRO, 1985).

A observação sistemática em uso como instrumento de pesquisa se constituiu num elemento fundamental (GIL, 1995), já que permitiu analisar os processos formativos do pequeno leitor inseridos nessa comunidade escolar e estabelecer categorias de análise; por outro lado, possibilitou acompanhar as experiências diárias da professora no trabalho com a leitura e confrontar em que se pautam suas ações; ou seja, o entendimento de como compreende e desenvolve o ensino. Para tanto, observamos o tempo que a leitura ocupa na escola, descrevendo a sala de aula enquanto ambiente para o leitor; identificamos quais materiais são colocados à disposição dos alunos e avaliamos como é a sua inserção na turma em formação leitora inicial, tendo em conta a relação professor/aluno estabelecida durante a aula, no intuito de sabermos quem lê nas diversas atividades, como são apresentadas as estratégias de leitura pelo professor, em que se baseia a prática de leitura desenvolvida na aula e quais concepções de leitura são mobilizadas.

Nas primeiras observações, constatamos que, embora a turma do 2º ano B fosse tranquila, de alunos carinhosos e solícitos, mesmo assim se dispersavam facilmente. Na primeira etapa do diagnóstico piloto, tínhamos a ambição de avaliar a qualidade do ensino pretensamente oferecida pelo sistema educacional brasileiro via escola/professora, na tentativa de reconhecer fatores socioeconômicos que pudessem estar associados ao desempenho dos leitores em formação inicial, como também caracterizar o perfil dos alunos e avaliar a prática docente a partir do olhar dos discentes, no intuito de captar o máximo de evidências que apontassem categorias empíricas a serem analisadas. A prática docente é considerada aqui como um *saber-fazer* do professor carregado de variantes e de significados, saberes docentes cheios de pluralidade que emergem no contexto das tarefas cotidianas da escola (TARDIF, 2006)⁴.

Com essa finalidade o aplicamos, visto que nos ajudaria a apontar as necessidades específicas dos estudantes na assimilação do conhecimento, não somente relacionadas ao desenvolvimento pessoal, mas, sobretudo, os referentes à identificação dos conteúdos no currículo que tiveram mais dificuldades de compreensão, o que exigiria por parte do professor maior atenção segundo as necessidades de aprendizagem. Nessa

⁴ Segundo Tardiff (2006), o professor de formação mobiliza saberes disciplinares, curriculares, profissionais e experienciais na sua prática pedagógica.

perspectiva, sondamos o conhecimento prévio dos alunos, mesmo antes de começarem as atividades propostas e nosso trabalho de investigação; no nosso caso, a intervenção propriamente dita, sendo essencial esse momento para o planejamento em colaboração com a docente.

É importante destacarmos que a avaliação diagnóstica tem o objetivo de levantar e verificar os pontos fortes e fracos do aluno durante o processo de construção do conhecimento para que se possa intervir visando diminuir impactos negativos, não bastando “[...] identificar que o aluno não sabe, ou rotulá-lo como aluno fraco, [sendo] necessário saber o que cada um não sabe e em que ponto estão aqueles que conseguem acompanhar de forma satisfatória o que está sendo trabalhado” (MELCHIOR, 1998, p. 74). Nessa lógica, Libâneo (1994) recomenda que a avaliação se realize no início do processo (no caso desta investigação direcionada ao ensino inicial da leitura), como uma sondagem de conhecimentos e durante todo ano letivo, acompanhando a evolução dos alunos no ato de ler e fazendo uso da realimentação como função do processo, não somente no intuito de dar aos pequenos em formação leitora a oportunidade de mostrar o que carregam de conhecimentos prévios, como também à professora de analisar as estratégias a serem empregadas para resolver as necessidades reais de quem está aprendendo a ler, no intuito de alcançar suas expectativas ao longo do processo.

Em outras palavras, por meio da avaliação diagnóstica, busca-se:

Investigar seriamente o que os alunos “ainda” não compreenderam, o que “ainda” não produziram, o que “ainda” necessitam de maior atenção e orientação [...] enfim, localizar cada estudante em seu momento e trajetos percorridos, alterando-se radicalmente o enfoque avaliativo e as “práticas de recuperação”. (HOFFMANN, 2008, p. 68)

Assim, entendemos que a avaliação diagnóstica exerce a função de diagnóstico, visando à interação do aluno com todo o processo de ensino, dando sentido pedagógico aos objetivos da educação escolar e da alfabetização, além de fornecer elementos ao professor para uma reflexão contínua sobre sua prática, uma vez que a sondagem:

É um processo que proporciona a possibilidade de pensar sobre a realidade manifesta e a obscura, nos seus mais diversos aspectos, que possam interferir numa futura ação. Sondar é tentar conhecer a fundo uma situação concreta e real sobre a qual se pretende atuar. É investigar ou pesquisar a realidade, para poder, a partir da sua situação, pensar e preparar uma ação consciente realista, organizada e apropriada para aquela situação determinada. (MENEGOLLA, 2012, p. 72)

Destarte, Luckesi (2006) enfatiza quatro funções básicas para a avaliação: 1) propiciar autocompreensão, quando alunos e professores caminham juntos na construção da aprendizagem; 2) motivar o crescimento e criar a vontade de alcançar resultados satisfatórios; 3) aprofundar a aprendizagem, fazendo do exercício da avaliação um modo de aprender mais e; 4) auxiliar a aprendizagem, no sentido de atender às necessidades dos alunos e promover seu desenvolvimento. Ou seja, sondar a realidade da turma por meio do diagnóstico piloto, observar as habilidades e pré-requisitos que as crianças possuem para inserir-se no processo de ensino inicial da leitura e refletir sobre as causas das dificuldades recorrentes, definindo assim as ações para amenizar os problemas e satisfazer as suas necessidades, além de extrair dados qualitativos sobre como os alunos compreendem o ensino da leitura, bem como da função que esta ocupa no dia a dia de cada um, são requisitos de fundamental importância para o planejamento da intervenção, uma vez que esta foi pautada nas reais necessidades da turma.

A turma investigada, (2º ano B/turno vespertino) da professora Paulinha⁵, possui 16 alunos: 5 meninos e 11 meninas. Desse modo, inquiremos sobre a leitura; se as crianças gostavam de ler e o que liam, como leem e o que significa a leitura para elas, além de nos interessar saber quando e onde praticavam o ato de ler. Sobre a oralidade, foi perguntado se alguém lhes contava histórias, como e quando aconteciam esses momentos, e se preferiam ouvir e/ou contar suas próprias histórias. Por fim, sobre as atividades, foram questionadas quanto a quais atividades de leitura lhes despertaram mais interesse e onde vivenciaram mais momentos de leitura.

Mediados pelo diagnóstico piloto e pela análise de dados, informações concretas nos auxiliaram no planejamento de uma intervenção que estivesse focada no ensino da leitura e no desempenho das crianças em formação leitora. Assim, a observação sistemática permitiu detectar que embora as ações pedagógicas fossem planejadas com

⁵ Nome fictício.

o propósito de sanar as dificuldades individuais, não se concretizavam, uma vez que inexistiam rotinas pré-estabelecidas na turma e não se priorizavam os momentos de leitura; isto é, não existia um intervalo específico no planejamento nem na própria aula destinado ao ato de ler, levando-se ainda em consideração, que o contexto social dos alunos exercia influência em suas aprendizagens.

Com a aplicação da Provinha Brasil, observamos que os maiores obstáculos apresentados exigiam do aluno a leitura fluente, pois as orientações para o educador indicam que a leitura do texto deveria ser realizada pelos alunos, e ao professor só caberia a explanação sobre o comando da questão. Nessa lógica, as crianças não conseguiram ler o texto em sua totalidade e muito menos interpretá-lo. Já em relação à atividade diagnóstica, que avaliou o nível de escrita dos alunos, percebemos que a turma possuía um nível regular, sendo imprescindível um trabalho direcionado para atender as necessidades reais e garantir a passagem de nível, já que a maioria estava no silábico alfabético, embora isso pudesse ser considerado como satisfatório, tendo em vista o contexto social e cultural da escola.

A tabulação dos dados via diagnóstico piloto nos ofereceu um mapa da turma, permitindo identificar os seus principais problemas. No primeiro momento, denominado “Conhecendo as vozes”, trabalhamos com o Grupo Focal Piloto, dividindo o diagnóstico piloto, em outras três etapas (segundo as especificidades do lugar e das singularidades dos participantes):

1) a aplicação da última Provinha Brasil difundida pelo Ministério da Educação (MEC), seguindo as orientações de emprego, no intuito de analisarmos os objetivos contemplados em dita avaliação;

2) as perguntas subjetivas alinhadas à técnica de aplicação do Grupo Focal Piloto, no qual foram trabalhadas leituras infantis de temas contextualizados com conteúdos vivenciados naquele momento pelos alunos, por exemplo, o texto explorado sobre o Folclore, no dia 19 de agosto de 2019, em virtude da proximidade do dia nacionalmente marcado para este fim, conjuntamente com a apreciação de um vídeo sobre a Lenda Carruagem, de Ana Jansen⁶, momento em que fizemos questionamentos

⁶ Lenda Folclórica Ludovicense. De acordo com a tradição, por maltratar seus escravos, Ana Jansen – empresária e política brasileira (1787-1869) – teria sido condenada a vagar perpetuamente pelas ruas da

que nortearam os objetivos propostos, tendo em conta as crenças, percepções e representações coletivas sobre a leitura e a escrita;

3) por fim, o cruzamento de dados fornecido por esses dois dispositivos metodológicos que subsidiaram a proposta de intervenção discutida e elaborada com a professora responsável. Assim, pudemos definir o plano de trabalho para atender às necessidades dessas crianças em formação leitora, mediados pela intervenção pedagógica; entretanto, o enfoque sobre o grupo focal piloto como instrumento de pesquisa pré-intervenção se fez necessário para enfatizar sua eficácia na garimpagem de dados qualitativos em crianças nessa faixa etária de ensino.

3 O grupo focal e as crianças em formação leitora

A técnica de grupo focal, oriunda de entrevistas grupais, baseadas na comunicação e na interação dos sujeitos (BOMFIM, 2009), objetivou reunir percepções detalhadas sobre o ensino da leitura na concepção de criancinhas envolvidas como turma no processo de alfabetização no intuito de colher elementos que nos permitissem compreender práticas, ações e atitudes; grupo focal que representa “[...] uma fonte que intensifica o acesso a informações acerca de um fenômeno, seja pela possibilidade de gerar novas concepções ou pela análise e problematização de uma ideia em profundidade [...]” (BACKES, 2011, p. 439).

Por entendermos o ensino da leitura como uma prática social ou como uma ação que leva em conta as experiências e o conhecimento do leitor, o uso do grupo focal nos auxiliou no entendimento das subjetividades, das práticas e dos comportamentos dos pequenos leitores. Entrevista em grupo como técnica de levantamento de dados, que permitiu a interação entre os participantes como ponto crucial; situação intencionalmente criada para explorar opiniões sobre a leitura como fenômeno social específico e sobre ao ato de ler com vocabulários próprios, interpelação essa que nos permitiu refletir sobre a situação criada num nível que outros instrumentos de investigação nos limitariam (BACKES, 2011).

Portanto, investigações sobre o modo como as crianças em formação leitora inicial entendem o ensino da leitura – sobre quantas delas já sabem ler e referentes a quando,

cidade numa carruagem assombrada.

como e para quê precisam do ato de ler no dia a dia, levando em consideração as perspectivas de letramento subjacentes nessas práticas –, se fizeram necessárias. A identificação de tais aspectos em um encontro semanal durante um mês, totalizando quatro reuniões realizadas de forma lúdica, em que o tema gerador foi relacionado com o conteúdo trabalhado em sala de aula pela professora regente, foi nossa tônica de trabalho.

Durante 50 (cinquenta) minutos em cada encontro, permeamos essas situações de leitura com histórias infantis, personagens, músicas ou jogos de forma que gerassem significados para as crianças na gradual aproximação, acompanhando cada atividade realizada por três perguntas que nortearam as rodas de conversa; situações de leitura consideradas como ocasiões concretas em que se trabalha o ato de ler com um propósito, com um para quê intencionalmente definido (SOLÉ (1998), na medida em que as ocorrências mais motivadoras são aquelas nas quais as crianças atribuem sentido ao texto, as mais reais, isto é, aquelas atividades em que a criança lê para se libertar, para sentir o prazer de ler.

Atividades de leitura que são consideradas aqui como estratégias necessárias para o desenvolvimento da leitura proficiente (SOLÉ, 1998), as quais se fazem presentes em todos os níveis educacionais das sociedades letradas, estabelecendo-se de forma marcante e abrangente no período de alfabetização; momentaneidade em que a criança passa a compreender o significado potencial de mensagens registradas por meio das escritas.

Assim, utilizar o grupo focal como instrumento na pesquisa mencionada, demonstrou ser adequado, tendo em vista a faixa etária das crianças, bem como a possível não alfabetização da totalidade da turma. Para sua realização, foram elaboradas perguntas subjetivas que nortearam a leitura infantil realizada sobre um tema contextualizado; questões que, ao contemplarem conteúdos vivenciados pelas crianças na época, forneceram dados sobre as crenças, atitudes, percepções, expectativas e representações coletivas sobre a leitura e a escrita. Segundo CASTELLANOS (2011), “tanto as crenças sobre o ato de ler e sobre quem é o leitor, como também as atitudes frente ao lido nas diferentes situações de leitura, se expressam de maneira múltipla e plural no

desenvolvimento da compreensão leitora que influenciam o trinômio leitura-texto-leitor” (p. 341).

Por isso, trabalhar com esses aspectos no plano individual e coletivo do leitor pode ser considerado uma inovação pedagógica estimuladora do trabalho docente em sala de aula, objetivando mudanças nas práticas pedagógicas, nas formas de planejar o ensino da leitura e de conceber a formação leitora inicial das crianças; trabalho docente que é entendido pelas opções e ações que os professores adotam para nortear as expectativas de aprendizagem das instituições formais de ensino. Conforme Duarte (1993), a mediação realizada pelo professor entre o aluno e a cultura apresenta especificidades; no que a educação forma, a atividade pedagógica do professor é um conjunto de ações intencionais e conscientes dirigidas para um fim.

Nesse sentido, para cada objetivo traçado, elaboramos blocos de perguntas que se aplicariam à turma com a finalidade de identificar elementos que apontassem para o entendimento sobre as práticas de leitura e sua função social. Nessa lógica, a dinâmica executada no grupo focal foi a seguinte: no primeiro bloco de perguntas, procuramos identificar a natureza das estratégias de leitura envolvidas na formação de leitores; no segundo, analisar as práticas de leitura e sua relação com o letramento; já no terceiro bloco de questões, captar indícios que orientassem na elaboração de uma proposta de intervenção em parceria com a professora da turma, como se sinaliza no quadro 1.

Quadro 1 - Inquérito do Grupo Focal Piloto

Encontros	Objetivos específicos	Perguntas
1º	Identificar a natureza das estratégias de leitura envolvidas na formação inicial de leitores	O que é ler?
		Para que serve a leitura? Onde a usamos?
		Como se aprende a ler?
2º	Analisar as práticas de leitura desenvolvidas nas turmas de alfabetização e sua contribuição para o letramento.	Como você sabe que alguém sabe ler?
		O que seu professor faz para deixar os momentos de leitura mais divertidos?
		Como você participa das atividades de leitura de textos?
3º	Viabilizar juntamente com a professora da Unidade em foco uma proposta de intervenção, tendo em vista a formação inicial de leitores no ciclo de alfabetização.	Quais atividades de leitura você gosta?
		Você gosta dos textos utilizados em sala de aula?
		O que seu professor faz antes de iniciar o trabalho com textos?

Fonte: Elaborado pela pesquisadora (2020).

Para operacionalizar o diagnóstico, contamos com o apoio da professora e da coordenadora que nos apresentaram como pesquisadores, explicando aos alunos o porquê da nossa presença. Nesse dia, optamos por conhecê-los no intuito de estabelecer certo entrosamento, não aplicando de imediato a Provinha Brasil. Desse modo, consideramos importante a caracterização do perfil da turma, identificando as habilidades/deficiências em relação à leitura e à escrita, com o objetivo de construir uma proposta de intervenção que favorecesse o ensino da leitura. Conforme a BNCC, espera-se que a prática pedagógica com alunos entre 7 e 8 anos, que cursem o 2º ano do ensino fundamental, e que se encontrem na fase de alfabetização, deva

[...] garantir amplas oportunidades para que [as crianças] 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. 57)

Nessa série, a criança já precisa consolidar a aplicação das principais convenções da escrita em palavras de uso frequente e empregar formas ortográficas resultantes de padrões regulares e irregulares na produção de textos diversos. Por outro lado, se requer que reconheçam os usos sociais da ordem alfabética e ordenem palavras em ordem alfabética até a 3ª letra, além de identificar quantas sílabas tem uma palavra, separando palavras em sílabas, como também compreender o sentido de palavras, frases e textos, no intuito de produzir textos diversos de acordo com as possibilidades de escrita.

Nessa etapa escolar, as aulas foram ministradas por uma professora polivalente⁷, que é referência para os alunos que a chamam carinhosamente de “tia”. Desse modo, ao iniciarmos o diagnóstico piloto (em 12 de agosto de 2019), identificamos algumas dificuldades na aplicação do instrumento, entre elas: a ausência de alguns alunos; a insegurança nas respostas; a dispersão e agitação das crianças que constantemente pedem para ir ao banheiro ou tomar água (fator que pode ser explicado diante do calor acentuado!); os barulhos externos por conta das portas e janelas abertas

⁷ Professora que ministra português, matemática, ciências, geografia, história e arte, constituindo-se esses conteúdos as disciplinas do currículo.

que interferiram no andamento deste tentame, entre outros. Contudo, mesmo diante de tais problemas foi possível angariar as percepções em coletivo que nos possibilitaram traçar o perfil da turma de alfabetização permitindo diagnosticar o que os alunos sabem, quais hipóteses têm sobre a língua escrita e qual caminho percorrem até compreender o sistema e estar alfabetizados, mas, sobretudo, entender o papel social e cultural que a leitura ocupa em sala de aula e a representatividade dela em suas vidas; aspectos que nos permitiram organizar intervenções adequadas à diversidade de saberes e das necessidades da turma.

4 Percepções sobre uma turma de alfabetização

A partir de uma abordagem qualitativa que nos permite interpretar os fatores que exercem influência sobre as práticas e os comportamentos humanos, pesquisou-se o contexto sobre o qual a escola se insere, bem como as manifestações exercidas no processo de aprendizagem da leitura, quando podemos considerar diversos produtos culturais: a formação de leitores e os livros em uso; as atividades desenvolvidas em sala de aula e os recursos consumidos; as expressões culturais dos sujeitos e seus papéis diante dos conflitos para trilhar caminhos para a investigação histórica.

Após as duas primeiras avaliações do diagnóstico piloto (Provinha Brasil e Atividade diagnóstica), iniciamos a técnica de grupo focal, alinhando as perguntas aos objetivos traçados. Desse modo, em 19 de agosto de 2019, realizamos um segundo encontro tendo como tema de exploração o Folclore Brasileiro, abordando lendas de nossa região referentes a essa data comemorativa, uma vez que se aproximava o 22 de agosto⁸. Em roda de conversa, sondamos se conheciam o folclore e se argumentou, em conjunto, o que faz parte dele, culminando com o papel das lendas brasileiras e a exposição de um vídeo sobre as Lendas da Serpente Encantada de São Luís e da Carruagem de Ana Jansen. No segundo momento, refletimos sobre a função do vídeo, levando os alunos a compreenderem que também representa um tipo de leitura.

Destarte, após analisarmos as respostas, percebemos que os alunos possuem uma linguagem bem limitada, já que não conseguiram responder a alguns questionamentos,

⁸ Data nacional do Folclore no Brasil.

mesmo com vários estímulos e com outras perguntas complementares para que as respostas evoluíssem. Apesar do uso dessas estratégias, as argumentações se mantiveram bem breves e superficiais. Nesse sentido, acreditamos que a compreensão das produções culturais e as práticas sociais exercidas no contexto de ensino e aprendizagem da leitura, permitem-nos observar as representações culturais dos alunos sobre o ato de ler. Para tanto, apreciamos as interpretações das diferentes crianças sobre o processo de formação leitora, ao questionar-lhes sobre o que representa a leitura e qual função consideram que tem? Sobre como se aprende a ler e como são impostas as atividades de leitura? Como essas atividades são recepcionadas pelos alunos?

Quadro 2 - Análise das questões do primeiro encontro com o grupo focal

PERGUNTAS	RESPOSTAS
O que é ler?	<ul style="list-style-type: none"> - É quando a gente aprende as letras. - É quando a gente sabe o alfabeto. - É quando a gente junta as sílabas. - É quando a gente lê as palavras. - É quando lê o texto.
Para que serve a leitura? Onde usamos?	<ul style="list-style-type: none"> - Para ler alguma coisa. - Uso na escola. - Uso para ler livros na biblioteca. - Uso para pegar o ônibus. - Para o nome do produto no comércio.
Como se aprende a ler?	<ul style="list-style-type: none"> - Estudando as letras. - Estudando o alfabeto. - Estudando as sílabas. - Soletrando.

Fonte: Elaborado pela autora (2019).

Conforme visto no quadro 2, entendemos que a leitura se constitui numa compreensão de mundo que acontece por meio de um diálogo, muito além da decifração de símbolos, quando produz sentidos e contribui para uma competência individual e social, perguntamos o que significava para eles o ato de ler; inquirido que aponta sobre o entendimento que possuem sobre a prática e as formas de concebê-la, se só a consideram como uma atividade mecânica ou lhe atribuem um valor social, pois:

A Leitura é um processo no qual o leitor realiza um trabalho ativo de construção de significados do texto, a partir dos seus objetivos, do seu conhecimento sobre o assunto, sobre o leitor, de tudo o que se sabe sobre a língua: características do gênero, do portador, do sistema de

escrita: decodificando-a letra por letra, palavra por palavra. (BRASIL, 1997, p. 140-145)

Desse modo, quando questionamos o que seria o ler, as respostas nos mostraram o sentido dado à utilidade da leitura no dia a dia, uma vez que as justificativas fazem referência a: “É quando a gente aprende as letras”; “... sabe o alfabeto”; “... junta as sílabas”; “... lê as palavras”; “... lê o texto” (CARLA, GEYSA, KELLY, MÁRIO e NATÁLIA). Nesse sentido, observamos que poucos alunos se expressam nesses momentos de interação, possivelmente em virtude de serem pouco estimulados. Identificamos também que possuem uma visão tradicional da leitura, que se resume a codificar e decodificar palavra, sem uma análise sobre o significado do texto. Já quando inferimos para que servia a leitura e onde se usava, várias repostas foram dadas, entre elas: “para ler alguma coisa”; “uso na escola”; “...para ler livros na biblioteca”; “... para pegar o ônibus”; “para ler o nome do produto no comércio”, (MARIANE, KYARA, ARIELA, MÁRIO e NATÁLIA). Na medida em que as crianças pontuam lugares e situações em que as pessoas utilizam a escrita, entendemos que compreendem a sua funcionalidade no cotidiano, embora de maneira superficial. Nesse sentido, percebemos que o letramento pressupõe uma leitura independente, entendendo-o aqui:

Não [só como] as próprias práticas de leitura e escrita, e/ou os eventos relacionados com o uso e função dessas práticas, ou ainda [como] o impacto ou as consequências da escrita sobre a sociedade, mas, para além de tudo isso, [é] o estado ou condição de quem exerce as práticas sociais de leitura e de escrita, de quem participa de eventos em que a escrita é parte integrante da interação entre pessoas e do processo de interpretação dessa interação. (SOARES, 2012, p. 26)

Portanto, a aprendizagem da leitura não ocorre de maneira espontânea. Nesse sentido, uma das funções da escola é alfabetizar sem desconsiderar as experiências e vivências com a língua para que o processo não aconteça de forma mecânica. Destarte, ao perguntarmos sobre as formas de aprender a ler na terceira questão, tivemos a intenção de identificar o que entendiam pelo processo de aquisição da língua e quais instrumentos lhes seriam necessários para essas aprendizagens, uma vez que o contato com o sistema alfabético é condição necessária para a utilização da linguagem e para a

leitura, como também para a interpretação e a produção de textos escritos relativos aos diferentes gêneros que circulam na sociedade.

As subseqüentes respostas de alunos como Susy, Geysa, Érica e Mário giraram em torno de “*Estudando as letras*” e/ou “*Estudando o alfabeto*”, “*Estudando as sílabas*” e/ou “*Soletrando*”, momento em que observamos similares posicionamentos já identificados no primeiro questionamento, de alunos que possuem uma visão limitada acerca do ato de ler e da aprendizagem da leitura, que não ultrapassa os muros da escola e se restringe à apropriação de letras e palavras.

Até aqui, percebemos que as crianças possuem um conhecimento acerca da leitura bem limitado, só enxergando nela sua utilidade, o que restringe o significado de sua prática. É nessa lógica que a perspectiva do letramento se faz relevante, pois é centrada na função social do ler e escrever, além de desenvolver o uso competente da leitura e escrita nas práticas sociais. Essa ação se concretiza quando a criança interage de maneira consistente e constante com o caráter social da escrita, lê e escreve textos significativos e essas práticas as conduzem a questionamentos sucessivos, além de ouvirem as histórias que apreciam tendo como fim estimular suas habilidades de interpretar e imaginar, na medida em que o aluno deve ver a escrita como momento natural e espontâneo de seu desenvolvimento e não como uma atividade imposta de fora para dentro, ensinando-lhes a linguagem escrita, e não apenas a escrita das letra (VYGOSTKY, 2007).

O segundo encontro aconteceu no dia 21 de agosto, quando foi aplicada a técnica de grupo focal, como demonstra o quadro 3:

Quadro 3 - Análise das questões do segundo encontro com o grupo focal

PERGUNTAS	RESPOSTAS
Como você sabe que alguém sabe ler?	- Quando a pessoa escreve. - Quando a pessoa lê o livro. - A gente pergunta para ela qual é a palavra e ela responde.
O que seu professor faz para deixar os momentos de leitura mais divertidos?	- Ela traz historinhas. - Ela desliga a luz e faz a roda.
Como você participa das atividades de leitura de texto?	- Eu leio. - Eu aprendo. - A gente fica prestando atenção. - A gente pergunta.

Fonte: Elaborado pela autora (2019).

Nesse dia, nos direcionamos para a escola no intuito de realizar mais uma etapa, mas ao chegar lá, soubemos que não haveria aula, uma vez que os professores do 2º ano tiveram formação na SEMED. Assim, ainda com o tema Folclore Brasileiro, se deu continuidade à aula no dia 23/08, apresentando o vídeo das lendas da Iara e do Saci Pererê e, no final da projeção, dialogamos sobre os personagens das lendas brasileiras e sobre o entendimento que tinham sobre os vídeos mostrados.

Sob a perspectiva de letramento, Soares (2016) focaliza os aspectos sócio-históricos das práticas discursivas e da aquisição da escrita que estão presentes no contexto diário do aluno. Dessa forma, perguntamos como elas sabem/identificam que alguém sabe ler, para observarmos se compreendem que a leitura pode ser uma forma de leitura de mundo. Nesse aspecto, Kleiman (1995) sinaliza que a escola seria apenas um espaço social dentre vários a realizá-las, tendo em vista que o uso da escrita é vivenciado em outros espaços fora de seus muros. Sobre esse questionamento, “Quando a pessoa escreve” e/ou “Quando a pessoa lê o livro”, e/ou “A gente pergunta para ela qual é a palavra e ela responde”, foram respostas dadas por Natália, Kelly e Geysa. Assim, nota-se o entendimento das crianças sobre a leitura como decodificação de um registro gráfico; ou seja, apenas a leitura de símbolos grifados em algo impresso, percebendo-se as limitações evidentes em ditos leitores em formação.

Se ler baseia-se em atribuir sentido a algo escrito, questionando o texto a partir de uma necessidade e confrontá-lo com a realidade social, então o ensino da leitura deve ser permeado por estratégias, as quais devem ser realizadas a partir de atividades bem

planejadas. Nesse sentido, o questionamento sobre o que o professor faz para deixar os momentos de leitura mais divertidos foi realizado no intuito de saber como direcionar essas situações e identificarmos se as estratégias usadas envolvem os alunos, promovem a interação e se proporcionam a relação leitor-texto-contexto. A esse respeito, Barbosa (2013) entende a leitura como busca de sentido; dessa forma, o papel do professor não se resume a transmitir conhecimentos, seu papel é de criar situações significativas que deem condições à criança de se apropriar de um saber.

Acerca desse quesito, as respostas referentes a: “*Ela traz historinhas*” e/ou “*Ela desliga a luz e faz a roda*” de Nicolý e Geysa, foram obtidas depois de muito estímulo e de repetidos questionamentos complementares, o que demonstra possivelmente, que esses momentos não só ocorrem em grandes intervalos de tempo, como também se resumem à leitura de histórias. Observamos por outro lado, que os alunos se interessam por leituras com suportes textuais como livros e histórias. Esse fato pode ser explicado pela escola não possuir muitos recursos e nem espaço para essas vivências; como as crianças seguem uma rotina fechada e quase sempre diária, qualquer coisa que se mostre ou se faça de diferente, lhes desperta a curiosidade.

Nesse cenário, o letramento, como processo de aprendizagem social e histórica da escrita em espaços formais e informais para usos diversos, é entendido como um conjunto de práticas (MARCUSCHI, 2001). Tais práticas necessitam ser estimuladas em sala de aula, visando despertar os leitores em formação para os atos de leitura a partir de ações pedagógicas voltadas para esse fim, sendo necessário assegurar essa interação e permitir que concebam o letrar enquanto ação em contínuo movimento. Por outro lado, considera-se a leitura como uma atividade de interação na qual o sujeito compreende a língua por meio do contato com o escrito e constrói sentido a partir de suas experiências e objetivos. Nessa perspectiva, ao questionar sobre como eles leem e participam das atividades de leitura de textos, objetivamos saber como percebem a utilidade dos textos oferecidos no cotidiano, como participam desses momentos e como fazem para estabelecerem a relação texto-contexto, já que a concepção de leitura compreende a língua como um processo interativo, no qual os sujeitos são atores sociais que participam efetivamente de tal processo (KOCH; ELIAS, 2008).

No terceiro questionamento, também tivemos inconvenientes em obter respostas satisfatórias, uma vez que as crianças ficaram caladas sem saber o que responder, necessitando mais uma vez de motivação e questionamentos secundários de nossa parte. Dessa forma, “*Eu leio*” e/ou “*Eu aprendo*”, “*A gente fica prestando atenção*” e/ou “*A gente pergunta*” foram expressões que partiram de Mário, Carla, Susy e Ariela. Além do acesso à leitura, defendemos que a escola deve propiciar condições para que o aluno adquira o gosto por ela. São as práticas pedagógicas direcionadas para esse propósito que possibilitarão a formação desse leitor. Se, nos primeiros anos de escolarização, esse contato com a leitura for bem consolidado, esse desenvolvimento acontecerá de forma eficaz.

Desse modo, o ensino da leitura na escola deve ser planejado para além da simples decodificação ou mesmo da repetição de práticas já realizadas. Por isso,

Ensinar a ler é criar uma atitude de expectativa prévia com relação ao conteúdo referencial do texto, isto é, mostrar à criança que quanto mais ela previr o conteúdo maior será sua compreensão; é ensinar à criança a se auto avaliar constantemente durante o processo para detectar quando perdeu o fio; é ensinar a utilização de múltiplas fontes de conhecimentos – linguísticos, discursivos, enciclopédicos – para resolver falhas momentâneas no processo; é ensinar, antes de tudo, que o texto é significativo, e que as sequências discretas nele contidas só têm valor na medida em que elas dão suporte ao significado global. (KLEIMAN, 2004, p. 151-152)

Assim, para garantir que os alunos se tornem leitores críticos e competentes, o ensino de leitura deve estar pautado por estratégias que possibilitem também o letramento, pois para lhes garantir diversas oportunidades de aprenderem a ler, as práticas pedagógicas devem estar pautadas na significação e fazerem sentido necessariamente para quem aprende a ler, na contramão do que se observou aqui no repertório de atividades e momentos de leitura e escrita que foram restritos e limitados a atividades mecânicas e a histórias contadas. Nesse sentido, enfatizamos que cabe ao professor apresentar atividades diferenciadas e significativas além de estar atento a novas perspectivas, visto que o ensino da língua materna exige mudanças na prática pedagógica (GERALDI, 2004), pois a atual ação docente demonstra carência de

planejamento e ausência de atividades significativas e de interação verbal, que podem colocar o aluno em situações reais de comunicação.

Em 26 de agosto, realizamos o terceiro encontro, ainda com o mesmo tema apresentando às crianças o vídeo com a lenda da Mula sem cabeça e do Curupira, dialogando sobre os personagens das lendas brasileiras, o ambiente no qual acontece a história e o entendimento que tinham acerca dos vídeos depois de apresentados. Em seguida, partimos para os questionamentos como demonstrado a seguir:

Quadro 4 - Análise das questões do terceiro encontro com o grupo focal

PERGUNTAS	RESPOSTAS
Quais atividades de leitura você gosta?	- História de animais. - Lendas. - Adivinhas. - História em quadrinhos. - Prova. - Música.
Você gosta dos textos utilizados em sala de aula?	- Sim.
O que seu professor faz antes de iniciar o trabalho com textos?	- Ela diz que vai ler uma história legal. - Ela diz que vamos gostar dos personagens. - Ela diz que terá uma surpresa.

Fonte: Elaborado pela autora (2019).

De acordo com o quadro 4, ressaltamos que o inquérito foi construído com base no terceiro objetivo, visando possibilitar a construção da proposta de intervenção. Assim, no intuito de se mediar as aprendizagens, o professor precisa construir um planejamento claro para o ensino da leitura e uma proposta que leve em consideração o ensino das estratégias em uso. Nessa direção, ao perguntar-lhes se gostavam das atividades de leitura e de quais mais gostaram, buscamos identificar as que lhes despertaram maior interesse, já que com a posse dessas informações, fomentaríamos um planejamento sistemático que proporcionasse a formação de um leitor competente. Foucambert (1994), sobre o ensino da leitura, defende que se aprende a ler lendo, praticando, quando o sujeito está em contato com uma diversidade textual; entretanto, essa variedade deve estar diretamente relacionada ao cotidiano do aluno e a fomentar as capacidades de refletirem e argumentarem sobre a realidade.

No momento do primeiro questionamento, os alunos não souberam o que responder, sendo necessário que a professora citasse exemplos para que pudessem compreender a proposta. Respostas como a “*História de animais*” e/ou “*Lendas*”, “*Adivinhas*” e/ou “*História em quadrinhos*” e/ou “*Prova*” e “*Música*” são expressões que mostram gostos variados das crianças quanto às tipologias textuais, o que nos remete aos pressupostos dos Parâmetros Curriculares Nacionais, pois é de suma importância que os alunos tenham acesso a uma diversidade de textos que favoreçam a aprendizagem da leitura:

Para aprender a ler, portanto, é preciso interagir com a diversidade de textos escritos, testemunhar a utilização que os já leitores fazem deles e participar de atos de leitura de fato; é preciso negociar o conhecimento que já se tem e o que é apresentado pelo texto, o que está atrás e diante dos olhos, recebendo incentivo e ajuda de leitores experientes. (BRASIL, 1997, p. 56)

Essa interação com os variados tipos de textos, principalmente com aqueles comuns ao cotidiano, lhes possibilitaria uma formação leitora competente, visto que, ao conhecer um determinado texto e sua funcionalidade, poderiam inferi-lo de forma consciente e autônoma nas suas relações sociais. Sobre essa formação, entendemos que requer mais do que técnicas e métodos adequados; é preciso pensar em um ensino que considere a relevância do aprendizado da leitura. Nessa lógica, questionamos se gostavam dos textos trabalhados em sala de aula, pois estes, quando postos de forma descontextualizada, não contribuem para a formação inicial de leitores, concordando todos afirmativamente.

Sobre esse aspecto, os Parâmetros Curriculares Nacionais da Língua Portuguesa nos chamam a atenção:

Se o objetivo é formar cidadãos capazes de compreender os diferentes textos com os quais se defrontam, é preciso organizar o trabalho educativo para que experimentem e aprendam isso na escola. Principalmente quando os alunos não têm contato sistemático com bons materiais e com adultos leitores, quando não participam de práticas onde ler é indispensável, a escola deve favorecer materiais de qualidade, modelos de leitores proficientes e práticas de leitura eficientes. (BRASIL, 1997, p. 55)

Ainda sobre a importância do material trabalhado, destacamos a necessidade de os leitores serem repertoriados com textos voltados à realidade social e cultural, para que assim estabeleçam uma relação pessoal com o texto realizando as próprias leituras. Nessa perspectiva, indagamos sobre que faz o professor antes de iniciar o trabalho com textos, para entendermos quais procedimentos são realizados antes de tais atividades e se há um momento de exploração dos conhecimentos prévios. Solé (1998), sobre isso, enfatiza que o leitor autônomo é aquele que compreende textos diversos e é capaz de interrogar-se sobre sua compreensão, ao instituir relações entre a leitura e seus conhecimentos prévios, o que lhe permite transferir o que foi apreendido para outros contextos dos quais participa.

A partir das respostas da terceira pergunta, de Carla, Ariela e Mariene, acerca dos procedimentos antes de iniciar a leitura: *“Ela diz que vai ler uma história legal”, [...] que vamos gostar dos personagens” e “[...] que terá uma surpresa”,* observamos que a professora tenta motivar as crianças, no entanto, as propostas de leitura realizadas não são fundamentadas em teorias que tratem de estratégias para o ato de ler que lhes propiciem construir e atribuir sentidos ao texto. Esse fator, possivelmente, pode contribuir para o desinteresse por parte de alguns discentes em cultivar o hábito da leitura, uma vez que *“[...] ler buscando diretamente o significado, sem a preocupação de decodificar palavra por palavra, ou mesmo letra por letra é a melhor estratégia de leitura [...]”* (SMITH, 1978 *apud* KATO, 1999, p. 80).

O terceiro bloco de perguntas permitiu perceber que as crianças têm conhecimentos superficiais acerca dos gêneros textuais e um repertório reduzido. Embora não seja a presença da pluralidade de gêneros textuais que vai gerar a produção de conhecimento em si, acreditamos que seu uso adequado em função de uma busca significativa pela aquisição da linguagem e da escrita possibilite a esses alunos-sujeitos práticas sociais de leitura e escrita que a sociedade exige, em que estar alfabetizado é ver o mundo com olhos de leitor e escritor, levando seu aprendizado para toda a vida.

Em outras palavras, o leitor ao apropriar-se dos mecanismos que possibilitam a compreensão leitora, poderá desenvolver sua autonomia e criticidade, capacitando-se para encontrar respostas aos questionamentos que surgem durante o percurso no ato de ler. Nessa lógica, trabalhar com estratégias de leitura e variedade de gêneros textuais

deve proporcionar meios de amadurecimento, a preocupação com a construção de sentido do texto e com os procedimentos envolvidos nessa construção. Estratégias sob uma concepção construtivista que “[...] é entendida como uma ajuda proporcionada ao aluno para ele poder construir aprendizados [...], pois sem ela é muito duvidoso que os meninos e meninas possam dominar conteúdos e conseguir objetivos.” (SOLÉ, 1998, p. 75).

Nesse sentido, os maiores empecilhos para a formação leitora na UEB Olavo Melo estão nas categorias: leitura como decodificação de letras e sílabas, o uso social da leitura e as estratégias de leitura (para quê, objetivos da leitura!). Elas são resultantes de ações pedagógicas não planejadas e da própria necessidade de como induzir os alunos ao entendimento da função social da escrita, bem como do trabalho com o uso de estratégias de leitura. Para além desses fatores, não se pode desconsiderar o contexto social desses alunos, no qual a maioria são crianças de baixa renda, com famílias desestruturadas e desmotivadas em virtude das mazelas do ensino público, que se caracteriza pela falta de recursos e estruturas adequadas, escassez de formação continuada e desvalorização dos professores, vagas limitadas e desmotivações por parte dos docentes, assim como da própria desigualdade social e dos impasses na relação família-escola, dentre outros.

5 Considerações finais

O campo da pesquisa qualitativa institui-se de diversas viabilidades metodológicas que possibilitam um processo dinâmico nas formas de coletar e analisar dados, assim, o grupo focal apresentou-se satisfatório no trabalho com crianças em processo de alfabetização, haja vista a interação permitida na turma, bem como a promoção de uma ampla problematização sobre o objeto de estudo. Nesse cenário, mostrou-se como uma técnica estratégica em uso no diagnóstico piloto, que auxiliou na compreensão das concepções dos alunos acerca do ensino da leitura, escrita e seus usos sociais.

Através do diagnóstico piloto, identificamos que, para além das dificuldades do nível de alfabetização das crianças, havia limitações a respeito da leitura, da interpretação textual e da oralidade, na medida em que os alunos só compreendiam as informações

explícitas, não conseguindo estabelecer inferências no escrito e tampouco estabelecer associações ao contexto, o que apontava para um conhecimento superficial da função da leitura. Acerca da oralidade havia também uma defasagem, já que os alunos participaram pouco das atividades sugeridas e suas respostas eram bem restritas. Leitura que consideramos aqui como um quesito linguístico, pedagógico e social simultâneo, que se estabelece não somente com as palavras, leitura e interpretação, mas que, sobretudo, são processos que ocorrem tanto na linguagem verbal quanto na linguagem não verbal – na oralidade. (ORLANDI, 2012).

Nesse contexto, foi possível entender a concepção que as crianças têm acerca da leitura e em que consiste, onde e como a usam e qual é a sua funcionalidade, para além do papel que ocupa no contexto escolar. O diagnóstico piloto nos possibilitou também compreender os aspectos que causavam interferência no processo de aprendizagem desses alunos e a relevância no ensino da leitura. Desse modo, a técnica de grupo focal permitiu identificarmos as impressões e percepções da turma acerca da leitura, fornecendo informações referentes a como os alunos entendem o seu ensino, quantos deles já sabem ler e para que a utilizam e/ou precisam no cotidiano, levando em consideração as perspectivas de letramento subjacentes nessas práticas.

A partir dessas análises foi possível pensar em uma proposta de intervenção voltada para as necessidades dos alunos, pensando em suas concepções e anseios, nas suas dificuldades e contextos. Desse modo, foi viável a imersão dos alunos nas práticas de linguagem que contribuíram para a sua apropriação oral e escrita, e conseqüentemente, para a formação leitora. Nesse sentido, foi necessário um trabalho progressivo, aproximando os textos às vivências dos atores, buscando identificar as habilidades e a defasagem dos alunos via resultados do diagnóstico (leitura como decodificação de letras/sílabas e uso social da leitura e estratégias de leitura).

Concluimos, portanto, que o grupo focal demonstrou ser uma importante técnica de coleta de dados, uma vez que permitiu aos participantes explorarem seus pontos de vista, a partir de reflexões sobre o ensino da leitura, apoiadas em seus próprios vocabulários, gerando perguntas e buscando respostas pertinentes à questão sob investigação. Nesse aspecto, o grupo focal atingiu um grau reflexivo que outros instrumentos de pesquisas e técnicas poderiam não alcançar, revelando dimensões de

compreensão que poderiam ficar inexploradas e o diagnóstico piloto, por outro lado, nos permitiu identificar para além das hipóteses sobre a língua escrita, qual compreensão sobre o ensino da leitura as crianças têm, contribuindo ambos para a adequação e o planeamento das intervenções de acordo com as necessidades de aprendizagem.

Referências

BACKES, Dirce Stein. Grupo focal como técnica de coleta e análise de dados em pesquisas qualitativas. **O mundo da saúde**, São Paulo, v. 35, n. 4, p. 438-442, 2011. Disponível em: http://bvsmms.saude.gov.br/bvs/artigos/grupo_focal_como_tecnica_coleta_analise_dados_pesquisa_qualitativa.pdf. Acesso em: 09 nov. 2018.

BARBOSA, José Juvêncio. **Alfabetização e leitura**. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2013.

BARROS, José D' Assunção. História cultural: um panorama teórico e historiográfico. **T.E.X.T.O.S DE H.I.S.T.Ó.R.I.A. Revista do Programa de Pós- graduação em História da Unb.**, [S. l.]. v. 11, n. 1-2, p. 145-172, 2003. Disponível em: <https://periodicos.unb.br/index.php/textos/article/view/27855>. Acesso em: 10 nov. 2018.

BOMFIM, Leny A. Grupos focais: conceitos, procedimentos e reflexões baseadas em experiências com o uso da técnica em pesquisas de saúde. **Physis**, Rio de Janeiro, v. 19, n. 3, p. 777-796, 2009. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0103-73312009000300013. Acesso em: 21 nov. 2017.

BRANDÃO Helena H. Nagamine; MICHELETTI, Guaraciaba. Teoria e prática da leitura. In: CHIAPPINI, Lígia (coord.). **Aprender e ensinar com textos didáticos e para didáticos**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 1998. p. 17-30.

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas. **Resultado do IDEB 2015**. Brasília, DF: INEP, 2015. Disponível em: <http://ideb.inep.gov.br/resultado/>. Acesso em: 29 nov. 2016.

BRASIL. **Base nacional curricular comum**. Brasília: MEC, 2017. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/>. Acesso em: 26 ago. 2018.

BRASIL. **Lei nº. 9394, de 20 de dezembro de 1996**. Lei de diretrizes e bases. Brasília, DF: Presidência da República, 1996. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L9394.htm. Acesso em: 30 nov. 2017.

BRASIL. **Parâmetros curriculares nacionais da língua portuguesa**. Brasília, DF: MEC, 1997. 144 p. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/livro02.pdf>. Acesso em: 26 nov. 2017.

BRASIL. **Provinha Brasil**. Brasília, DF: MEC, 2015. Disponível em: <http://portal.inep.gov.br/provinha-brasil>. Acesso em: 22 abr. 2019.

BRASIL. Ministério da Educação e Cultura. **Resultado da ANA 2016**. Brasília, DF: MEC, 2017. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/docman/outubro-2017-pdf/75181-resultados-ana-2016-pdf/file>. Acesso em: 20 nov. 2020.

BRASIL. Instituto Nacional Estudos e Pesquisas. **Resultado do IDEB 2015**. Brasília, DF: INEP, 2015. Disponível em: <http://ideb.inep.gov.br/resultado/>. Acesso em: 29 nov. 2016.

BRASIL. Ministério da Educação e Cultura. **Resultado do PISA 2017**. Brasília, DF: MEC, 2017. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/component/content/article?id=42761>. Acesso em: 20 nov. 2017.

CASTELLANOS, Samuel L. V. A leitura e os leitores: entre crenças e atitudes. In: CAVALCANTE, Maria Juraci M. et all (org) *História da educação comparada: discursos, ritos e símbolos da educação popular, cívica e religiosa*. Fortaleza: Edições UFC, 2011. p. 320 – 345.

DUARTE, N. **A individualidade para si**. Campinas: Autores Associados, 1993.

FERNANDES, Cleoni. À procura da senha da vida-de-senha a aula dialógica? In: VEIGA, Ilma Passos Alencastro (org.). **Aula: gênese, dimensões, princípios e práticas**. Campinas: Papirus, 2008. p. 145-165.

FERREIRO, Emília; TEBEROSKY, Ana. **Psicogênese da língua escrita**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1985.

FREIRE, Paulo; SHOR, Ira. **Medo e ousadia: o cotidiano do professor**. 10. ed. São Paulo: Paz e Terra, 1986.

FOUCAMBERT, Jean. **A leitura em questão**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1994.

GATTI, Bernadete Angelina. **Grupo focal na pesquisa em ciências sociais e humanas**. Brasília: Líber Livro, 2005.

GERALDI, João Wanderley. Concepções de linguagem e ensino de português. In: GERALDI, João Wanderley (org.) **O texto na sala de aula**. São Paulo: Ática, 2004. p. 39-46.

GIL, Antônio Carlos. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. São Paulo: Atlas, 1995.

HOFFMANN, Jussara Maria Lerch. **Avaliar: respeitar primeiro, educar depois**. Porto Alegre: Mediação, 2008.

IBGE. **População do paço do Lumiar**. Rio de Janeiro: IBGE, 2015. Disponível em: <http://www.ibge.gov.br/home/estatistica/populacao/contagem/macont96.shtm>. Acesso em: 29 nov. 2017.

KATO, Mary. **O aprendizado da leitura**. São Paulo: Martins Fontes, 1999.

KLEIMAN, Angela B. Modelos de letramento e as práticas de alfabetização na escola. In: KLEIMAN, Angela B. (org.). **Os significados do letramento**: uma nova perspectiva sobre a prática social da escrita. Campinas, SP: Mercado das Letras, 1995. p. 15-61.

KLEIMAN, Ângela. Texto e leitura: **Aspectos cognitivos da leitura**. 9. ed. Campinas: Pontes, 2004.

KOCH, Ingedore V.; ELIAS, Vanda Mara. **Ler e compreender os sentidos do texto**. 2. ed. São Paulo: Contexto, 2008.

KOCH, Ingedore G. Villaça. **Desvendando os segredos do texto**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2003.

LIBÂNEO, José Carlos. **Didática**: série formação do professor. São Paulo: Cortez, 1994.

LUCKESI, Cipriano C. **Avaliação da aprendizagem escola**: estudos e proposições. 18. edição. São Paulo: Cortez, 2006.

SILVEIRA, Denise Tolfo; CÓRDOVA, F.P. A pesquisa científica. In: GERHARDT, Tatiana Eengel; SILVEIRA, Denise Tolfo. (orgs.). **Métodos de pesquisa**. Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2009. p. 31-42.

MARCUSCHI, Luiz Antônio. **Da fala para escrita**: atividades de retextualização. 4. ed. São Paulo: Cortez, 2003.

MELCHOR, Maria Celina. **Avaliação pedagógica função e necessidade**. Porto Alegre: Mercado Aberto, 1994. 150 p.

MENEGOLLA, Maximiliano. **Por que planejar? Como planejar?** currículo, área, aula. 21. ed. Petrópolis: Vozes, 2012.

ORLANDI, Eni P. **Discurso e leitura**. 9. ed. São Paulo: Cortez, 2012. 158 p.

RIBEIRO, Maria Augusta H. W.; ARCHANGELO, Rosemeire Ribeiro. Pinóquio e o processo de construção da leitura. In: MICOTTI, Maria Cecília de Oliveira. **Leitura e escrita**: como aprender com êxito por meio da pedagogia de projetos. São Paulo: Contexto, 2009. p. 55-72.

SOARES, Magda. **Alfabetização**: a questão dos métodos. São Paulo: Contexto, 2016.

SOARES, Magda. **Alfabetização e letramento**. 6. ed. São Paulo: Contexto, 2012.

SOARES, Magda. **Letramento**: um tema em três gêneros. 3. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2006.

SOLÉ, Isabel. **Estratégias de leitura**. Traduzido por Claudia Schilling. Porto Alegre: Penso, 1998.

TARDIF, Maurice. Saberes profissionais dos professores e conhecimentos universitários: elementos para uma epistemologia da prática profissional dos professores e suas consequências em relação à formação do magistério. **Ver. Bras. Educ.** Rio de Janeiro, n. 13, p. 05-24, 2000. Disponível em: educa.fcc.org.br/pdf/rbedu/n13/n13a02.pdf. Acesso em 10 nov. 2018.

Recebido em: 22/04/2021
Revisões requeridas em: 27/10/2022
Aprovado em: 12/11/2022

Universidade do Estado de Santa Catarina – UDESC
Programa de Pós-Graduação em Educação – PPGE
Revista Linhas
Volume 23 - Número 53 - Ano 2022
revistalinhas@gmail.com