**AS PRÁTICAS PEDAGÓGICAS UTILIZADAS NO PROCESSO DE ALFABETIZAÇÃO: UMA ÊNFASE NA LEITURA**

Edkele Rayane Aires da Silva

Graduanda do Curso de Pedagogia pela UERN

rayaneaires18@hotmail.com

Rebeca da Silva Martins

Graduanda do Curso de Pedagogia pela UERN

rebecamartins984@gmail.com

Antônia Bruna da Silva

Mestre em Educação pela UFC. Professora Assistente I da UERN. Membro do NEEd

brun.silwa@gmail.com

**RESUMO**

Este trabalho foi desenvolvido com o escopo de identificar e analisar as práticas pedagógicas utilizadas pelo professor no processo de alfabetização, dando ênfase à leitura. Teoricamente, sustentamo-nos nas reflexões sobre a leitura, isto é, sua importância e as práticas pedagógicas concernentes a ela (COSTA, 2009; CHARTIER, 2007; FREIRE, 2008; FREITAS, 2003; MARTINS, 1984; SOLÉ, 1998). Para tanto, efetuamos uma pesquisa de campo e, em particular, um estudo de caso, tendo em vista que investigamos uma situação específica, as práticas pedagógicas direcionadas à leitura na turma do 1º ano do Ensino Fundamental, de uma escola pública do sistema municipal de ensino de São Francisco do Oeste (RN). Isso posto, constatamos que o docente faz uso de práticas bastante proveitosas no sentido de desenvolver a competência leitora dos estudantes, aliadas a diferentes gêneros textuais (fábula, conto, parlenda, cantiga e outros). Além disso, também é de destaque a leitura/interpretação de imagens e o cultivo dessa habilidade nas demais disciplinas, sem restringir o ato de ler à disciplina de Língua Portuguesa.

**PALAVRAS-CHAVE:** Leitura. Práticas Pedagógicas. Alfabetização. Ensino Fundamental.

**1 INTRODUÇÃO**

É inegável a relevância da leitura para o processo de ensino-aprendizagem e, consequentemente, para a formação intelectual e social do indivíduo. Entretanto, a compreensão de que o ato de ler está intrinsicamente relacionado, tão somente, a modalidade escrita da língua acaba por restringir as possibilidades de trabalho em sala de aula, podendo interferir no desempenho dos discentes.

Esta problemática acentua-se nos anos iniciais do Ensino Fundamental, haja vista que o processo de alfabetização é entendido, muitas vezes, como a etapa em que as crianças aprendem a decodificar os signos linguísticos, ou seja, a reconhecer as letras do alfabeto, as sílabas, os vocábulos, etc. O referido processo perpassa sim por esse tipo de aprendizagem, mas não se esgota nele, envolvendo, ainda, a interpretação de textos escritos, orais e imagéticos, por exemplo.

O nosso intuito é identificar e analisar as práticas pedagógicas utilizadas pelo professor no processo de alfabetização, dando ênfase à leitura. Logo, efetuamos uma pesquisa de campo e, em particular, um estudo de caso, dirigido a turma do 1º ano do Ensino Fundamental, de uma escola pública situada no município de São Francisco do Oeste-RN. A fim de cumprirmos tal objetivo, assistimos 25h/a e tomamos nota por escrito do que presenciamos neste âmbito – com relação à leitura.

Para tanto, adotamos como aporte teórico as reflexões sobre a leitura, isto é, sua importância e as práticas pedagógicas concernentes a ela (COSTA, 2009; CHARTIER, 2007; FREIRE, 2008; FREITAS, 2003; MARTINS, 1984; SOLÉ, 1998).

É fato que muitos trabalhos acadêmicos abordam a leitura, porque, como evidenciamos anteriormente, é uma preocupação legítima. Porém, acreditamos que se direcionarmos o nosso olhar para os discentes que estão ingressando na escola, essa discussão será mais proveitosa, pois aqueles que estão finalizando a formação escolar já possuem uma leitura de mundo diferente, isto é, seus costumes e habilidades estão bem definidos. Portanto, trabalhamos no sentido de perceber como a leitura vem sendo desenvolvida em sala de aula no período da alfabetização, auxiliando, possivelmente, na constatação das dificuldades enfrentadas e, por conseguinte, na procura por soluções.

Este trabalho está dividido em quatro seções: na primeira e, portanto, introdutória, expomos principalmente o nosso objetivo, a metodologia, o aparato teórico e a motivação para estudarmos essa temática; na segunda, tratamos acerca de algumas questões teóricas, dentre as quais discutimos as práticas pedagógicas concernentes a leitura nos anos iniciais do ensino; na terceira, analisamos os dados coletados a partir da observação das aulas; e, por fim, na quarta, evidenciamos os resultados obtidos por meio dessa análise, esperando contribuir para a área da educação, em especial, para a formação leitora do educando.

**2 A LEITURA CENTRADA NO PROCESSO DE ALFABETIZAÇÃO**

A alfabetização é estudada por várias áreas científicas – pedagogia, psicologia, fonoaudiologia –, com enfoques diferenciados. Logo, muitos são os questionamentos envolvendo esse tema, por exemplo, o seu significado, que não pode designar apenas, conforme Soares (2015), a aquisição da linguagem. Entretanto, pedagogicamente falando, é errôneo negar também o sentido próprio do verbo alfabetizar: maneira pela qual o indivíduo desenvolve sua competência leitora e escritora, definição embasada ainda nas palavras dessa especialista.

Sendo assim, o fato merecedor de destaque concerne ao entendimento que temos sobre ler e escrever, isto é, ele não deve estar restrito, respectivamente, à decodificação e codificação da língua. Em se tratando da leitura, foco de nossa pesquisa, devemos ir ao encontro de uma acepção mais ampla, qual seja, a de leitura do mundo (FREIRE, 2008).

*A importância do ato de ler: em três artigos que se completam* é o título de um livro em que o autor supracitado remonta, justamente, aspectos de sua infância a fim de discutir como esse ato se consolidou em sua vida. Freire (2008, p. 12), na referida obra, evidencia que:

[...] aquele mundo especial se dava a mim como um mundo de minha atividade perceptiva, por isso mesmo como o mundo de minhas primeiras leituras. Os ‘textos’, as ‘palavras’, as ‘letras’ daquele contexto – em cuja percepção me experimentava e, quanto mais o fazia, mais aumentava a capacidade de perceber – se encarnavam numa série de coisas, de objetos, de sinais, cuja compreensão eu ia apreendendo no meu trato com eles nas minhas relações com meus irmãos mais velhos e com meus pais.

O mundo relatado por ele engloba tanto a atmosfera física quanto a emocional, estas construídas a partir do convívio com os seus entes queridos, as quais serviram de base para o ato de ler, instigando seus passos iniciais rumo a proficiência neste quesito. De um modo lúdico, lia a casa, os cômodos, os brinquedos, os abraços, os castigos, os ensinamentos, etc., ratificando que a leitura se apresenta de formas variadas.

Quanto ao ensino da leitura para crianças, especificamente, Solé (1998, p. 52) destaca que “[...] ‘ler não é decodificar, mas para ler é preciso saber decodificar’”, como mencionamos no início deste tópico. Antes de conhecer o código escrito da língua, por exemplo, elas necessitam do apoio de uma pessoa adulta, assim, simplificar a relação com esse código significa auxiliar no desenvolvimento das habilidades de leitura, visando a futura emancipação dos alunos.

Entretanto, não podemos subestimar a capacidade dos discentes, pois, antes mesmo de frequentar a escola, eles já apresentam destreza no uso comunicativo da linguagem, o que influencia de forma considerável na aprendizagem da leitura (*Cf*. SOLÉ, 1998). Basta ver o relato de Freire, citado anteriormente, no qual observamos que a primeira “fase” envolvendo o ato de ler ocorre no seio familiar, porque as crianças são atentas aos seus dizeres e aos dizeres dos outros, desde muito novas.

De fato, o ambiente escolar desempenha a função de formalizar e sistematizar os saberes obtidos previamente em casa, quer a partir de uma leitura realizada pelos outros quer através do contato com desenhos, gravuras, brinquedos, etc., considerando que o ato de ler se dá quando algo é comunicado, ou seja, quando ganha uma significação. Para finalizar a nossa discussão em torno da competência leitora das crianças vejamos as palavras de Solé (1998, p. 55):

[...] qualquer criança de cerca de três anos – e mesmo antes sabe que deve manter erguido o livro que lê/olha; sabe que se começa pela primeira página e que se acaba pela última e que se folheia uma de cada vez; sabe que a escrita segue a direção esquerda/direita e que vai de cima para baixo – pelo menos em nossa cultura –; sabe que o que está escrito tem a ver com o que está desenhado, e se lhe pedirmos – e ela quiser –, poderá nos contar uma história que tem a ver com a gravura. Não terá nenhuma dificuldade em diferenciar o desenho da escrita e afirmará que só esta se lê.

Devido estar em um processo contínuo de aprendizagem, as crianças têm um olhar aguçado para perceber o desconhecido, absorvendo-o e reproduzindo-o. Elas possuem a capacidade de ouvir uma história e recontá-la com riqueza de detalhes. Cabe, assim, deixar de lado essa bagagem, ignorando a sua importância, ou usá-la a favor dos alunos, lembrando que as práticas desenvolvidas pelo professor – as quais serão abordadas no próximo tópico – definirão as competências adquiridas por eles.

2.1 LEVANDO LEITURA A SALA DE AULA: ALGUMAS PRÁTICAS PEDAGÓGICAS

De acordo com Chartier (2007, p. 160) é o docente “[...] que conduz a turma, organiza as atividades, ajuda os alunos e julga seus resultados. Isso significa que ele não pode apenas ser aquele que executa um programa, pois o sucesso de seus alunos depende da margem de iniciativa em que ele cria sua maneira de dar aula [...]”. Logo, não estamos tecendo uma crítica ao modelo tradicional de ensino da leitura, mas indo ao encontro das necessidades do alunado, o qual se mostra heterogêneo, com histórias de vida e, portanto, com níveis de aprendizagem diferentes.

Uma questão de extrema relevância a respeito das práticas pedagógicas envolvendo o ato de ler é o trabalho coletivo em detrimento do individual ou vice-versa. Quanto a essa perspectiva grupal Chartier (2007, p. 156-157) salienta que:

[...] [t]odos lêem os mesmos textos, fazem os mesmos exercícios que se tornam a experiência compartilhada do grupo e constitui a sua memória. Pode-se, então, lembrar em sala de aula o que foi feito ‘por todo mundo’, mesmo que nem todos tenham alcançado os objetivos. Os textos lidos em voz alta são compartilhados, e as crianças que têm dificuldade em lê-los sozinhas sabem exatamente o que aconteceu ao herói da história no episódio do dia. Para ser eficaz (e suportável para a maioria dos alunos), essa pedagogia visa a um nível de desempenho médio e supõe idealmente que a turma ‘avança’. Na realidade, os professores percebem os limites dessa ficção e não sabem o que fazer com as crianças que ‘perdem o pé’ [...].

Aqui, dois aspectos merecem ser discutidos, o primeiro concerne à prática que deve ou deveria servir a todos da turma, indiscriminadamente; e o segundo diz respeito à prática da leitura em voz alta. O autor supracitado faz uma ressalva àquelas atividades desenvolvidas com o propósito de abarcar todos os “problemas” enfrentados pelos discentes no ato de ler, compreendendo-as como uma “ficção”, que funcionam no nível do ideal, mas não do real. Seria, então, um equívoco propor as mesmas tarefas, já que eles estão em etapas distintas do processo de aprendizagem? Esta é uma pergunta que debateremos mais adiante, todavia como nos explica Chartier (2007), tarefas de caráter hierarquizado podem, em algum momento, desqualificar e/ou excluir determinados alunos.

No tocante à leitura em voz alta o problema não consiste em fazê-la, entretanto no modo como é conduzida, a saber: cada educando lê apenas um fragmento do texto em alternância com o colega. Isto porque nem todos se sentem à vontade na hora de realizar essa leitura para a turma, principalmente, se possuem alguma espécie de dificuldade; e para os que detêm de uma maior competência leitora, pode se tornar um tormento no sentido ouvir repetidamente aquilo que já foi lido (*Cf*. CHARTIER, 2007). Logo, quando bem direcionada, a leitura em voz alta pode se caracterizar como uma excelente ferramenta de ensino, à medida que possibilitará ao docente diagnosticar algumas questões positivas e/ou negativas relacionadas, por exemplo, à “[...] compreensão textual, conhecimento do léxico, domínio do código [...]” (*Ibid*., p. 180), dentre outras.

Sobre as especificidades das crianças, cumpre resgatar, aqui, aquele questionamento efetuado anteriormente a respeito das tarefas de caráter hierarquizado, mobilizando uma discussão complexa, pois, como explica Chartier (2007), a sua utilização no âmbito escolar possui tanto benefícios quanto desvantagens. Se por um lado, o trabalho individualizado, adaptado aos discentes poderia minimizar o “problema” da disparidade existente na velocidade e no modo de aprender entre eles, por outro lado, poderia gerar uma segregação dentro da própria sala de aula, quando o objetivo deveria ser o de dividir experiências e saberes. Nesta perspectiva, Chartier (2007, p. 158) apresenta um caminho possível a seguir:

[...] prever instrumentos que favoreçam um compartilhamento de textos de referências da classe, condição necessária (mas não suficiente) de uma cultura comum que integre os leitores mais fracos (textos lidos pelo professor, parlendas aprendidas de cor); [...] [e] conceber tarefas individuais que os alunos melhores possam fazer sozinhos, liberando o professor para um trabalho mais próximo com os outros.

A referida proposta consiste em fazer uso de textos que as crianças já tenham familiaridade, por exemplo, as parlendas, as canções e os poemas, isso porque estes gêneros estão presentes em seu contexto sociocultural, principalmente os dois primeiros, que são passados de geração a geração através da fala. Ademais, dispõem de características interessantes para o processo de ensino-aprendizagem da leitura: são fáceis de memorização – pois possuem partes repetidas –, tem uma organização rítmica e, em alguns casos, podem ser utilizadas nas brincadeiras infantis.

Este não é um único método que abarca o trabalho com a leitura, sendo necessário, ainda, uma intermediação no que diz respeito às maneiras variadas dos alunos se descobrirem no ato de ler. Martins (1984, p 34) afirma que esse ato trata-se “[...] de dialogar com o leitor sobre a sua leitura, isto é, sobre o sentido que ele dá [...] a algo escrito, um quadro, uma paisagem, a sons, imagens, coisas, idéias, situações reais ou imaginárias”. Em relação às imagens, um bom exemplo é a capa de um livro, pois ao selecionarmos uma obra e verificarmos, em alguns casos, a ilustração inicial, já podemos formular uma compreensão acerca do todo, ou seja, do que está sendo explorado nas demais páginas.

Outra prática que poderia ser utilizada pelos educadores é a leitura deleite, exercício que tem como objetivo despertar o gosto e o hábito de ler. Geralmente ela é realizada nas séries inicias da educação infantil e aborda diferentes gêneros textuais: contos de fadas, lendas, fábulas, histórias em quadrinhos, etc. Tais gêneros normalmente são acompanhados de desenhos que instigam a criatividade e a imaginação dos leitores e ouvintes.

Segundo Costa (2009 p. 97) “[q]uando defendemos a introdução de imagens na educação, estamos pensando no seu potencial emotivo, envolvente e sedutor, naquilo que foge à racionalidade e à precisão da escrita”. Uma obra de arte, um desenho, uma caricatura, uma figura estimula o discente a buscar nos seus traços, cores e formas um sentido, este que pode ser percebido de maneira mais particular e até sentimental, a depender das lembranças daquele que lê. Portanto, é indispensável dar lugar a esse tipo de trabalho em sala de aula ou, no mínimo, refletir sobre a sua relevância e a de outras práticas pedagógicas relacionadas à leitura, muitas delas, exploradas aqui.

**3 ANÁLISE DAS PRÁTICAS PEDAGÓGICAS RELACIONADAS À LEITURA**

Antes de iniciarmos a análise propriamente dita, faz-se pertinente fornecermos algumas informações sobre a coleta de dados, ou seja, sobre o período em que observamos as práticas pedagógicas utilizadas pelo professor no tocante à leitura. Sendo assim, fomos a campo do dia 11 ao dia 15 de junho de 2018, no turno matutino, contabilizando as 25h/a propostas em nossa metodologia. Esses dados obtidos no referido período oportunizaram estabelecer um elo entre a ação docente no âmbito escolar e as teorias sobre o tema em pauta.

Partindo do entendimento de que a leitura não é ou não deveria ser viabilizada apenas nas aulas de Língua Portuguesa (*Cf*. FREITAS, 2003), discorremos sobre as práticas pedagógicas direcionadas ao ato de ler independente da disciplina em que foram aplicadas. Portanto, verificamos que no começo de todas as aulas observadas, o professor efetuou uma “Leitura Deleite” com o propósito de que os alunos apreciassem diferentes gêneros textuais de maneira prazerosa, sem que fosse atrelada a um exercício para trabalhar determinado assunto. Estes foram alguns exemplos dos textos lidos: “A Lebre e a Raposa” (adaptação da fábula de Esopo), “A Bela e a Fera” (adaptação do conto de Gabrielle-Suzanne Barbot) e “Estava a velha a fiar” (cantiga popular de repetição).

Recordemos que os discentes estão em processo de alfabetização e, naturalmente, não possuem ainda as habilidades necessárias para lerem e interpretarem sozinhos os referidos textos, de modo que o educador promoveu a relação entre sua turma e o código escrito da língua. Por isso, ele exerceu a função de mediador, simplificando o acesso aos elementos que constituem uma obra: a capa, o autor, o conteúdo, o estilo, a forma em que está estruturada, dentre outros. Faz-se pertinente mencionarmos que as crianças se mostraram empolgadas, à medida que foram explorados de maneira lúdica esses elementos, participando ativamente da leitura.

O texto selecionado para introduzir a aula do dia 11 de junho foi a fábula “Maria vai com as outras”, de Sílvia Orthof, apresentada a partir de slides que continham uma narrativa curta e imagens. Em um momento posterior, o professor distribuiu fichas com determinadas letras do alfabeto para a formação de trios, ou seja, os alunos que recebessem a “E”, por exemplo, reuniam-se. Solicitou que abrissem o livro básico de Língua Portuguesa, *Ligados.com: letramento e alfabetização*, de Angélica Prado e Cristina Hülle, na página 65, a fim de explicar uma dinâmica nele sugerida: o primeiro participante – escolhido através da parlenda “UNI, DUNI, TÊ” – fala uma palavra que começa com a letra “A”, o segundo com a “B”, o terceiro com a “C” e, assim, sucessivamente, seguindo a ordem alfabética, que pode ser consultada a qualquer momento, pois está exposta na parede da sala. Logo, aqueles que não lembrarem de uma palavra iniciada com a letra em jogo ou errarem a referida ordem saem da brincadeira, vencendo quem permanecer até o final.

Embasados apenas em uma impressão superficial, poderíamos equivocadamente inferir que essa prática pedagógica apresenta traços de um ensino formalista, haja vista o tratamento orientado para a assimilação das letras e sua sequência no alfabeto. Todavia, os teóricos abordados em nossa pesquisa, dentre eles Martins (1984), não veem um problema se for associado ao referido trabalho outros que contemplem a leitura e a reflexão de textos orais/escritos, aos quais os educandos estejam mais familiarizados ou demonstrem um maior interesse – questão que discutiremos adiante. Além disso, a maneira como foi estudado o alfabeto favoreceu não só a sua apropriação por parte das crianças, mas também a identificação da letra inicial de determinados vocábulos, a interação com os colegas, o raciocínio lógico, o espírito esportivo e o divertimento.

Já no que diz respeito às aulas assistidas no dia 12 de junho, verificamos dois aspectos que coincidem com o debate estabelecido em nossa fundamentação teórica. Porém, antes de apresentá-los, relatemos a prática do professor voltada à leitura. Ele, como de costume, contou uma história para a classe – “A Bela e a Fera” – e, logo após, questionou quais os animais preferidos dos estudantes, bem como se tinham algum bicho de estimação, as respostas geraram uma boa conversa.

Pediu, ainda, que localizassem a página 40 do livro didático de Português, com o propósito de que efetuassem uma leitura silenciosa da parlenda “Papagaio leva carta?” e, só depois, ele a leria para todos. Ademais, fez algumas perguntas a fim de que buscassem entender o referido texto, tais como: “Vocês já conhecem a parlenda? Se sim, os versos são iguais ou diferentes?”, “Sobre qual animal trata a parlenda?” e “O que ela fala?”. Conforme o docente realizava essas indagações, explicava de modo simples as rimas e os versos, apresentando também algumas características próprias do gênero. E para concluir a aula propôs a resolução da atividade na página 41 do material citado.

É valido salientar que nessa etapa de formação os alunos apresentam níveis de aprendizagem distintos, assim o educador evidenciou que na leitura silenciosa eles poderiam descobrir letras do alfabeto, ler palavras, frases e, quem conseguisse, todo o texto. Embora a turma fosse muito numerosa, observamos que o respectivo profissional tentou auxiliá-los nessa tarefa, passando de cadeira em cadeira.

Temos, aqui, um dos aspectos que mencionamos anteriormente, qual seja, a conduta que ele deve adotar em relação às especificidades do alunado. Essa questão nos remete às ideias de Chartier (2007) ao defender que o extremismo é um problema, quer dizer, não se pode utilizar somente uma prática que, teoricamente, serviria a todos de maneira indiscriminada, bem como não se pode desenvolvê-la apenas mediante tais níveis, porque correria o risco de prejudicar uns alunos em detrimento de outros. Entretanto, a nosso ver, o professor buscou mesclar esses tipos de atividades, individual e coletiva, dentro das limitações inerentes a sala de aula.

Posto de uma maneira diferente, o docente deu espaço inicialmente para que os discentes lessem a parlenda de acordo com suas habilidades, procurando compreender e minimizar as dificuldades de forma particular. Além disso, ao efetuar também uma leitura em voz alta para a turma, enfatizando as sílabas e o ritmo do texto, favoreceu a sua interpretação tanto pelos que não conheciam todas as letras do alfabeto quanto pelos que já conseguiam ler frases completas.

Esta prática pedagógica apresentou outro ponto positivo, o uso de um gênero textual que está mais próximo da realidade social e cultural das crianças, na verdade, a parlenda é utilizada, muitas vezes, em brincadeiras infantis. Conforme Chartier (2007) a musicalidade, o sentido despojado e a fácil memorização facilitam o aprendizado dos alunos.

“A Lebre e a Raposa” correspondeu a leitura deleite do dia 13 de junho, todavia o que nos chamou a atenção foi o fato de que o ato de ler esteve presente na disciplina de Geografia, ou melhor, o professor recorreu a uma história em quadrinho, intitulada de “Qual é a letra”, turma do Chico Bento, para introduzir o conteúdo a ser estudado, as dependências da escola. Devido ao texto ser pequeno, ele o expôs através de slides, pedindo para que todos lessem, se possível, as frases presentes nos balões, como também observassem as imagens que o compõem. Em seguida, o educador leu a história em voz alta e questionou: “A princípio qual era o problema do personagem central? Como ele tentou resolvê-lo?”, “O médico diagnosticou que o seu problema não era a visão, mas sim?”, “Por que é importante frequentar a escola?”.

A partir daí ele direcionou o seu trabalho para a visita no espaço escolar, contabilizando e entendendo a relevância de cada dependência. Contudo, não adentraremos neste último quesito, levando em conta que o foco da presente pesquisa é a prática da leitura. Ela, como podemos ver no referido caso, possui um caráter interdisciplinar, pois oferece diferentes tipos de informações, englobando várias áreas do conhecimento, o que certamente ajudou o professor a suscitar o interesse das crianças pela aula. O efeito cômico encontrado na história em quadrinho também teve a sua parcela de contribuição para estimulá-las e, ao mesmo tempo, promoveu uma reflexão sobre a necessidade de frequentar a escola, deixando-as mais envolvidas na tarefa de observá-la.

Quanto às aulas do dia 14 de junho, o docente não desenvolveu nenhuma prática pedagógica referente à leitura, cabendo-nos apenas registrar o texto narrado para abrir os trabalhos, “Poesias do Nilo”, escrito por Gilles Eduar. Logo, passemos a análise do dia seguinte – 15 de junho –, o qual foi introduzido pela cantiga popular “Estava a velha a fiar” e, posteriormente, pela “História de Amor”, composta somente por ilustrações de Regina Coeli Rennó. Porém, enquanto aquela tinha a função de entreter essa serviu para fundamentar uma série de atividades que visavam a ampliação da competência leitora das crianças.

Tais ilustrações foram exibidas por meio de slides para que os estudantes recontassem a “História de Amor” oral e coletivamente. Quer dizer, à medida que cada uma aparecia na tela, eles deveriam descrevê-las e interpretá-las, atribuindo sentido as formas, as cores, a ligação entre os personagens e os sentimentos nutridos ali. Faz-se pertinente informamos que o professor instigava as falas dos pequenos ao fazer uso de perguntas, assim, buscavam respondê-las de maneira a construir uma narrativa coerente. Eles, ademais, elaboraram um final para a referida história, pois estava em aberto, dando “asas as suas imaginações”; desenharam-no em folhas sem pauta, para que pudessem expor no mural da sala; e, por fim, deram um novo título a ela.

O primeiro ponto que frisamos, aqui, é o trabalho com a linguagem visual, ou seja, com os recursos multimodais, os quais podem ser valiosos para o processo de alfabetização, pois apresentam várias possibilidades de estudo, de significados. Mediante Hernandez (2000 *apud* FREITAS, 2003), essa se caracteriza como uma estratégia de ensino que não exclui, obviamente, a linguagem verbal das aulas, mas corrobora para desenvolver o hábito e o gosto pela leitura, talvez, porque as imagens tenham um caráter mais lúdico, subjetivo, como também sejam mais acessíveis a todos, já que desde cedo lemos, *cartoons*, placas, publicidades, etc.

O segundo ponto refere-se ao despertar da criatividade a partir da leitura e, posteriormente, da produção de uma história, de um desfecho e de um outro nome para ela. Os alunos se sentiram autores e, portanto, prestigiados ao darem “voz” as ilustrações, fato que pode ser constatado pelo entusiasmo e engajamento da turma na respectiva tarefa. À vista disso, somos levados a crer que o ato de ler não perpassa tão somente por aquilo que está escrito, englobando, inclusive, os elementos de ordem imagética.

**4 CONCLUSÃO**

O desenvolvimento dessa pesquisa teve como intuito primordial identificar e analisar as práticas pedagógicas utilizadas pelo professor no processo de alfabetização, especificamente, no 1º ano do Ensino Fundamental, dando ênfase à leitura. Com esse objetivo em mente, elaboramos um estudo teórico que reflete sobre a leitura, compreendendo, primeiro, a sua relevância para o desenvolvimento sociocultural do indivíduo e, segundo, as práticas pedagógicas referentes a ela. Cumpre lembrar que tal estudo nos propiciou o entendimento de que o ato de ler ultrapassa o código escrito da língua, abarcando as várias possibilidades de se trabalhar imagens.

Sendo assim, observamos que o professor utilizou tanto atividades relacionadas a assimilação das letras do alfabeto quanto atividades direcionadas a multimodalidade, ou seja, práticas pedagógicas que tencionam a leitura/interpretação de textos escritos e de textos imagéticos. E mesmo ao tratar dessas questões teoricamente mais rígidas – ordem alfabética, junção das sílabas e decodificação das palavras – o profissional buscou estratégias para deixá-las atrativas, fazendo uso de dinâmicas e brincadeiras.

Ademais, escolheu textos simples, divertidos e condizentes com a realidade do alunado, por exemplo, parlendas e cantigas. As leituras deleite realizadas diariamente também agregaram no conhecimento de diferentes gêneros textuais, mostrando, inclusive, que o ato de ler é um ato prazeroso.

Não nos esqueçamos de que o educador encontrou sim dificuldades no momento de atender todos os discentes com suas respectivas particularidades, já que, naturalmente, eles estão em níveis distintos de aprendizagem e a turma é bastante numerosa. Entretanto, acreditamos que procurou superá-las, ora aderindo a uma prática voltada ao coletivo ora adotando uma prática direcionada ao individual, passando de cadeira em cadeira para ajudá-los e tirar dúvidas. É valido salientar que a leitura esteve presente em outras disciplinas, não ficando restrita à aula de Língua Portuguesa.

Portanto, essa perquisição foi de grande valia para nós, enquanto graduandos do Curso de Pedagogia e, possivelmente, futuros professores, haja vista que tivemos a oportunidade de presenciar práticas pedagógicas que podem minimizar os problemas atinentes à leitura, seja no âmbito escolar e/ou social, como também os obstáculos próprios da sala de aula, tornando-nos certamente mais capacitados para resolvê-los.

**REFERÊNCIAS**

COSTA, Maria Cristina Castilho. A leitura das imagens. In: ZILBERMAM, Regina; RÖSING, Tania Mariza Kuchenbecker (Orgs.). **Escola e Leitura**: velha crise, novas alternativas. São Paulo: Global, 2009. p. 81-98.

CHARTIER, Anne-Marie. A leitura e sua aquisição: modelos de ensino, modelos de aprendizagem. Tradução de Ruth Silviano Brandão. In: \_\_\_\_\_\_. **Práticas de leitura e escrita** – história e atualidade. Belo Horizonte: Ceale/Autêntica, 2007. p. 147-184.

FREIRE, Paulo. **A importância do ato de ler**: em três artigos que se completam. 49. ed. São Paulo: Cortez, 2008.

FREITAS, Alessandra Cardozo de. Lendo imagens e inventando histórias. In: SAMARILHA, Marly (Org.). **Educação e leitura**: trajetórias de sentidos. João Pessoa: Ed. da UFPB-PPGEd/UFRN, 2003. 231-244.

MARTINS, Maria Helena Franco. **O que é leitura**. São Paulo: Brasiliense, 1984.

PRADO, Angélica; HÜLLE, Cristina. **Ligados.com**: letramento e alfabetização. 1º ano do Ensino Fundamental. 1. ed. São Paulo: Saraiva, 2014.

SOARES, Magda. **Alfabetização e letramento**. ed. 6. São Paulo: Contexto, 2015.

SOLÉ, Isabel. **Estratégias de leitura**. Tradução de Claudia Schilling. ed. 6. Porto Alegre: Penso, 1998.