



**UNIVERSIDADE ESTADUAL DA PARAÍBA  
CAMPUS I – CAMPINA GRANDE  
CENTRO DE EDUCAÇÃO - CEDUC  
DEPARTAMENTO DE EDUCAÇÃO  
CURSO DE GRADUAÇÃO EM PEDAGOGIA**

**YASMIN OLIVEIRA SOUZA**

**INTERVENÇÕES DE PRÁTICAS DE LEITURA: UM RELATO DE EXPERIÊNCIA  
COM DUAS CRIANÇAS EM PROCESSO DE ALFABETIZAÇÃO NO CONTEXTO  
DO ENSINO REMOTO EMERGENCIAL**

**CAMPINA GRANDE-PB  
2023**

YASMIN OLIVEIRA SOUZA

**INTERVENÇÕES DE PRÁTICAS DE LEITURA: UM RELATO DE EXPERIÊNCIA  
COM DUAS CRIANÇAS EM PROCESSO DE ALFABETIZAÇÃO NO CONTEXTO  
DO ENSINO REMOTO EMERGENCIAL**

Trabalho de Conclusão de Curso apresentado ao Programa de Graduação em Pedagogia da Universidade Estadual da Paraíba, como requisito parcial à obtenção do título de licenciada em Pedagogia.

**Orientadora:** Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Fabíola Mônica da Silva Gonçalves

**CAMPINA GRANDE-PB  
2023**

É expressamente proibido a comercialização deste documento, tanto na forma impressa como eletrônica. Sua reprodução total ou parcial é permitida exclusivamente para fins acadêmicos e científicos, desde que na reprodução figure a identificação do autor, título, instituição e ano do trabalho.

S729i Souza, Yasmin Oliveira.  
Intervenções de práticas de leitura [manuscrito] : um relato de experiência com duas crianças em processo de alfabetização no contexto do ensino remoto emergencial / Yasmin Oliveira Souza. - 2023.  
49 p. : il. colorido.

Digitado.  
Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação em Pedagogia) - Universidade Estadual da Paraíba, Centro de Educação, 2023.  
"Orientação : Profa. Dra. Fabíola Mônica da Silva Gonçalves, Coordenação do Curso de Pedagogia - CEDUC. "

1. Alfabetização. 2. Aprendizagem. 3. Ensino. 4. Leitura. I.  
Título

21. ed. CDD 372.6

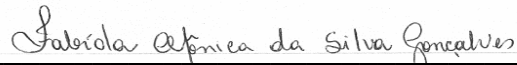
YASMIN OLIVEIRA SOUZA

**INTERVENÇÕES DE PRÁTICAS DE LEITURA: UM RELATO DE EXPERIÊNCIA  
COM DUAS CRIANÇAS EM PROCESSO DE ALFABETIZAÇÃO NO CONTEXTO  
DO ENSINO REMOTO EMERGENCIAL**

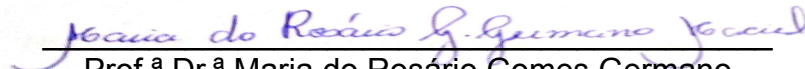
Trabalho de Conclusão de Curso apresentado ao Programa de Graduação em Pedagogia da Universidade Estadual da Paraíba, como requisito parcial à obtenção do título de licenciada em Pedagogia.

Aprovada em: 28/06/2023.

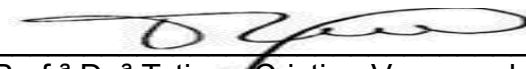
**BANCA EXAMINADORA**



Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Fabíola Mônica da Silva Gonçalves (Orientador)  
Universidade Estadual da Paraíba (UEPB)



Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Maria do Rosário Gomes Germano  
Universidade Estadual da Paraíba (UEPB)



Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Tatiana Cristina Vasconcelos  
Universidade Estadual da Paraíba (UEPB)

Dedico este trabalho a todas as pessoas que me inspiraram e apoiaram durante esta jornada. Sem o amor, o encorajamento e o apoio incondicional de vocês, seria muito mais difícil ter chegado até aqui. Este trabalho é uma homenagem àqueles que tornaram esta jornada possível. Este TCC é dedicado a vocês.

## **AGRADECIMENTOS**

Em primeiro lugar, agradeço a Deus por me fazer perseverar apesar das adversidades e iluminar meus caminhos, fazendo com que eu chegasse até aqui.

A mim, por todo esforço, dedicação e resiliência em cada etapa deste curso.

Aos meus pais, Ronaldo e Mírian, que tanto me ajudaram e incentivaram durante toda minha jornada acadêmica, sendo eles responsáveis por proporcionarem a melhor educação que eu poderia ter.

Às minhas irmãs e melhores amigas, Hévlla e Hemilly, que estiveram sempre comigo, guiando-me com os melhores conselhos e ensinamentos.

A Rafael, meu parceiro, que se fez presente em cada etapa da minha graduação, não medindo esforços para me ajudar em tudo aquilo que fosse necessário.

À minha orientadora Fabíola, por ser muito mais que isso, por todos os ensinamentos, oportunidades, compreensões, conselhos e direcionamentos durante todo o curso.

Às minhas companheiras de sala e parceiras de trabalhos em grupo, Ana Paula, Ingledy e Mariana, por estarem sempre presentes e tornarem a caminhada mais leve.

Aos participantes do PEPE, equipe, famílias e crianças, pois sem vocês esta pesquisa não seria possível.

Às professoras Maria do Rosário e Tatiana Vasconcelos, por todos os ensinamentos nos componentes ministrados e por terem aceitado o convite para participar da banca de avaliação do meu Trabalho de Conclusão de Curso.

Aos professores do curso de graduação em Pedagogia da UEPB, em especial, Jameson, Marlon, Maria das Graças, Ruth, Jussara, Livânia e Diêgo, que contribuíram para meu crescimento pessoal e profissional de forma efetiva.

À Universidade Estadual da Paraíba e a todos os seus profissionais dos diversos segmentos que cruzaram meus caminhos durante esses quatro anos de curso.

A todos, o meu muito obrigada!

## RESUMO

Com o advento da pandemia da COVID-19 em março de 2020, as redes educacionais brasileiras se viram obrigadas a suspender as atividades presenciais. Nesse contexto, em 2021, surgiu o projeto de extensão Orientações pedagógicas às famílias e às crianças em processo de alfabetização no modelo de ensino remoto PROBEX/UEPB 2021-2022, que proporcionou experiências complementares de aprendizagem às crianças em processo de alfabetização. Esta pesquisa teve origem nesse projeto e busca relatar a experiência extensionista conduzida remotamente com duas crianças em processo de alfabetização, matriculadas no 1º e 2º ano do ensino fundamental em escolas públicas municipais da Paraíba. Durante a execução do projeto de extensão, utilizamos a metodologia da Aprendizagem Baseada em Problemas (ABP), aliada a métodos e técnicas da pesquisa-ação, para viabilizar o desenvolvimento do trabalho interventivo. Para embasar este trabalho, recorreremos a pressupostos teóricos de diversos autores, com destaque para Solé (1998), cujo livro *Estratégias de leitura* promove o uso de estratégias de leitura autônoma e compreensão textual. Os participantes da pesquisa, ficticiamente chamados de João e Maria, tinham 6 e 7 anos de idade, respectivamente. Foram realizados quatorze encontros com ambas as crianças, iniciando em abril de 2021 e finalizando em setembro do mesmo ano. Durante o projeto, observamos um progresso significativo na aprendizagem das crianças, abrangendo desde a identificação das letras do alfabeto até a formação de palavras, a combinação silábica, a interpretação de textos verbais e não verbais, bem como o estímulo à imaginação. Esses avanços culminaram no desenvolvimento de uma leitura mais fluente por parte das crianças, evidenciando uma melhoria considerável em suas habilidades de leitura e compreensão de diversos gêneros textuais.

**Palavras-chave:** alfabetização; aprendizagem; ensino; leitura.

## ABSTRACT

In March 2020, with the advent of the COVID-19 pandemic, Brazilian educational networks were forced to suspend the presential activities. In this context, in 2021, the extension project “Pedagogical guidelines for families and children in the literacy process in the remote teaching model” PROBEX/UEPB 2021-2022, which provided complementary learning experiences to children in the literacy process. This research originated in this project and aims to report the extensionist experience conducted remotely with two children in the literacy process, enrolled in the 1st and 2nd year of elementary school in municipal public schools in the state of Paraíba. During the extension project, we used the Problem-Based Learning (PBL) methodology, combined with action-research methods and techniques, to enable the development of intervention work. To support this research, we used the theory of several authors, with emphasis on Solé (1998), whose book “Estratégias de leitura” promotes the use of autonomous reading strategies and textual comprehension. The research participants, fictitiously called João and Maria, were 6 and 7 years old, respectively. Fourteen meetings were held with both children, starting in April 2021 and ending in September of the same year. During the project, we saw significant progress in children's learning, ranging from identifying letters of the alphabet to word formation, syllable combination, interpretation of verbal and non-verbal texts, as well as stimulating imagination. These advances culminated in the development of more fluent reading by the children, showing a considerable improvement in their reading skills and comprehension of different text genres.

**Keywords:** Literacy. Learning. Teaching. Reading.



## LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Figura 1 - Caderno de Planos de Atividades de Leitura	26
Figura 2 - Balões de fala da história em quadrinho, criado pela criança	39

## LISTA DE QUADROS

Quadro 1 - Estrutura do Plano de Atividade de Leitura (PALE)	25
Quadro 2 - Resumo das situações de leitura vivenciadas por João	32
Quadro 3 - Resumo das situações de leitura vivenciadas por Maria	33

## SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO.....	10
2 REFERENCIAL TEÓRICO.....	12
2.1 Concepção de linguagem, leitura e leitor.....	12
2.2 Noção de desenvolvimento humano: uma proposta histórico-cultural.....	18
2.3 Elementos da extensão.....	21
2.3.1 Plano de Atividade de Leitura.....	21
2.3.2 Sobre as estratégias de leitura.....	23
3 METODOLOGIA.....	26
3.1 Questionamentos centrais.....	26
3.2 Funcionamento do projeto de extensão.....	27
3.3 Participantes da vivência extensionista.....	29
3.4 Campo da extensão e recursos utilizados.....	30
3.5 Programação dos encontros realizados.....	31
3.5.1 Situações de leitura vivenciadas por João.....	31
3.5.2 Situações de leitura vivenciadas por Maria.....	32
3.6 Delineamentos metodológicos da vivência extensionista.....	33
4 RESULTADOS E DISCUSSÃO.....	34
4.1 Situações de leitura com João.....	34
4.2 Situações de leitura com Maria.....	39
5 CONCLUSÃO.....	43
REFERÊNCIAS.....	47

## 1 INTRODUÇÃO

No mês de março de 2020, o mundo foi surpreendido com a presença da COVID-19, uma infecção respiratória aguda causada pelo SARS-CoV-2, potencialmente grave, de elevada transmissão e que se alastrou por diversos países, caracterizando-se assim como uma pandemia (BRASIL, 2020). No Brasil, diversas medidas de contenção foram recomendadas pelo Ministério da Saúde (BRASIL, 2020) para tentar conter a curva de contágio do vírus, entre elas a suspensão de diversos serviços e atividades que aconteciam com aglomeração de pessoas, para que assim fosse possível conter a contaminação em larga escala.

Por esse motivo, as atividades educacionais foram temporariamente suspensas, sendo necessário pensar em um modo de ensino para dar continuidade ao ano letivo e assim evitar a ruptura no trabalho pedagógico. Nesse sentido, o Ministério da Educação (MEC) atendeu a solicitação da Associação Brasileira de Mantenedoras de Ensino Superior (ABMES) e do Conselho Nacional de Educação (CNE), publicando a Portaria nº 343, de 17 de março de 2020, que, em seu artigo 1º, resolve:

Autorizar, em caráter excepcional, a substituição das disciplinas presenciais, em andamento, por aulas que utilizem meios e tecnologias de informação e comunicação, nos limites estabelecidos pela legislação em vigor, por instituição de educação superior integrante do sistema federal de ensino, de que trata o art. 2º do Decreto nº 9.235, de 15 de dezembro de 2017. (BRASIL, 2020).

Com base no aparato legal criado para regulamentar a estrutura e o funcionamento da educação brasileira no contexto da pandemia, os sistemas de ensino foram gradualmente promovendo o retorno das atividades não presenciais, através do uso das tecnologias, com o objetivo de minimizar as lacunas provocadas pelo vírus e pelo isolamento social na aprendizagem dos estudantes.

Diante desse cenário educacional inusitado, surgiram diversas discussões acerca da temática da educação *versus* pandemia em sala de aula, com enfoque na leitura e suas diversas contribuições para a formação de cidadãos participantes e críticos no meio social. Como relata Gonçalves (2020), em conversas e depoimentos, alunas da graduação de Pedagogia da Universidade Estadual da Paraíba (UEPB) que prestavam estágio extracurricular em escolas particulares da cidade de Campina Grande (PB) estavam recebendo uma grande demanda para

planejar e elaborar atividades remotas (vídeos, tarefas, etc.) para as turmas em que realizavam os seus respectivos estágios.

Assim, este trabalho de conclusão de curso é o resultado de um projeto de extensão intitulado "Orientações pedagógicas às famílias e às crianças em processo de alfabetização no modelo de ensino remoto", desenvolvido no ano de 2021. Neste estudo, será feito um recorte específico, focando nas intervenções de práticas de leitura realizadas com duas crianças estudantes de escolas públicas municipais do estado da Paraíba, que frequentaram o 1º e 2º ano do ensino fundamental.

A equipe do projeto era composta por: uma coordenadora, a Professora Dra. Fabíola Gonçalves; uma bolsista, a autora deste trabalho de conclusão de curso, com financiamento pelo Programa Institucional de Bolsa de Extensão - Probex da UEPB; e por mais duas alunas voluntárias. Assim, teve como proposta a promoção de situações de aprendizagem complementares, no âmbito da leitura, para as crianças em processo de alfabetização que se encontravam do 1º ao 3º ano do ensino fundamental, portanto, alunos dos anos iniciais deste nível de ensino, que correspondem ao ciclo de alfabetização, conforme a meta 5 do Plano Nacional de Educação (PNE) em vigor (BRASIL, 2014).

Logo, selecionamos duas das crianças do projeto para serem o nosso objeto de estudo. As crianças se encontravam na etapa do ensino fundamental, uma no 1º ano e a outra no 2º ano, ambas frequentando escolas públicas municipais do estado da Paraíba. Desse modo, o objetivo geral deste trabalho é relatar e analisar a vivência extensionista realizada remotamente com estudantes do 1º e do 2º ano do ensino fundamental ao longo do ano de 2021.

E tem como objetivos específicos: (i) discutir a perspectiva de linguagem, leitura e leitor assumida no relato de experiência aqui apresentado; (ii) elencar estudos realizados e/ou relatos de experiência consonantes com a temática do trabalho; (iii) explicitar a noção de desenvolvimento humano adotada no trabalho; e (iv) analisar o processo de intervenção pedagógica relacionada às práticas de leitura vivenciadas com dois estudantes dos anos iniciais do ensino fundamental ao longo do ano de 2021, descrevendo como se deu a vivência extensionista e analisando, a partir do referencial teórico adotado, como aconteceram as intervenções das práticas de leitura nos encontros realizados.

## 2 REFERENCIAL TEÓRICO

### 2.1 Concepção de linguagem, leitura e leitor

Para que seja possível compreender as discussões que serão apontadas posteriormente, nesta seção, abordaremos as concepções de linguagem, leitura e leitor. Três palavras que estão interligadas, mas que possuem compreensões distintas, de que trataremos mais adiante. Dessa maneira, iniciaremos discutindo sobre a linguagem e suas três diferentes concepções sob a perspectiva de Mikhail Bakhtin (Volochinov) em sua obra *Marxismo e filosofia da linguagem* (2006), por entendermos que a linguagem afeta diretamente as possibilidades e os resultados dos processos de ensino e aprendizagem da língua, tornando-se assim um dos nossos objetos de estudo.

Diante disso, muitas foram as transformações ocorridas em torno da concepção de linguagem ao longo da história da Linguística, pois cada momento social e histórico demandava uma percepção de língua, de mundo e de sujeito. Desse modo, a primeira concepção foi difundida por volta dos anos de 1950-1960, na qual a linguagem era vista como expressão do pensamento, ou o “subjetivismo idealista”. Conforme Bakhtin ([1929] 2006), considerava-se o “psiquismo individual” a fonte constituidora da língua, de modo a restringir-se apenas em explicar o fato linguístico resultante de um ato de criação individual (BAKHTIN/VOLOCHINOV, 2019, p. 64).

Essa concepção tinha como característica uma gramática prescritiva, que exigia uma necessidade de cumprir todas as regras estabelecidas na língua. Apresentava-se também o predomínio do “eu”, em que tudo que era pensado, era exteriorizado através da língua, e essa era a sua função. Além disso, o sujeito era visto como consciente e individual, além de ter o poder de controlar sua comunicação. O texto era visto como um produto pronto e acabado, e o sentido era apenas único, logo a leitura era tida como um mero processo de decodificação de códigos, ou seja, realizava-se apenas a leitura daquilo que estava escrito, mas não era permitido abrir possibilidades para novas interpretações. Nessa concepção, havia o predomínio da escrita, e a variedade linguística era considerada desvio da norma culta, logo vista como um erro ou deficiência. Importa mencionar, nesse sentido, que o projeto de extensão desenvolvido e objeto de análise desta pesquisa

defendia exatamente o oposto, ou seja, o predomínio da leitura em detrimento da escrita.

No início da década de 1960, a segunda concepção de linguagem surgiu, trazendo-a como instrumento da comunicação. Durante esse período, surgiu também a Teoria da Comunicação, proposta pelo linguista russo Jakobson (1960) e as correntes estruturalistas. Nesse sentido, essa concepção sofreu forte influência dessas teorias e tinha como característica uma gramática descritiva, que descreve as regras que os falantes de determinada comunidade utilizam. Diferentemente da primeira ótica, aqui a função da língua é transmitir informações, portanto há o predomínio do tu. Além do mais, essa perspectiva “deixava clara uma concepção de linguagem que previa um sujeito capaz de internalizar o saber, que estava fora dele, por meio da repetição, de exercícios que estimulassem a resposta, de forma que ele seguisse o modelo” (ZANINI, 1999, p. 81).

Outrossim, a unidade básica de análise assumida nessa linha de pensamento passa a ser a frase; há o predomínio da língua escrita, e as variações linguísticas apenas são consideradas durante o uso da língua pelo falante. Além disso, a linguagem, nessa visão, tem a intenção de comunicar. Desse modo, o sujeito que envia a mensagem espera que a pessoa que receba decodifique-a exatamente da maneira como foi intencionalizada, e assim também acontece com a leitura. Por fim, no que se refere à escrita, os autores Doretto e Beloti (2021) explicam:

Em relação à escrita, as produções decorrem de atividades que servem como pretextos para escrever, sendo vista, portanto, como consequência de outra atividade. Produzir textos, então, é seguir os modelos já existentes, que se baseavam nas tipologias textuais: narração, descrição e dissertação. (DORETTO; BELOTI, 2021, p. 86).

Ademais, a partir dos anos de 1980, com os avanços dos estudos sobre a linguagem, novas concepções foram surgindo, como os trabalhos desenvolvidos por Bakhtin e as correntes linguísticas textuais, como análise do discurso, semântica e pragmática. Nesse contexto, a terceira concepção defende que a linguagem seja vista como um processo de interação, no qual a língua é usada não apenas para comunicar, mas também para estabelecer a interação entre os indivíduos. Essa abordagem considera os diversos contextos (social, histórico-cultural e ideológico) e acredita na interação verbal como realidade fundamental da linguagem (NEDER, 1993).

Ante o exposto, essa tendência defendia a gramática como sendo necessária e que precisava ser ensinada de forma contextualizada (ZANINI, 1999). Logo, essa perspectiva traz a gramática internalizada, que “é um tipo de conhecimento que habilita o falante a produzir e interpretar frases, textos, discursos a partir de situações concretas de uso” (RODRIGUES; SOUZA 2014, p. 7 *apud* POSSENTI, 1996).

Para mais, nessa visão, a função da língua é realizar ações e agir sobre o outro. Há assim, como o nome sugere, um predomínio da interação-social, com enorme valorização da relação que se estabelece entre os indivíduos; o sujeito passa a ser visto como psicossocial e é constituído na e pela linguagem, sendo capaz de produzir os seus próprios significados e se situar como pessoa conforme as suas posições (SILVA *et al.*, 2013). Desse modo, a linguagem não comparece em sua dimensão puramente instrumental, mas assume um lugar central na própria estruturação e organização do pensamento: “A linguagem não serve como expressão de um pensamento pronto. Ao transformar-se em linguagem, o pensamento se reestrutura e se modifica. O pensamento não se expressa, mas se realiza na palavra” (VIGOTSKI, 2009, p. 412).

Nesta concepção, o texto é o lugar em que os indivíduos interagem e produzem sentido, sendo este polissêmico e estabelecido de acordo com a relação de todo o contexto e a interação dos sujeitos. A produção textual para de ser um modelo a ser seguido e passa a ser visto como um meio de interagir com o outro. Nesse modelo, a unidade básica de análise não é mais a palavra nem a frase, agora o texto é o foco do estudo para entender as relações, e a escrita e a oralidade tornam-se equivalentes, pois cada uma possui seus aspectos e ambas são importantes. Por essa razão, é necessário adequar ao contexto em que serão utilizadas. Por fim, as variações linguísticas passam finalmente a ser consideradas, sendo vistas como adequadas à oralidade, conforme o uso da situação comunicativa (NEDER, 1993).

Gonçalves e Ferreira (2018) destacam que a leitura é uma das práticas de linguagem que se encontram no cotidiano de uma sociedade verbal com inúmeras finalidades comunicativas, como a necessidade de comprar algo, pegar um ônibus, tomar medicamentos, verificar as informações nutricionais dos alimentos nas embalagens, seguir uma pauta ou instruções para realizar determinada atividade



(cozinhar, jogar um jogo), olhar avisos ou regras e diversas outras demandas que aparecem diariamente na vida das pessoas.

No que diz respeito às concepções de leitura, desde a década de 70 do século passado, diversas abordagens teóricas cujo objeto de estudo é a leitura diversificam o foco, pois, em um momento, se encontram no sistema linguístico; e em outro, no leitor por meio das teorias cognitivas e também na interação entre leitor e texto. Todas essas formas de apreensão da leitura influenciam significativamente o ensino de língua e, dessa maneira, para que se possa compreender melhor cada uma dessas concepções é importante conhecer as particularidades de cada uma delas. A concepção *Bottom-Up* compreende a decodificação do texto como processo do ato de ler, no qual, por meio da decodificação de palavras, o leitor se torna capaz de compreender o texto e entender o seu sentido (BATISTA-SANTOS, 2019).

Diante disso, o texto oferece o seu próprio sentido. Fortemente influenciada pela perspectiva estruturalista, nessa concepção, a leitura é concebida como uma verdadeira extração de sentidos que se encontram no texto, materializada por meio de um trabalho de decodificação sonora da palavra escrita. Nessa lógica, a construção do significado não se relaciona com a negociação entre o leitor e o texto e muito menos envolve a atribuição de significado por parte do leitor, uma vez que o significado simplesmente é construído por meio de um processo de extração (BATISTA-SANTOS, 2019).

É importante considerar, nesse viés, que essa concepção de leitura é denominada ascendente. Uma das grandes influências dos modelos ascendentes de leitura no ensino diz respeito às perguntas de interpretação de textos que, em sua grande maioria, são compostas de obviedades. Por causa disso, as informações textuais estão explicitamente destacadas, sem que seja preciso qualquer aprofundamento para encontrá-las.

Além da referida concepção, outra que merece destaque é a concepção *Top-down* (CANOLA; RECHTENTHAL, 2022). Neste caso, o leitor constrói o sentido do texto por meio da leitura e de acordo com a bagagem cognitiva já adquirida. Esse tipo de concepção também é chamado de descendente e está diretamente relacionada às teorias cognitivas de base psicolinguística, as quais defendem a ideia de que o sentido do texto não está no texto e sim no leitor. As implicações dessa concepção do ensino se relacionam com a ênfase dada à formulação de hipóteses a respeito do texto. É justamente por esse motivo que a prática de leitura é

compreendida como uma atribuição de significados por meio do leitor, que faz uso de estratégias de leitura cuja influência está nos objetivos que permeiam o ato de ler (BATISTA-SANTOS, 2019).

Assim, como afirma Silva (1999), “a linguagem verbal aprisiona as palavras, enjaula os pensamentos e cabe à leitura, soltá-los da armadilha”. Por esse motivo, é necessária uma concepção de leitura que estabeleça uma relação entre o leitor e o texto de modo que seja prazeroso folhear um livro, espantar-se com o desencadeamento da história e, acima de tudo, proporcionar a criação de signos, visto que o ato de ler é uma prática social de interação com signos, que permite a produção dos sentidos através da compreensão-interpretação desses signos.

A partir dessa ótica, podemos destacar a concepção interacionista, que traz o hibridismo das concepções anteriores. Nesse modelo, o processo de leitura não enfatiza apenas o papel do leitor ou do texto, mas aceita que o produto da relação entre leitor e texto é o sentido da leitura. Por esse motivo, as concepções interacionistas compreendem a leitura como um processo cognitivo e perceptivo, de tal forma que a prática leitura condensa tanto as informações presentes no texto como as informações que o próprio leitor carrega consigo. Sendo assim, a construção dos sentidos acontece por meio da interação entre leitor e texto.

Nessa perspectiva, o leitor faz uso de sua competência enquanto interage com o autor do texto. Essa interação acontece a partir do uso de estratégias interpretativas, fazendo com que seja possível seguir as pistas que o autor sugere ao longo do texto (BANDEIRA; PORTILHO, 2020). Desse modo, nessa abordagem interativa, Solé (1998) explica o que acontece na relação texto-leitor:

[...] Quando o leitor se situa perante o texto, os elementos que o compõem geram nela expectativas em diferentes níveis (o das letras, das palavras...), de maneira que a informação que se processa em cada um deles funciona como *input* para o nível seguinte; assim através de um processo ascendente, a informação se propaga para níveis mais elevados. [...] (SOLÉ, 1998, p. 24).

Diante disso, muitos autores defendem modelos internacionais como os que contemplam a dinâmica que cerca o ato de ler, sobretudo porque não há uma relação de supremacia nem do texto, nem do leitor. A partir dessa lógica, entende-se que ler é apropriar-se de um produto cultural gerado com intencionalidade por um ou mais agentes históricos. O ato de ler permite a expansão do leque de experiências do ser, independentemente de sua fase de desenvolvimento, de tal forma que o faz

perceber novas formas de conceber o mundo e a si mesmo (CANOLA; RECHTENTHAL, 2022). É por esse motivo que a leitura deve ser instigada e provocada desde os anos iniciais de todo indivíduo. A partir da leitura de textos, torna-se possível fazer a leitura de seu próprio mundo. Para uma leitura verdadeiramente significativa, um elemento se faz indispensável: o contexto. O contexto contribui na construção da leitura de mundo de todo sujeito, pois a interação do ser com o seu contexto irá permitir a construção de leituras diversificadas do próprio mundo e de qualquer texto (BATISTA-SANTOS, 2019).

Ante o exposto, é relevante mencionar que, embora tenhamos destacado a importância da leitura nos diversos estudos citados acima, ainda assim não vemos avanços significativos no Brasil nessa área. Isso é evidenciado pelos resultados do último Programa Internacional de Avaliação dos Estudantes (PISA), maior estudo sobre educação no mundo, realizado no ano de 2018, no qual o Brasil obteve resultados alarmantes na área da leitura quando comparado com outros países da América do Sul. Destacamos aqui a área da leitura, pois é o foco da nossa pesquisa. Dessa maneira, o nosso país ocupa a segunda pior posição no ranking sul-americano nesse quesito, com uma pontuação de 413 pontos, empatado com a Colômbia, que obteve 412 pontos. Já a Argentina e o Peru ocupam as últimas posições, com 402 e 401 pontos, respectivamente (OCDE, 2019).

Os dados acima mencionados resultaram da análise de adolescentes com 15 anos de idade. Segundo a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), estes adolescentes deveriam estar alfabetizados desde os 7 ou 8 anos de idade, visto que a alfabetização completa deveria ser alcançada até o segundo ano do ensino fundamental. Com 15 anos, esses alunos deveriam estar cursando o ensino médio e estudando conteúdos mais avançados, mas o que acontece é uma alta defasagem numa habilidade que é necessária para desenvolvimento de todas as demais.

Logo, é inegável que a alfabetização representa uma das fases mais cruciais da educação, uma vez que é nesse processo que o indivíduo adquire conhecimentos fundamentais que irão acompanhá-lo ao longo de toda sua vida. De acordo com Gonçalves e Ferreira (2018), a alfabetização não se resume apenas ao ensino da leitura e da escrita, já que nessa fase as crianças devem ser capazes de articular essas habilidades com o contexto social em que estão inseridas. Ademais, Souza (2015) afirma que a alfabetização funciona como um meio para lidar com os desafios e problemas que permeiam a sociedade em que vivem, e é vista como um

instrumento de transformação social que possibilita ao indivíduo exercer sua cidadania e participar ativamente da vida em sociedade.

Assim, sobretudo durante o ano escolar da alfabetização, embora não se restrinja a este momento da escolarização, já que a aprendizagem é um processo contínuo e inacabado, é necessário garantir situações de ensino-aprendizagem que enfatizem não apenas a decodificação das letras, mas também o processo de compreensão textual das crianças. Isso significa que o objetivo não deve ser apenas ensinar a ler, mas também favorecer meios pedagógicos em que a criança desenvolva a compreensão e interpretação de leitura, desenvolvendo assim habilidades críticas e reflexivas. Nesse sentido, este trabalho de conclusão de curso foi desenvolvido com base nesse pensamento, considerando que o nível de leitura no Brasil já estava abaixo do esperado, segundo o Relatório do PISA já citado anteriormente, e pode ter sido acentuado especialmente após a suspensão das aulas presenciais e o fechamento das escolas, devido à pandemia ocasionada pelo vírus da COVID-19.

Assim, nossos questionamentos centrais foram os seguintes: como as famílias estavam ajudando as crianças com as tarefas escolares e compreendendo os conteúdos ministrados pelos professores no modelo de ensino remoto? Quais eram as maiores necessidades das famílias para otimizar esse apoio ao desenvolvimento da alfabetização das crianças? Quais recursos didáticos e metodológicos poderiam ser ofertados às famílias e às crianças como complementação pedagógica para favorecer o processo de alfabetização e letramento realizado pela escola?

## **2.2 Noção de desenvolvimento humano: uma proposta histórico-cultural**

Com base no viés teórico e metodológico assumido neste trabalho, que se constitui sob as bases críticas em psicologia, precisamente no campo dos estudos da psicologia histórico-cultural, buscamos responder aos nossos questionamentos centrais sobre o apoio das famílias no ensino remoto emergencial e o desenvolvimento da alfabetização das crianças. Levando em consideração as contribuições da teoria vigotskiana de aprendizagem e desenvolvimento humano, especialmente na relação entre pensamento e linguagem, utilizamos fontes

primárias e as contribuições de colaboradores que têm expandido o trabalho de Vygotsky no campo das ciências humanas.

De acordo com os postulados de Vygotsky sobre a formação social da mente humana, ressalta-se a valorização das atividades humanas em sociedade, que são moldadas pelo contexto histórico e cultural. Como Vygotsky (2007, p. 23) observou, “essa estrutura humana complexa é produto de um processo de desenvolvimento profundamente enraizado nas ligações entre a história individual e a história social”. Portanto, quando abordamos um fenômeno social como a pandemia, foi essencial que nossa perspectiva de estudo e pesquisa levasse em conta tanto o aspecto social quanto os impactos na vida das pessoas e como elas criativamente se adaptaram ao contexto histórico e cultural em que estavam inseridas.

Nessa concepção de desenvolvimento humano, a linguagem ocupa um lugar de grande importância. De acordo com Vygotsky (2007), a linguagem desempenha um papel surpreendente na percepção, apesar das tendências opostas, implícitas na natureza dos processos de percepção visual e linguagem. Nessa proposta teórica, os processos cognitivos que compõem o psiquismo humano estão interligados, produzindo constantemente sentidos e significados. A palavra é a unidade de análise fundamental desta teoria, uma vez que o significado da palavra é uma unidade inseparável do pensamento e da linguagem.

Ao mesmo tempo, nessa perspectiva teórica, os significados das palavras ocupam primordialmente a dimensão social, influenciados pelas convenções e organizações objetivas dos glossários aceitos e perpassados de geração em geração. No entanto, o sentido - a outra dimensão do signo de linguagem -, podendo ser materializado de modo verbal, como no caso da palavra; e não verbal, como no caso do gesto, se constitui na dimensão individual do processo de significação. Em outras palavras, os sentidos são infinitas possibilidades semióticas de linguagem, produzidas pelas pessoas durante seu processo de internalização dos significados socialmente convencionados.

Vygotsky (2009, p. 412) afirma que “o pensamento não se expressa mas se realiza na palavra”, chamando-nos a atenção para o fato da capacidade mutável dos signos linguísticos e da sua variabilidade semântica, ressaltando assim a produção de sentidos atribuídos em um contexto comunicativo cultural e historicamente situado. Assim, articulando ao contexto do estudo em relevo, deslocamos proposições vygostskianas acerca da relação dinâmica entre sentidos e significados

para o momento histórico vivido pela educação escolar com o advento social da pandemia provocada pela COVID-19.

Nessa linha de raciocínio, fez-se necessário estabelecer diálogos com as famílias a fim de que pudéssemos penetrar no trabalho de significação que essa instituição social vem produzindo acerca do processo ensino-aprendizagem das crianças, no tocante às atividades pedagógicas não presenciais que a educação básica vinha desenvolvendo, devido à mitigação da pandemia empreitada pelas autoridades brasileiras como medida essencial de enfrentamento da COVID-19.

Com o objetivo de compreender o trabalho de significação produzido pela instituição social em relação ao processo de ensino-aprendizagem das crianças durante as atividades pedagógicas não presenciais, decorrentes da mitigação da pandemia de COVID-19, a alfabetização é identificada como o segmento educacional prioritário desta pesquisa. Ela é vista “como um instrumento de transformação social, que permite ao sujeito o exercício da cidadania e a participação ativa na vida social” (GONÇALVES; FERREIRA, 2018, p. 47).

Consonante com a concepção de alfabetização assumida, compreende-se que a escolarização, mesmo que diante de um período conturbado que o mundo estava atravessando, precisava garantir o direito fundamental das crianças de aprender a ler e a escrever, por meio de metodologias de ensino-aprendizagem que contemplassem a ludicidade e as práticas sociais de letramento, investindo na diversidade de gêneros textuais em suporte digital e com algumas indicações de atividades pedagógicas e orientações de estudos nas quais as famílias pudessem colaborar com a escola na conquista da criança no mundo letrado.

Para além do alfabetismo, que se concentra no trabalho individualizado, regido pelas capacidades e competências escolares e valorizadas de leitura e escrita, o letramento é um fenômeno de linguagem que procura destacar os usos e as práticas sociais de linguagem envolvendo a escrita, seja em contextos escolarizados ou realizadas em outros contextos sociais, vivenciados e compartilhados por comunicantes de uma língua, como a igreja, a família, a vizinhança, a mídia, entre outros contextos presenciais e/ou virtuais (ROJO, 2015).

Com base nos contornos teóricos mencionados acima e de acordo com Gonçalves (2020), este trabalho teve como fundamento as bases críticas em psicologia, especialmente nos estudos da psicologia histórico-cultural, visando contribuir para uma prática educativa humanizada e auxiliar famílias e crianças em

processo de alfabetização em escolas públicas municipais do estado da Paraíba. O projeto foi realizado como uma iniciativa de extensão, tendo como objetivo minimizar os impactos da crise sanitária provocada pela COVID-19 nessa etapa da educação.

## 2.3 Elementos da extensão

### 2.3.1 Plano de Atividade de Leitura

O Plano de Atividade de Leitura (PALE), assim como já mencionado, era realizado pelas orientadoras de leitura em conjunto com a coordenadora do projeto, sempre orientando a produção com sugestões pontuais. Desse modo, tinha a estrutura parecida com o modelo disponível no quadro abaixo. Inicialmente apresentava-se qual o objetivo do plano de atividade; em seguida, o gênero textual a ser trabalhado, as estratégias utilizadas para trabalhar com as crianças e os recursos usados para desenvolver as atividades; além de como seria feita a avaliação da aprendizagem; e por fim, eram colocadas as referências do material de leitura utilizado.

**Quadro 1** - Estrutura do Plano de Atividade de Leitura (PALE)

<b>OBJETIVOS</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>● Ler gêneros textuais com ajuda;</li> <li>● Ler gêneros textuais com autonomia;</li> <li>● Compartilhar o que mais chamou a atenção durante o momento da leitura;</li> <li>● Realizar atividades de compreensão textual.</li> </ul>
<b>GÊNEROS TEXTUAIS</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>● Tirinha;</li> <li>● Contos;</li> <li>● Fábulas;</li> <li>● Convite;</li> <li>● História em quadrinhos;</li> <li>● Lista;</li> <li>● Bilhete;</li> <li>● Anúncio.</li> </ul>
<b>ESTRATÉGIAS DE LEITURA</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>● Reconto;</li> <li>● Levantamento de hipóteses sobre a leitura;</li> <li>● Confirmação da hipótese levantada;</li> <li>● Pausa protocolada;</li> <li>● Exercício de correspondência;</li> <li>● Perguntas e respostas;</li> <li>● Criação de novos finais para a história lida;</li> <li>● Desenho e pintura de elementos que chamaram atenção sobre o texto lido;</li> <li>● Identificação de marcadores linguísticos constitutivos daquele determinado gênero textual trabalhado.</li> </ul>

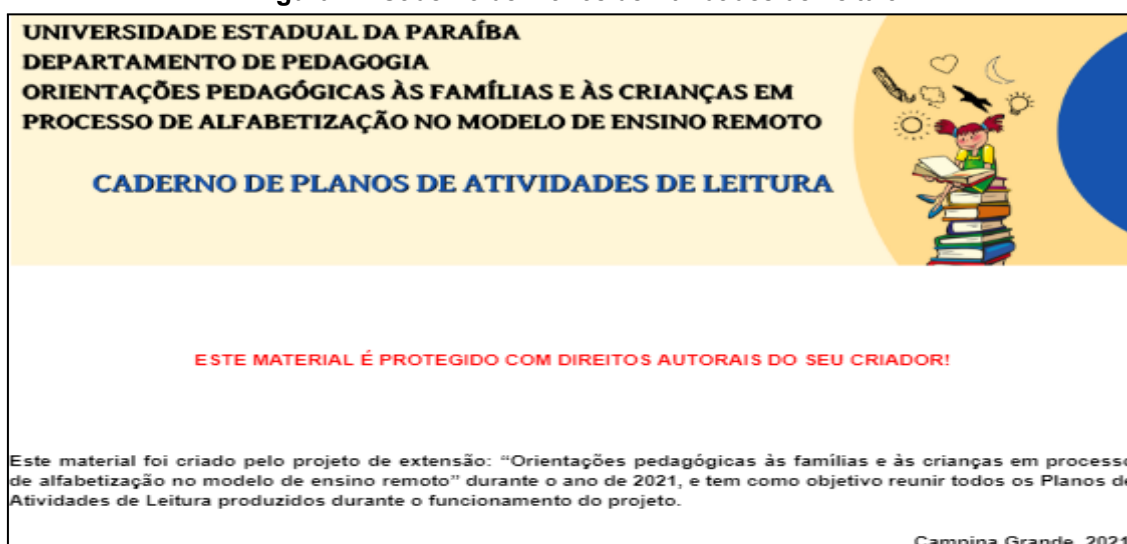
<b>RECURSOS UTILIZADOS</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>● Livro;</li> <li>● Áudio;</li> <li>● Gravação;</li> <li>● Videogravação;</li> <li>● Fotos/ Imagens;</li> <li>● Textos;</li> <li>● Aplicativos;</li> <li>● Computador/ celular.</li> </ul>
<b>AValiação DA APRENDIZAGEM</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>● A partir da estratégia de leitura utilizada, perceber como a criança consegue fazer a atividade: <ul style="list-style-type: none"> <li>○ Não demonstra interesse;</li> <li>○ Demonstra interesse;</li> <li>○ Apresenta certa dificuldade, porém está atenta;</li> <li>○ Consegue acompanhar as orientações e realiza a atividade com ajuda;</li> <li>○ Consegue acompanhar as orientações e realiza as atividades com autonomia.</li> </ul> </li> </ul>
<b>REFERÊNCIAS</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>● Informar o material de leitura utilizado (nome, autor, ano, link para visualização).</li> </ul>

Fonte: Gonçalves, Souza e Oliveira (2022).

Ao todo, a equipe produziu cerca de oito planos de atividades, que foram utilizados durante os meses de duração do projeto. Cada PALE era utilizado durante duas semanas, ou seja, se fosse feito um plano acerca do gênero textual fábula, cada orientadora de leitura trabalharia aquele plano em duas semanas, podendo realizar atividades diferentes a cada dia, com metodologias e recursos diferentes, mas trabalhando a mesma história. Desse modo, utilizando essa estratégia, as crianças conseguiam apreender a história apresentada, participando assim ativamente do processo de leitura.

Ademais, todos os planos de atividade de leitura foram reunidos em um único documento, formando o Caderno de Planos de Atividades de Leitura (Fig. 1).

Figura 1 - Caderno de Planos de Atividades de Leitura





**Fonte:** Dados da pesquisa (2021).

### 2.3.2 Sobre as estratégias de leitura

Ao analisarmos a estrutura do Plano de Atividade de Leitura (PALE), é possível perceber que um dos tópicos aborda as estratégias de leitura, que é um dos principais pontos trabalhados nesta pesquisa. Desse modo, para embasar nosso trabalho, utilizamos os pressupostos teóricos de Solé (1998) - mais especificamente, seu livro *Estratégias de leitura* -, que explora diferentes formas de trabalhar o ensino da leitura e objetiva promover o uso de estratégias de leitura que permitam aos alunos interpretar e compreender textos de forma autônoma. Com uma linguagem clara, Solé discute acerca das estratégias de leitura abordando os conhecimentos de linguagem de base textual e contextual.

Sabemos que nenhum leitor nasce pronto, pois a leitura é um processo que se desenvolve a partir de experiências e relações estabelecidas durante a construção da competência leitora, que depende dos ideais e das percepções dos professores com os quais esse indivíduo tem contato ao longo de sua trajetória escolar.

Por essa razão, a escola é responsável por contribuir para a formação dos leitores, tendo assim uma grande responsabilidade em suas mãos, pois, através do seu ensino, pode libertar ou aprisionar o futuro leitor. Cabe então à escola buscar a formação de leitores que sejam provocados e estimulados pelos textos que leem, construindo sentidos, dialogando com a escrita e com o seu contexto, enfim, a escola deve dispor de um ambiente que promova “nos alunos a utilização de estratégias que lhes permitam interpretar e compreender autonomamente os textos escritos” (SOLÉ, 1998, p. 17).

De acordo com Solé (1998), as estratégias de leitura são “procedimentos de caráter elevado que envolvem a presença de objetivos a serem realizados, o planejamento das ações que se desencadeiam para atingi-los, assim como sua avaliação e possível mudança” (SOLÉ, 1998, p. 69-70). Essas estratégias devem ser empregadas em três momentos: antes, durante e depois da leitura. Ensinar estratégias é permitir que o aluno reflita sobre o para quê e o por que ler um texto, trace metas e se situe perante determinado documento. Dessa forma, eles

compreensão que a leitura pode atender diferentes necessidades, conforme já destacadas na seção 2.1 (Concepção de linguagem, leitura e leitor) deste estudo.

Desse modo, ao optar por realizar atividades de leitura em sua rotina de trabalho, o educador oferecerá oportunidades para que as crianças desenvolvam as suas estratégias de leitura. Conforme discute Solé (1998, p.18), “a aprendizagem da leitura [...] requer uma intervenção explicitamente dirigida a essa aquisição. O aprendiz leitor [...] precisa da informação, do apoio, do incentivo e dos desafios proporcionados pelo professor ou pelo especialista na matéria em questão”.

A importância de um professor sensível, atento às necessidades de seus alunos, não pode ser subestimada, especialmente porque a sala de aula é um ambiente diverso, onde cada criança tem o seu próprio ritmo de aprendizagem. Como mediador desse processo de leitura, é papel do professor auxiliar os leitores e possibilitar o contato com diferentes gêneros textuais, além de sugerir leituras que despertem o interesse dos seus alunos.

Ademais, segundo Solé (1998), é necessário ensinar as estratégias discutidas neste tópico, pois, ao aprendermos a utilizá-las, podemos monitorar o processo de compreensão da nossa própria leitura. Isso nos permite identificar quando é preciso parar para buscar o significado de uma palavra, reler uma passagem que não foi bem compreendida e articular nossos conhecimentos prévios, conforme afirmado por Bakhtin (2019):

A compreensão é um processo ativo que se realiza na relação viva com o objeto da compreensão; é um diálogo com o objeto, durante o qual o objeto se revela e se transforma, enquanto o sujeito da compreensão se apropria dele. (...) O diálogo com o objeto é um diálogo consigo mesmo, com as próprias experiências, ideias, conhecimentos etc., que se atualizam e se transformam no processo da compreensão. (BAKHTIN, 2019, p. 141).

Desse modo, através dessa visão de Bakhtin (2019), podemos estabelecer um diálogo com as estratégias de leitura propostas por Solé, as quais valorizam a compreensão crítica e ativa do texto, em que o leitor interage com o conteúdo e consigo mesmo para construir significados e assimilar profundamente o que é lido. Ademais, a citação de Bakhtin enfatiza a relevância da relação viva com o objeto de compreensão, que nos remete à importância de utilizar as estratégias para monitorar o processo de leitura e compreensão, conforme é defendido por Solé.

Por essa razão, “o uso de instrumentos e signos é o meio principal pelo qual o ser humano exerce sua influência sobre a sua própria atividade mental”

(VYGOTSKY, 2014, p. 106). Nesse sentido, as estratégias discutidas são instrumentos que podem ser utilizados para influenciar a atividade mental do leitor durante o processo de leitura e compreensão.

Logo, ao ensinar as estratégias de leitura, partimos do princípio de que elas são ferramentas que nos ajudam a compreender um texto, permitindo-nos utilizar o que é necessário para atingir nossos objetivos de leitura. A autora destaca a importância de ensinar estratégias que devem ser utilizadas antes, durante e depois da leitura, mas isso não significa que elas sejam exclusivas de cada fase. Pelo contrário, as estratégias podem ser usadas de várias maneiras, e a escolha dependerá da busca pelo objetivo de leitura que estabelecemos ao iniciá-la.

### 3 METODOLOGIA

#### 3.1 Questionamentos centrais

No último parágrafo do tópico 2.1 deste trabalho, foram apresentados os questionamentos centrais que guiaram esta pesquisa. Agora, vamos discutir cada um deles detalhadamente. O primeiro questionava sobre “como as famílias estavam realizando o auxílio às crianças junto às tarefas escolares e compreendendo os conteúdos ministrados pelos professores no modelo de ensino remoto”. Para encontrar a resposta, entrevistamos os responsáveis pelas crianças durante a primeira semana de abril de 2021. Durante as entrevistas, as famílias relataram que as escolas estavam deixando muito a desejar nesse aspecto. Os professores preparavam as atividades e solicitavam que as famílias as retirassem uma vez por semana, mas não ofereciam nenhuma explicação sobre como realizá-las, resumindo-se apenas ao enunciado das questões. Houve ainda famílias que alegaram que a escola não enviava tarefas e nem mantinha diálogo com os pais. Isso gerava grandes preocupações, pois havia crianças com muitas dificuldades, ainda mais nessa etapa da alfabetização, que é a base para toda a vida escolar de um indivíduo. Além disso, muitas vezes, as famílias não entendiam o conteúdo, e as aulas não podiam ser realizadas remotamente, pois muitas crianças não tinham acesso à rede de internet, nem possuíam computadores ou celulares para acompanhar as aulas.

Assim, podemos responder ao segundo questionamento: “Quais eram as maiores necessidades das famílias para otimizar o apoio ao desenvolvimento da alfabetização das crianças?”. Conforme observado no parágrafo anterior, as famílias precisavam de orientações por parte dos professores nas atividades escolares e compreensão dos conteúdos, o que nem sempre era possível, já que possuíam diferentes níveis de escolaridade e não conseguiam, muitas vezes, compreender os conteúdos ministrados. Além disso, o contato aluno-professor era restrito, visto que não havia aulas presenciais. Desse modo, essas foram algumas das maiores necessidades das famílias. Foi pensando nesses aspectos que o projeto surgiu com o propósito de tentar amenizar esses efeitos e auxiliar famílias que estavam passando por esses problemas. É importante ressaltar também que o nosso trabalho não consistia em reforço escolar, mas em auxílio às crianças na área da leitura,

trazendo uma variedade de gêneros textuais para serem abordados e discutidos, além de um atendimento semanal individualizado com tempo para conversar e escutar cada leitor.

Destarte, trazemos a última questão abordada: “Quais recursos didáticos e metodológicos poderiam ser ofertados às famílias e às crianças como complementação pedagógica para favorecer o processo de alfabetização e letramento realizado pela escola?”. Para utilizarmos esses recursos didáticos e metodológicos, foi necessário adaptá-los para serem exibidos na tela do computador, uma vez que os encontros ocorreram remotamente. Nesse sentido, fizemos o uso de livros em formato PDF, slides, jogos online, músicas, imagens e vídeos durante os encontros semanais realizados durante o período de vigência do projeto.

### **3.2 Funcionamento do projeto de extensão**

O presente trabalho de conclusão de curso é resultado das atividades conduzidas no projeto de extensão intitulado Orientações pedagógicas às famílias e às crianças em processo de alfabetização no modelo de ensino remoto, o qual foi desenvolvido no período de fevereiro a outubro de 2021, com o apoio do Programa de Bolsas de Extensão (PROBEX) da Universidade Estadual da Paraíba (UEPB). Esse projeto foi criado e desenvolvido em meio à pandemia ocasionada pelo vírus da COVID-19, momento em que as redes educacionais brasileiras públicas e privadas suspenderam as atividades presenciais e adotaram o ensino remoto emergencial para dar continuidade ao ano letivo (GONÇALVES; SOUZA; OLIVEIRA, 2022).

Desse modo, para apresentar o funcionamento do projeto, é preciso entender todo o processo realizado para convocação da equipe e das crianças participantes. Desse modo, já no início do mês de fevereiro de 2021, iniciamos com a abertura de formulários para seleção de extensionistas voluntárias, com a exigência de que fossem estudantes do curso de Pedagogia e tivessem interesse na área da alfabetização. No mês de março, realizamos a primeira reunião com a equipe completa, que ficou assim formada: uma coordenadora e quatro estudantes do curso de Pedagogia da UEPB, com a função de orientadoras de leitura, sendo uma delas bolsista. Essa reunião teve como objetivo explicar para as extensionistas voluntárias

como funcionaria o projeto e preparar os formulários para inscrição das crianças que se encontravam no 1º ou 2º ano do ensino fundamental e que precisavam de apoio na área da leitura.

Após a seleção das crianças que iriam participar do projeto, na primeira semana de abril, iniciamos as entrevistas individuais com as famílias inscritas, com o propósito de conhecer um pouco sobre as crianças e a relação delas com a leitura. Ainda durante esse mês, iniciamos os primeiros encontros com os pequenos leitores. Ao todo, o projeto contou com cinco crianças com idade entre 6 anos e 5 meses e 7 anos e 7 meses, que estavam matriculadas nos anos iniciais do ensino fundamental em escolas públicas municipais da Paraíba. Nesse sentido, as atividades desenvolvidas foram planejadas em conjunto, durante reuniões remotas, pelas extensionistas e coordenação.

O planejamento era realizado a partir de gêneros textuais, sendo os principais abordados durante os encontros: fábula, conto, convite, história em quadrinhos, lista, bilhete e anúncio. Assim, é importante destacar que os gêneros textuais possuem papel de extrema importância no desenvolvimento da competência leitora, assim como aponta Rocha (2020):

[...] a inserção dos gêneros textuais como objeto de ensino tem se mostrado um importante aliado neste processo, uma vez que se acredita que estes colaboram no desenvolvimento da linguagem e ainda que tais atividades pretendem ampliar tanto a competência leitora, a capacidade de produção textual, quanto o conhecimento gramatical da língua. (ROCHA, 2020).

Ainda segundo a perspectiva bakhtiniana, Koch e Elias (2019) sustentam que todos os gêneros são caracterizados por uma esfera de atuação que impulsiona modos específicos de combinar conteúdo temático, propósito comunicativo, estilo e composição de forma indissociável. Sob essa ótica, a composição dos gêneros é definida como a maneira de organizar e distribuir informações e elementos não verbais. Logo, esta foi a abordagem de gênero textual adotada em nosso estudo (GONÇALVES; SOUZA; OLIVEIRA, 2022).

No que se refere aos encontros, eram realizados de maneira individual e cada orientadora de leitura ficava responsável por uma criança, com exceção da bolsista que trabalhou com duas simultaneamente, as quais serão o objeto desta pesquisa. Ademais, os encontros ocorriam uma vez por semana pela plataforma do Google Meet e tinham duração de 30 minutos. Ao final de cada encontro, as orientadoras de leitura produziam relatórios descrevendo como havia sido o momento com a criança,

a fim de acompanhar o desenvolvimento das estratégias de leituras trabalhadas durante o encontro e assim avaliar o processo de aprendizagem de cada uma durante a participação no projeto (GONÇALVES; SOUZA; OLIVEIRA, 2022).

Com relação ao tempo definido para realização dos encontros, estudos realizados pela Universidade Técnica da Dinamarca (2019) indicam que crianças na faixa etária dos 7 anos tendem a se concentrar de 14 a 35 minutos em uma atividade. Desse modo, determinamos o tempo de duração dos encontros como sendo de até, no máximo, 30 minutos, com a intenção de que o projeto não fosse algo cansativo para a criança e sua família; e também para desvincular a ideia de reforço escolar que algumas pessoas ainda tinham acerca do projeto. Por outro lado, o objetivo era proporcionar uma experiência prazerosa de leitura, abrir um espaço na rotina da criança no qual ela pudesse ser compreendida, escutada e, acima de tudo, ir tornando-se sujeito ativo dentro desse processo tão importante, que é o da aquisição da leitura.

Adicionalmente, é importante ressaltar que, para as atividades funcionarem de maneira significativa, foram adotadas algumas condições para participação do projeto. Essas diretrizes foram comunicadas às famílias durante as entrevistas iniciais e ficaram assim definidas: em caso de não comparecimento aos encontros, as famílias seriam advertidas de que, após três faltas injustificadas (exceto por conectividade, questões de saúde ou imprevistos), a criança perderia sua vaga no projeto destinado a leitura; em todos os encontros, alguém da família deveria assinar uma lista de frequência, por meio do Google Forms, para confirmar a participação naquele dia e horário; e as famílias deviam entrar na reunião do Google Meet pontualmente no horário combinado com a orientadora de leitura.

### **3.3 Participantes da vivência extensionista**

No intuito de facilitar a compreensão da leitura e preservar a identidade dos participantes da pesquisa, usamos uma nomenclatura fictícia. Desse modo, a primeira criança, do sexo masculino, será chamada de João; e a segunda, do sexo feminino, chamada de Maria. Desse modo, neste tópico, encontram-se relatados os detalhes dos encontros realizados com essas duas crianças. É importante destacar novamente que os encontros eram realizados de forma individual e que cada criança tinha um dia e horário específico com a orientadora de leitura.

O projeto de extensão teve início em abril do ano de 2021. Desse modo, nessa época do ano, João tinha 6 anos e 5 meses de idade, frequentava o 1º ano do ensino fundamental em uma escola pública municipal da cidade de Gado Bravo, no estado da Paraíba; e, de acordo com registros do formulário de inscrição realizado pela família, foi informado que a criança se encontrava no nível de leitura silábica. Por outro lado, Maria possuía 7 anos e 7 meses de idade, frequentava o 2º ano do ensino fundamental em uma escola pública municipal do município de Areial, no estado da Paraíba; e, de acordo com o registros da família no formulário de inscrição, Maria se encontrava também no nível de leitura silábica.

Ao todo, foram realizados quatorze encontros com ambas as crianças, iniciados na quarta semana de abril do ano de 2021 e finalizados na última semana do mês de setembro do mesmo ano. As crianças chegaram no projeto com algumas dificuldades. João, diferentemente do que apontou a família no formulário de inscrição, ainda não conseguia realizar a leitura de forma silábica, pois apenas reconhecia o som de algumas sílabas simples. Apesar disso, sempre que solicitado, realizava a leitura por imagens de maneira excelente, descrevendo com riqueza de detalhes tudo o que acontecia nas imagens disponíveis.

Em contrapartida, Maria já realizava a leitura silabicamente, assim como fora informado pela família, porém ela sentia dificuldade na pronúncia de algumas sílabas, trocava o som de algumas letras que possuíam a grafia parecida, às vezes se atrapalhava com as linhas e acabava pulando algumas palavras e lia sem fluidez com muitas pausas, o que demonstrava insegurança e, muitas vezes, vergonha.

### **3.4 Campo da extensão e recursos utilizados**

Em detrimento da pandemia, o projeto aconteceu de modo remoto. Sendo assim, para comunicação da equipe extensionista, foi criado um grupo no aplicativo do WhatsApp, no qual eram passados os informes relativos ao andamento do projeto, divulgados eventos alinhados à nossa temática e compartilhados materiais de formação pedagógica. Os encontros com as crianças e as reuniões entre os participantes do projeto eram realizados através da plataforma do Google Meet; já o Google Apresentações, o Canva e o WordWall foram os aplicativos utilizados para produção do material didático; para construção dos planos de atividades de leitura e



relatórios, utilizamos o Google Documentos; e, para armazenar toda a documentação relacionada ao projeto, fizemos uso do Google Drive.

### 3.5 Programação dos encontros realizados

Os quadros a seguir apresentam um resumo das informações-chave sobre os encontros de leitura com João e Maria. Eles incluem as diferentes situações de leitura, a quantidade de encontros em cada situação, as datas e durações dos encontros, os gêneros textuais abordados, as atividades de leitura realizadas, bem como as estratégias e os recursos utilizados. No Quadro 2, estão as situações de leitura vivenciadas por João; enquanto no Quadro 3, estão as situações de leitura vivenciadas por Maria.

#### 3.5.1 Situações de leitura vivenciadas por João

**Quadro 2** - Resumo das situações de leitura vivenciadas por João

SITUAÇÃO DE LEITURA	ENCONTRO	DATA/ DURAÇÃO	GÊNERO TEXTUAL/ ATIVIDADE DE LEITURA	ESTRATÉGIA DE LEITURA	RECURSOS
1º	1	25/05/2021 30 minutos	Fábula: <i>O leão e o ratinho</i> , de Esopo	- Levantamento dos conhecimentos prévios; - Monitoramento da compreensão; - Perguntas e respostas.	Livro em formato PDF online
1º	2	01/06/2021 30 minutos	Fábula: <i>O leão e o ratinho</i> , de Esopo	- Reconto; - Seleção de textos que abordam temas de interesse da criança.	-
2º	1	18/06/2021 30 minutos	Conto: <i>Pedro vira porco-espinho</i> , de Janaina Tokitaka	- Levantamento dos conhecimentos prévios; - Perguntas e respostas; - Pausa estratégica.	Livro em formato PDF online
2º	2	22/06/2021 30 minutos	Conto: <i>Pedro vira porco-espinho</i> , de Janaina Tokitaka	- Reconto; - Perguntas e resposta; - Interação do mediador com o	Jogo dos sete erros em formato online

				leitor.	
3º	1	20/07/2021 30 minutos	História em quadrinhos: <i>A Turma da Mônica: alimentos saudáveis</i> , de Maurício de Sousa	- Levantamento de hipóteses; - Pausa estratégica; - Leitura de palavras com sílabas simples.	- Slides; - História em quadrinhos em formato PDF online
3º	2	10/08/2021 30 minutos	História em quadrinho: <i>A Turma da Mônica: alimentos saudáveis</i> , de Maurício de Sousa	- Reconto; - Imaginação de novo final para a história trabalhada.	- Atividade em formato online; - História em quadrinhos em formato PDF online.

Fonte: Elaborado pelo autor (2021).

### 3.5.2 Situações de leitura vivenciadas por Maria

**Quadro 3** - Resumo das situações de leitura vivenciadas por Maria

SITUAÇÃO DE LEITURA	ENCONTRO	DATA/ DURAÇÃO	GÊNERO TEXTUAL/ ATIVIDADE DE LEITURA	ESTRATÉGIA DE LEITURA	RECURSOS
1º	1	06/05/2021 30 minutos	Lista: diversas listas foram apresentadas	-Levantamento dos conhecimentos prévios; -Perguntas e respostas;	-Slides.
1º	2	13/05/2021 30 minutos	Lista: diversas listas foram apresentadas.	-Releitura;	-Jogo da memória.
2º	1	05/08/2021 30 minutos	Bilhete: diversos bilhetes foram apresentados.	- Levantamento dos conhecimentos prévios; - Perguntas e respostas; - Pausa estratégica;	-Slides.
2º	2	12/08/2021 30 minutos	Bilhete: foi utilizado o Jogo da trilha, que possuía diversos bilhetes que foram lidos	- Reconto; - Perguntas e resposta; - Interação do mediador com o leitor.	Jogo da trilha.

			pela criança.		
3º	1	10/09/2021 30 minutos	Anúncio: diversos anúncios foram apresentados.	- Levantamento dos conhecimentos prévios; - Questionamentos; - Antecipação.	- Slides; - História em quadradinhos em formato PDF online.
3º	2	16/09/2021 30 minutos	Anúncio: diversos anúncios foram apresentados.	- Perguntas e respostas.	- Atividade de produção de um anúncio.

Fonte: Elaborado pelo autor, 2021.

### 3. 6 Delineamentos metodológicos da vivência extensionista

No decorrer das ações vivenciadas no projeto de extensão, atividade de que derivou esta pesquisa, a metodologia utilizada para viabilizar o andamento do trabalho interventivo se deu por meio da metodologia da Aprendizagem Baseada em Problemas (ABP), ou *Problem Based-Learning* (PBL), em inglês, que utiliza situações reais como ponto de partida para a construção do conhecimento e tem como objetivo principal o processo de aprendizagem dos alunos. É uma metodologia centrada no crescimento da pessoa em situação de aprendizagem, a qual deixa de ser uma mera expectadora passiva do processo de ensino-aprendizagem e assume um papel ativo e corresponsável pelo seu desenvolvimento pleno nas dimensões social, cognitiva e afetiva.

Além da ABP, o projeto de extensão contou também com parte dos métodos e técnicas da pesquisa-ação, uma vez que esta também propõe um trabalho voltado para o conhecimento da realidade social a que o problema será submetido, bem como a intervenção condizente com a dinâmica social e comportamental dos participantes do grupo em que o trabalho será desenvolvido (BALDISSERA, 2001; TRIPP, 2005).

## 4 RESULTADOS E DISCUSSÃO

Durante a execução do projeto, notamos um avanço significativo na aprendizagem das crianças entre os meses de abril e setembro de 2021. Ficou evidente que os participantes apresentaram uma melhoria considerável em suas habilidades de leitura e compreensão de diferentes gêneros textuais. Para fins de análise e discussão deste estudo, selecionamos três situações de leitura de cada criança, começando com João (6 anos) e seus relatórios ao longo do projeto. É importante ressaltar que, para cada gênero textual, foram programados dois encontros, sendo o primeiro dedicado à leitura e o segundo para alguma atividade prática relacionada à leitura da semana anterior, permitindo a utilização de estratégias como recontos e habilidades de memorização.

### 4.1 Situações de leitura com João

O primeiro encontro com João que escolhemos destacar aconteceu no mês de maio de 2021. Desse modo, introduzimos a fábula *O leão e o ratinho*, de Esopo, iniciando com a ativação dos conhecimentos prévios (SOLÉ, 1998, p. 105), perguntando se ele sabia o que era uma fábula. Como não soube responder, fomos estimulando sua imaginação perguntando se ele já tinha visto uma história com animais falantes ou com um ensinamento no final. Assim, a criança falou que sim, mas que não sabia que isso tinha um nome. Observamos que a criança apresentava pouca interação, tornando difícil estabelecer uma conversa. Suas respostas mais frequentes eram “não”, “sim” e “não sei”, o que transformou o diálogo em um monólogo, no qual apenas a orientadora de leitura falava. Mais adiante, mostramos a imagem da capa do livro e perguntamos se ele conhecia aquela história sem mencionar o título. João respondeu que, como sua mãe é professora, já tinha visto aquela fábula, mas que estava ansioso para saber o que aconteceria, pois ela ainda não tinha lido para ele.

A partir daí, pedimos para que ele descrevesse o que via na capa do livro, confirmando a hipótese de que a história se tratava de um leão e um rato, apresentando o título da fábula. Durante a leitura, a mediadora utilizou a estratégia de monitoramento de compreensão, que consiste em verificar se a compreensão está ocorrendo de forma adequada, fazendo perguntas, lembrando e resumindo

informações. No segundo encontro sobre o gênero fábula, retomamos a história *O leão e o ratinho* através da estratégia de reconto, que, segundo Isabel Solé, “é uma atividade altamente recomendável para consolidar a compreensão de um texto e para trabalhar a produção oral e escrita” (SOLE, 1998, p. 106).

Logo após, retomamos o texto e solicitamos que o leitor criasse um novo final para a história lida. Na fábula, o leão cai em uma armadilha e é salvo pelo rato. Dessa maneira, a criança se animou com a ideia e, sem nenhuma dificuldade, usou sua imaginação para criar este novo final para a fábula:

[...] O leão ficou preso em um lago que tinha areia movediça e aí quanto mais ele mexia mais ele afundava, depois o ratinho pegou e roeu um galho da árvore e jogou para o leão e ele conseguiu salvar. [...] na savana, é quente, então estava muito calor, lá tinha poucas árvores, e também tinha uma jiboia e um papagaio, que estava no galho da árvore, descansando na sombra.

A partir da fala de João, é possível perceber a preferência pela disciplina de Ciências, além de demonstrar interesse em documentários sobre vida animal. Conforme Bakhtin (2019), a leitura é uma atividade ativa e interpretativa, na qual o leitor traz a sua própria bagagem cultural e histórica para compreender e dialogar com o texto. Isso ressalta a importância de trabalhar com textos que sejam do interesse das crianças, pois isso pode motivá-las a ler e, por consequência, facilitar a compreensão do texto. De acordo com Solé, a seleção de textos que abordam temas que interessem às crianças pode ser uma estratégia eficaz para promover uma leitura mais prazerosa e, ao mesmo tempo, desenvolver suas habilidades de leitura e compreensão (SOLE, 1998).

A segunda situação de leitura selecionada para ser descrita ocorreu em julho do mesmo ano e abordou o gênero textual conto. O livro escolhido foi *Pedro vira porco-espinho*, da autora Janaina Tokitaka. Para familiarizar a criança com o assunto que iria ser abordado mais adiante, iniciamos o encontro discutindo sobre o tema tratado no livro, que envolvia sentimentos. Dessa forma, perguntamos à criança sobre suas preferências, desgostos, medos e o que a fazia sentir raiva.

No livro *Reading Teacher Education as Intellectual Work: The Past, Present, and Future*, a autora Pearson (2009) argumenta que a ativação do conhecimento prévio é uma das formas mais eficazes de auxiliar os leitores a estabelecer conexões entre o que já sabem e o que estão lendo, o que pode melhorar a compreensão e a retenção do conteúdo (PEARSON, 2009). Além disso, para a

leitura do texto, foi utilizada a pausa estratégica, que é uma ferramenta importante para a compreensão textual e será detalhada posteriormente.

As pausas estratégicas são fundamentais para o processamento das informações lidas, permitindo que o cérebro organize as ideias e crie uma imagem mental do que foi lido. Tais pausas podem ocorrer em diversos momentos, como no final de cada parágrafo, ao se deparar com uma palavra desconhecida ou quando há uma mudança significativa no tema. Além disso, é essencial refletir sobre o conteúdo e questionar o sentido do texto durante essas pausas. Isso torna a leitura mais ativa e reflexiva, o que favorece a compreensão e o desenvolvimento das habilidades de leitura (SOLÉ, 1998).

Após a leitura do livro *Pedro vira porco-espinho*, verificou-se um efeito diferente em comparação ao encontro anterior em que havia sido abordada uma fábula. No segundo encontro, a criança demonstrou maior participação, interagindo ativamente com a orientadora de leitura e demonstrando ansiedade para saber qual seria o livro do dia. Por meio da técnica de reconto, observamos que a pausa estratégica foi eficaz, uma vez que a criança memorizou a história, recordando até mesmo dos pequenos detalhes e das ações dos personagens. A fim de manter o engajamento e tornar a história ainda mais lúdica, propusemos um jogo dos sete erros, utilizando uma das ilustrações do livro, evitando que a criança perdesse o interesse ou ficasse entediada.

Destaca-se aqui a importância da interação, pois como estávamos no período de pandemia, as crianças estavam impedidas de ter contato com outras e com os professores no geral. Mesmo assim, a interação do mediador - seja ele um adulto ou uma criança mais experiente - com o leitor é fundamental para o processo de aprendizagem e desenvolvimento. Para Vygotsky (2007), o mediador é responsável por criar a Zona de Desenvolvimento Proximal (ZDP), que é a diferença entre o que a criança pode fazer sozinha e o que pode ser alcançado com a ajuda do mediador.

O papel do mediador é o de fornecer suporte, orientação e feedback para a criança, de forma a desafiar suas habilidades e promover seu desenvolvimento cognitivo. O mediador pode fazer isso por meio de atividades e brincadeiras que são adequadas ao nível de desenvolvimento da criança, bem como por meio de instruções e explicações que ajudam a criança a compreender conceitos mais complexos. A interação do mediador com a criança é, portanto, uma relação colaborativa, na qual o mediador atua como um guia e um facilitador do processo de

aprendizagem. Ele ajuda a criança a se tornar mais independente e a desenvolver habilidades para resolver problemas e lidar com situações novas e desafiadoras (VYGOTSKY, 2007).

O terceiro encontro com João que destacamos ocorreu em agosto de 2021, no qual trabalhamos o gênero textual história em quadrinhos (HQ). Antes de iniciar a leitura, foi realizado o levantamento de hipóteses para valorizar o conhecimento prévio da criança. Ao perguntar se ele conhecia histórias em quadrinhos, a resposta foi imediata: “Claro que sim, não são aquelas com tiras e balões?”. Isso mostra que a criança já possui alguma noção da estrutura das HQs e já teve contato com elas. Além disso, valorizar os conhecimentos prévios da criança é essencial para promover uma aprendizagem significativa (VYGOTSKY, 2007). Em seguida, foi questionado se ele tinha alguma HQ em casa e ele mencionou ter muitas da Turma da Mônica e do Batman.

No início da atividade, a orientadora de leitura utilizou slides para apresentar o tema do encontro, que foi o gênero textual história em quadrinhos (HQ). Para iniciar a discussão, ela projetou, em letra de forma, a expressão HISTÓRIA EM QUADRINHOS e pediu que a criança lesse da forma como ela sabia, que era silabicamente. Para surpresa de todos, a criança conseguiu ler sem ajuda e com mais confiança, mesmo com algumas pausas nas palavras projetadas. Após essa introdução, a orientadora de leitura explicou o que eram as HQs e quais eram suas características principais, sempre instigando a criança com perguntas norteadoras, como: “Você sabe o que é uma história em quadrinhos?”; “Como é a estrutura dela?”; “Quais são as diferenças entre uma história em quadrinhos e um livro comum?”. Essas perguntas ajudaram a criança a compreender melhor o tema e a se interessar ainda mais pela leitura das HQs.

Mais adiante, escolhemos a HQ *A Turma da Mônica: alimentos saudáveis*, do autor Maurício de Sousa. Sabendo que a criança ainda não conseguia ler com fluidez, optamos por realizar a contação da história, com a orientadora de leitura narrando e pedindo ajuda à criança na leitura de algumas palavras que ela sabia que a criança tinha pleno conhecimento para ler. Para embasar nossa análise, é importante destacar o que afirma Solé (1998) sobre o assunto:

[...] Para que uma pessoa possa se envolver em uma atividade de leitura, é necessário que sinta que é capaz de ler, de compreender o texto que tem em mãos, tanto de forma autônoma como contando com a ajuda de outros mais experientes que atuam como suporte recurso [...] (SOLÉ, 1998, p. 42).

Esse método foi escolhido para evitar que a criança se sentisse pressionada e em situação de vulnerabilidade na leitura (SOLÉ, 1998), o que poderia gerar aversão a esse processo. Com essa abordagem, a criança se sentiu encorajada e confiante para ler, conseguindo prestar atenção na leitura e compreender a história. Essa estratégia foi importante para atingir o objetivo do projeto, que era proporcionar o contato da criança com a leitura e diversos gêneros textuais, além de estimular o desenvolvimento de sua compreensão textual.

No segundo encontro do gênero HQ, revisamos a história, lembrando junto com a criança os momentos importantes, como nomes dos personagens, elementos da cena, sons das onomatopeias, diálogos realizados através de balões de fala, sequencialidade, e ela lembrou de todos os acontecimentos, dando detalhes de cada cena da história. Dessa forma, a proposta do encontro foi conversar sobre alimentos saudáveis e os cuidados que precisamos ter ao fazer qualquer refeição. Realizamos uma atividade (Fig. 2) que exigia uma análise detalhada das cenas de uma história em quadrinhos, que estava sem os diálogos. Assim, a criança teve que imaginar essas falas de acordo com a ação que os personagens estavam fazendo em cada cena.

**Figura 2** - Balões de fala da história em quadrinho, criado pela criança



Fonte: Dados da pesquisa (2021).



## 4.2 Situações de leitura com Maria

Vamos agora prosseguir com a análise de três situações de leitura de Maria (7 anos), estudante do 2º ano do ensino fundamental. No primeiro encontro, foi realizada uma atividade de sondagem, na qual constatamos que a criança lia silabicamente, ou seja, lia a palavra separando suas sílabas, em vez de ler a palavra como um todo. Nesse sentido, é importante destacar que:

A leitura silábica não deve ser considerada uma estratégia de leitura eficiente, pois limita a capacidade de compreensão do leitor. A leitura deve ser um processo global, em que o leitor reconheça as palavras como unidades completas, sem precisar decodificar letra por letra ou sílaba por sílaba. (SOLÉ, 1998, p. 40).

Assim, a leitura silábica não é o elemento fundamental para o desenvolvimento do leitor, pois, conforme a autora, a fluência e a eficiência na leitura não são determinadas pela compreensão do sistema de escrita alfabética unicamente, e sim por um processo global e integrado que se constitui nos conhecimentos prévios do leitor. Durante sua participação no projeto, Maria conseguiu superar a leitura silábica, o que será explicitado posteriormente. Agora, procederemos à análise da primeira situação de leitura da estudante, que envolveu a leitura do gênero lista.

Inicialmente, utilizamos a estratégia de levantamento de hipóteses para verificar os conhecimentos prévios da criança. Quando perguntamos se ela sabia o que era uma lista, ela respondeu que não sabia. A orientadora de leitura então aprofundou a questão, perguntando se alguém da família já havia feito uma lista para ir ao mercado. Nesse momento, a criança prontamente associou à sua avó, que costumava fazer listas para tudo, por ser muito esquecida (GONÇALVES; FERREIRA, 2018).

Após apresentar o gênero lista e sua função social, a orientadora utilizou recursos de slides para exemplificar listas de diferentes tipos, como de frutas, animais, pessoas e roupas, com o objetivo de tornar a atividade mais prazerosa para Maria. Em seguida, a orientadora propôs um jogo da memória, no qual a criança visualizava imagens de materiais escolares, como tesoura, lápis, borracha, pincel, tinta e giz de cera; dizia o nome de cada objeto; e, em seguida, lia o nome que aparecia na tela correspondente ao objeto.

A leitora demonstrou grande interesse e interação durante o encontro, sugerindo a adição de mais objetos na lista em que estavam trabalhando. É possível perceber que o jogo e as atividades lúdicas contribuíram para a motivação da criança, como ressalta Kishimoto (2018) em seu livro *Jogo, Brinquedo, Brincadeira e a Educação*, destacando a importância do jogo como ferramenta pedagógica. Segundo a autora, o jogo permite que as crianças aprendam de forma prazerosa, desenvolvendo habilidades importantes para a vida em sociedade, como a criatividade, a imaginação, a cooperação, a liderança e a resolução de problemas (KISHIMOTO, 2018).

A segunda situação de leitura de Maria que se destaca consiste na exploração do gênero textual bilhete. Em todos os encontros, fazíamos uma acolhida perguntando sobre a vida da criança e como ela estava se sentindo, e ela sempre relatava suas atividades da semana e o progresso na realização das tarefas de casa. Neste dia, ela perguntou bastante entusiasmada à orientadora se haveria leitura, demonstrando assim o seu interesse e motivação pela atividade de ler. Podemos interpretar isso como um momento de interação e expectativa. Maria demonstra seu interesse e motivação pela atividade de leitura, manifestando sua voz e estabelecendo uma relação dialógica com a orientadora. Essa interação contribui para o enriquecimento da experiência de leitura, já que a orientadora é capaz de compreender e responder aos anseios de Maria, promovendo assim uma atmosfera de engajamento e diálogo (BAKHTIN, 2019).

Assim, por meio de um recurso de apresentação de slides, elaborado com letras em formato bastão, para que a criança pudesse ler autonomamente, foram abordados conceitos como a definição e a função social do bilhete, seu destinatário mais comum, os elementos textuais, bem como foi realizada a leitura de alguns exemplos de bilhetes. No decorrer da atividade, foi observado um claro progresso na leitura de Maria, que passou a ler os slides de forma autônoma, com poucos erros e sem demonstrar a insegurança anterior decorrente da leitura silábica (CANOLA; RECHTENTHAL, 2022). A seguir, apresenta-se o relato da mãe de Maria, transmitido por meio de mensagens de texto pelo aplicativo WhatsApp, logo após o término do encontro em questão.

[...] Na última semana que falamos da evolução dela, hoje eu tive mais uma comprovação dessa evolução. Como a turma dela foi dividida na volta às aulas, por conta do Covid-19, ela ficou com os alunos que estavam com

dificuldades de leitura, já que, durante as aulas remotas, ela estava na transição de ler letra bastão *pra* letra de imprensa, ela estava com bastante dificuldade nisso. Porém a professora disse que ela *tá* lendo tão bem que decidiu trocar ela de turminha e ela vai estudar com os coleguinhas que já têm uma leitura mais desenvolvida. [...] (Mensagem enviada pelo WhatsApp em 05/08/2021, às 19h40, na conversa com a mãe de Maria)

A partir deste relato, é possível perceber a importância de oferecer atividades de leitura complementares ao ensino regular, especialmente durante o processo de alfabetização. Além disso, é crucial que essas propostas estejam relacionadas a situações reais de uso da língua, como é o caso da exploração do gênero textual bilhete durante a atividade descrita acima. Nesse sentido, Santos (2020) ressalta que “[...] é necessário propor atividades que relacionem a leitura a situações reais de uso da língua, como a elaboração de cartas, bilhetes e convites, e que fomentem a interação entre os estudantes, por meio de práticas como a leitura compartilhada e o debate sobre os textos lidos” (SANTOS, 2020, p. 29).

Na semana seguinte, mantivemos o enfoque no mesmo gênero textual, porém propusemos uma atividade lúdica: o jogo da trilha. Esse jogo consistia em uma trilha com bilhetes em casas específicas. Quando a criança caía em uma dessas casas durante a brincadeira, ela tinha que ler o bilhete para descobrir se teria sorte ou azar, pois eles podiam conter prêmios, que permitiam avançar algumas casas; ou contratempos, que exigiam o retorno de casas para poder continuar no jogo. Foi um momento muito agradável, permitindo que a criança interagisse e se divertisse enquanto conseguia ler todos os bilhetes encontrados.

Por meio desse jogo, torna-se evidente a importância de proporcionar momentos lúdicos de aprendizagem, uma vez que, para Vygotsky (2007), a ludicidade é considerada uma forma de linguagem infantil e de interação social que desempenha um papel crucial no desenvolvimento cognitivo da criança. Conforme observado por Silva (2015, p. 42), ao brincar, a criança pode criar novos contextos e ampliar suas experiências, fator que favorece o desenvolvimento de habilidades cognitivas mais complexas. Além disso, as brincadeiras permitem que a criança aprenda a compartilhar e negociar significados com outras pessoas, a explorar novas possibilidades e a lidar com situações de incerteza e ambiguidade.

Por fim, na terceira situação de leitura, trabalhamos com o gênero textual anúncio. Durante o levantamento dos conhecimentos prévios da criança, percebemos que ela não conhecia a palavra “anúncio”. No entanto, ao apresentarmos imagens, ela logo compreendeu do que se tratava e lembrou que já

havia trabalhado esse gênero na escola. Maria, então, correu para pegar seu livro e mostrou à orientadora de leitura. Essa conexão entre o novo conhecimento e o conhecimento prévio da criança é uma das estratégias mais eficazes para a aprendizagem significativa. “[...]Quando os alunos conseguem fazer conexões entre o que estão aprendendo e o que já sabem, eles têm mais chances de reter e utilizar essa informação em diferentes contextos e situações” (FERREIRA, 2019).

Em suma, neste último encontro, exploramos conceitos como a definição, a função social e as principais finalidades do anúncio, além de realizarmos a leitura de exemplos de anúncios publicitários, governamentais e de utilidade pública. Ao final da atividade, a criança foi convidada a criar um anúncio com tema livre, o que permitiu usar os conceitos e as técnicas aprendidos anteriormente de forma criativa e autônoma. Ela optou por fazer um anúncio publicitário para divulgar uma loja de um doce que adora, chamado “rosquinhas”. A criação de um anúncio para uma loja de doces evidencia o poder de persuasão da publicidade e a capacidade das crianças de usar sua imaginação e criatividade para desenvolver campanhas publicitárias.

## 5 CONCLUSÃO

Durante a pandemia causada pela COVID-19, as atividades de leitura assumiram um papel de extrema relevância na educação, uma vez que muitos estudantes foram submetidos a aulas remotas, desprovidos do suporte direto de professores e da equipe escolar para auxiliá-los no desenvolvimento das atividades. Nesse contexto, o projeto de extensão intitulado Orientações pedagógicas às famílias e às crianças em processo de alfabetização no modelo de ensino remoto demonstrou ser de importância fundamental, ao oferecer propostas de atividades de leitura que incentivaram o aprimoramento da competência leitora e o cultivo da habilidade de leitura autônoma, que se revela indispensável ao longo da vida de todo indivíduo. É inegável que o projeto proporcionou diversas oportunidades enriquecedoras para os envolvidos.

No decorrer das atividades do projeto, as crianças participantes tiveram a oportunidade de acessar uma ampla variedade de leitura e materiais complementares, o que proporcionou uma interação significativa entre elas e a orientadora de leitura, através da exploração de diversos gêneros textuais durante os encontros remotos. Durante esses momentos, observaram-se diferentes progressos no processo de aquisição da leitura, como a identificação de letras do alfabeto, a formação de palavras, a junção silábica, a interpretação de textos verbais e não verbais, e o estímulo à imaginação, o que culminou em um avanço notável na fluência da leitura por parte das crianças.

Com o intuito de obter informações sobre a percepção das famílias acerca do progresso das crianças, foram realizadas reuniões com os pais para coletar seus relatos. Os depoimentos das mães de Maria e João revelaram que o projeto teve um impacto positivo na vida das crianças, proporcionando-lhes oportunidades valiosas de interação social e aprendizagem significativa. Ademais, a criação de um ambiente marcado pela confiança e afeto entre as crianças e a orientadora pode ter contribuído para um maior engajamento e interesse no projeto. Esses resultados ressaltam a importância de iniciativas educacionais que levem em consideração a necessidade de interação social e a construção de laços de confiança entre os participantes, sobretudo em um contexto de ensino remoto.

Ademais, mediante a descrição minuciosa das atividades executadas no âmbito do projeto de extensão que deu origem a esta pesquisa, é possível perceber

a importância de fornecer atividades de leitura e instruir sobre as estratégias de leitura como elementos fundamentais para o progresso da competência leitora nas crianças. Ao ensinar essas estratégias, o mediador não só ajuda os indivíduos a compreenderem melhor os textos, mas também permite que se tornem leitores críticos e autônomos, capazes de utilizar diversas técnicas para atingir seus objetivos de leitura. Além disso, ao incentivar a leitura de diferentes gêneros textuais, o projeto promoveu o desenvolvimento de habilidades linguísticas e culturais, favorecendo a ampliação dos horizontes dos participantes e proporcionando-lhes acesso a informações e conscientização do mundo que os rodeia. Essas experiências enriquecedoras oferecidas pelo projeto corroboram a importância de investir em práticas de leitura significativas e diversificadas no âmbito educacional, visando ao desenvolvimento integral dos estudantes.

Também foi possível constatar a importância de uma abordagem intencional e estruturada, como a da leitura dirigida e planejada, a qual desempenhou um papel fundamental no desenvolvimento dos leitores participantes do projeto, principalmente durante a fase de alfabetização, em que se encontravam. Por meio desse planejamento, torna-se possível fomentar nos leitores a aquisição de habilidades de leitura, o desenvolvimento do pensamento crítico, o estímulo à criatividade e imaginação, assim como a promoção do interesse pela leitura, proporcionando-lhes uma experiência positiva e gratificante. Torna-se evidente que as atividades, em especial as de leitura, devem ser cuidadosamente planejadas, a fim de potencializar os processos de compreensão e interpretação textual por parte dos leitores.

Compreendemos também que a aprendizagem da leitura na escola prescinde do processo de ensino, ou seja, não é suficiente apenas expor às crianças à leitura, esperando que aprendam de forma autônoma. É necessário um ensino que faça uso de estratégias pedagógicas com o objetivo de promover o desenvolvimento das habilidades de leitura. Além disso, a leitura não deve ser usada como um mero pretexto para ensinar a escrita. Embora a leitura e a escrita estejam interligadas, cada uma requer habilidades e conhecimentos específicos. Ensinar a escrita não pode ser considerado apenas um subproduto do ensino da leitura, mas um processo autônomo que também requer atenção e intervenção pedagógica.

Durante a execução do projeto, algumas limitações foram identificadas e merecem ser mencionadas. O fato de o projeto ter sido realizado remotamente

exigiu que os participantes tivessem acesso a equipamentos eletrônicos para acompanhar as atividades. No entanto, ao depender desses dispositivos, surgiram alguns problemas, como as quedas de conexão, que dificultaram a participação dos leitores sem interrupções. Além disso, a falta de um ambiente propício nas residências dos participantes para a realização das atividades também representou um desafio, gerando distrações para as crianças e interrupções causadas por ruídos externos. Essas limitações são importantes e devem ser consideradas ao avaliarmos os resultados do projeto e planejarmos intervenções futuras, especialmente em um contexto de ensino remoto.

Apesar dos desafios mencionados acima, é importante ressaltar os impactos positivos alcançados pelo projeto. Um aspecto relevante foi a sua capacidade de auxiliar crianças em diferentes localidades, ultrapassando barreiras geográficas e permitindo o acesso à leitura de forma remota. Além disso, o projeto possibilitou a criação de conexões significativas entre os participantes e suas famílias, promovendo um envolvimento mais amplo no processo de aprendizagem. Outro aspecto importante foi a descoberta e utilização de diversas ferramentas digitais gratuitas, como Escola Games, Word Wall, Canva, Google Apresentações e bibliotecas virtuais. Essas ferramentas proporcionaram uma abordagem interativa e mediada pela tecnologia, incentivando a leitura de maneira mais dinâmica e cativante para as crianças envolvidas. Esses resultados ressaltam a importância de explorar as oportunidades oferecidas pela tecnologia na promoção da leitura e no engajamento dos participantes. Ao integrar recursos digitais e estratégias pedagógicas adequadas, é possível potencializar a experiência de leitura e ampliar o alcance das atividades, mesmo em um contexto remoto.

Desde a conclusão desta pesquisa, uma nova edição do projeto de extensão foi realizado em 2022. Agora no formato presencial, as preocupações giraram em torno do desenvolvimento da leitura pelas crianças no pós-pandemia, e o objetivo continuou sendo a promoção de atividades complementares de leitura. As crianças possuíam entre 10 e 11 anos de idade e estavam cursando o 4º ano do ensino fundamental. Todas apresentavam dificuldades no âmbito da leitura e estavam em dois níveis diferentes de alfabetização, o pré-silábico e o silábico, sendo iniciantes no processo de leitura. Desse modo, decidimos ampliar o número de participantes e modificar o ambiente de estudo, levamos o projeto para uma escola municipal da cidade de Campina Grande-PB. Nesse novo contexto, realizamos quinzenalmente

atividades de leitura com as crianças, introduzindo uma variedade de gêneros textuais. Essa abordagem visou proporcionar uma experiência enriquecedora de leitura, com o intuito de estimular o interesse, a compreensão e a interpretação dos textos. Os resultados obtidos nesta nova pesquisa serão compartilhados em estudos posteriores, contribuindo para a divulgação do conhecimento e fornecendo subsídios relevantes para a implementação de práticas de leitura efetivas no ambiente escolar.

Em suma, compartilhar experiências de ensino e aprendizagem, como o projeto de extensão aqui discutido, desempenha um papel fundamental na disseminação e valorização do trabalho pedagógico não presencial. Durante o período desafiador da pandemia, em que as escolas enfrentaram restrições e adaptações, a busca por alternativas didáticas se tornou uma necessidade urgente. Nesse contexto, a troca de práticas bem-sucedidas se revela crucial para inspirar e orientar educadores em todo o país.

Ao compartilhar experiências, possibilitamos que o público em geral conheça e compreenda melhor as abordagens utilizadas na educação básica brasileira em diferentes áreas de conhecimento. Isso contribui para a construção de um conhecimento coletivo, promovendo a troca de ideias, reflexões e aprimoramento das práticas educativas. Além disso, permite que educadores em diferentes localidades tenham acesso a exemplos concretos de estratégias eficazes, adaptáveis ao ensino presencial.

Dessa forma, o compartilhamento de experiências educacionais se torna um instrumento poderoso na construção de um sistema educacional mais resiliente e inclusivo. Ao valorizar e difundir práticas bem-sucedidas, estamos contribuindo para fortalecer a qualidade da educação como um todo, preparando nossos estudantes para os desafios presentes e futuros. Portanto, é imprescindível que continuemos a compartilhar nossas experiências, aprendendo uns com os outros e promovendo a transformação positiva da educação brasileira.



## REFERÊNCIAS

- BANDEIRA, M. Á.; PORTILHO, R. Concepções de leitura e formação do leitor nos anos iniciais do ensino fundamental nos documentos oficiais de ensino. **DOXA: Revista Brasileira de Psicologia e Educação**, v. 22, n. 1, p. 171-188, 2020.
- BATISTA-SANTOS, D. O. Concepção de leitura e de leitor de monitores do programa de apoio ao discente iniciante na universidade. **Revista Diálogo Educacional**, v. 19, n. 63, p. 1729-1749, 2019.
- BAKHTIN, M. **Estética da criação verbal**. São Paulo: WFM Martins Fontes, 2019.
- BRASIL. Lei nº 13.005, de 25 junho de 2014. Aprova o Plano Nacional de Educação - PNE e dá outras providências. Brasília, DF, **Diário Oficial da União**, 26 jun. 2014.
- BRASIL. Ministério da Educação. Gabinete do Ministro. Portaria nº 343, de 17 de março de 2020. Dispõe sobre a substituição das aulas presenciais por aulas em meios digitais enquanto durar a situação de pandemia do Novo Coronavírus - COVID-19. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, ed. 53, 18 mar. 2020. Seção 1, p. 39.
- BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Brasil no Pisa 2018 [recurso eletrônico]**. Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2020. 185 p.: il.
- CANOLA, L. A.; RECHTENTHAL, I. U. A importância da leitura para a formação do leitor crítico. **Revista Eletrônica da Educação**, v. 4, n. 2, p. 21-40, 2022.
- COLL, C. *et al.* **O construtivismo na sala de aula**. Tradução: Cláudia Schilling. São Paulo: Ática, 2009.
- DORETTO, S. A.; BELOTI, A. Concepções de linguagem e conceitos correlatos: a influência no trato da língua e da linguagem. **Encontros de Vista**, [S. l.], v. 8, n. 2, p. 79-94, 2021. Disponível em: <https://www.journals.ufrpe.br/index.php/encontrosdevista/article/view/4470>. Acesso em: 20 jan. 2023.
- GONÇALVES, F. M. S. A visão das famílias sobre as atividades não presenciais: uma incursão na internet. *In*: COLOMBY, R. K.; SALVAGNI, J.; CHEROM, C. (orgs.). **A COVID em múltiplas perspectivas** [livro eletrônico]. Goiana: Editora Espaço Acadêmico, 2020. p. 121-134.
- GONÇALVES, F. M. S.; FERREIRA, S. P. A. A formação continuada do professor alfabetizador e os processos de ensino-aprendizagem da leitura no PNAIC. *In*: SALVINO, F. P.; Rocha, V. G. G. (orgs.). **Currículo e formação docente: múltiplos diálogos**. v. 1, 1. ed. Curitiba: Appris, 2018. p. 45-66.
- GONÇALVES, F. M. S.; SOUZA, Y. O.; OLIVEIRA, I. D. P. A vivência do plano de atividade de leitura com alfabetizandos no contexto do ensino não presencial.

**Caderno de Ensino, Linguagens e suas Tecnologias**, Rio de Janeiro, v. 3, n. 5, p. 63-68, jan./jun. 2022.

KISHIMOTO, T. M. **Jogo, brinquedo, brincadeira e a educação**. 24. ed. Petrópolis: Vozes, 2018.

KOCH, I. V.; ELIAS, V. M. **Ler e compreender os sentidos do texto**. São Paulo: Contexto, 2006.

OCDE. ORGANIZAÇÃO PARA COOPERAÇÃO E DESENVOLVIMENTO ECONÔMICO. **PISA 2018 results** (Volume I): what students know and can do. Paris: OECD Publishing, 2019. Disponível em: [https://www.oecd.org/pisa/publications/PISA2018\\_CN\\_BR\\_A.pdf](https://www.oecd.org/pisa/publications/PISA2018_CN_BR_A.pdf). Acesso em: 14 maio 2023.

PEARSON, P. D. **Reading Teacher Education as Intellectual Work: The Past, Present, and Future**. 1. ed. New York: Routledge, 2009. 52 p.

ROCHA, A. G. A. A importância dos gêneros textuais no processo de ensino-aprendizagem de Língua Portuguesa. **Revista Científica Multidisciplinar Núcleo do Conhecimento**. v. 5, p. 18-32, 2020.

RODRIGUES, M. L.; SOUZA, A. C. S. **Ensino de gramática**. 2014.

ROJO, R. **Letramentos múltiplos, escola e inclusão social**. 3. ed. São Paulo: Parábola Editorial, 2015.

SANTOS, A. S. A importância de atividades que estimulam a leitura durante o processo de alfabetização. **Revista Pedagógica**, v. 20, n. 1, p. 25-35, 2020.

SILVA, A. L. A ludicidade como estratégia de aprendizagem na perspectiva de Vygotsky. **Revista de Educação Infantil**, v. 20, n. 2, p. 39-50, 2015.

SILVA, E. T. Concepções de leitura e suas consequências no ensino. **Perspectiva**, v. 17, n. 31, p. 11-20, 1999.

SILVA, S. P. *et al.* Da decodificação à construção de sentido: concepções de leitura subjacentes aos livros didáticos de língua portuguesa e adotados pela Secretaria de Educação do Estado de Pernambuco (1979-2012). **Olhares: Revista do Departamento de Educação da Unifesp**, v. 1, n. 2, p. 365-388, 2013.

SOLÉ, I. **Estratégias de leitura**. 6. ed. Porto Alegre: Artmed, 1998.

SOUZA, T. P. **O trabalho docente e os programas de formação continuada para professores alfabetizadores**. 105f. 2015. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Metodista de Piracicaba, UNIMEP, São Paulo, 2015.

STREET, B. **Letramentos sociais**: abordagens críticas do letramento no desenvolvimento, na etnografia e na educação. Tradução: Marcos Bagno. São Paulo: Parábola Editorial, 2014.

UNIVERSIDADE TÉCNICA DA DINAMARCA. A abundância de informações reduz nosso tempo de atenção coletiva. Acelerando a dinâmica da atenção coletiva, **ScienceDaily**, 15 abr. 2019. DOI: <https://doi.org/10.1038/s41467-019-09311-w>. Acesso em: 4 mar. 2023.

VIGOTSKI, L. S. **A construção do pensamento e da linguagem**. Tradução: Paulo Bezerra. 2. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2009.

VYGOTSKY, L. S. **A formação social da mente**: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores. 7. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2007.

VYGOTSKY, L. S. **Pensamento e linguagem**. 5. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2014.

ZANINI, M. Uma visão panorâmica da teoria e da prática do ensino de língua materna. **Acta Scientiarum**, 21(1), Maringá, 1999, p. 79-88.