

CÍRCULOS DE LEITURA NO ENSINO FUNDAMENTAL I E A FORMAÇÃO DOCENTE

Reginaldo Nathan David dos Santos¹

Valéria Hernandorena Monteagudo de Campos²

RESUMO

Neste relato de experiência, examina-se inicialmente a importância da leitura literária na escola, conforme apregoada por Freire (2003) e Soares (2001). A seguir, enfoca-se a observação de aulas de leitura literária que tiveram como objetivo promover o desenvolvimento da habilidade de leitura em estudantes do 1º ano do Ensino Fundamental, por meio da leitura em voz alta de textos literários realizada por alunos do 5º ano. Relacionam-se os resultados exitosos de tal prática ao conhecimento sistematizado sobre a importância da interação social no processo de ensino-aprendizagem defendida por Vygotsky (1991), e as estratégias de leitura reunidas

por Cosson (2018) – principalmente as relacionadas aos chamados “círculos de leitura”. Descreve-se como tais círculos se mostraram eficazes em momentos de leitura literária no Ensino Fundamental I, oferecendo oportunidades de desenvolvimento aos estudantes dos diferentes anos envolvidos. Em paralelo, relata-se como a participação do residente nessa iniciativa foi produtiva, tanto na construção de repertório pedagógico, quanto na aprendizagem de manejo dos processos educativos e sociais envolvidos na sala de aula.

PALAVRAS-CHAVE Leitura literária; Ensino Fundamental I; Residência pedagógica.

1 Formando de Licenciatura em Linguagens na FASESP e professor de linguagens no Sesi Alexandre Ribeiro Meyer Pflug. E-mail: reginaldo.david@sesisp.org.br. ORCID: <https://orcid.org/0009-0002-5606-6685>.

2 Professora de Licenciatura em Linguagens na FASESP. E-mail: valeria.campos@sesisp.org.br. ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-3848-2215>.

■ ABSTRACT

In this experience report, the importance of literary reading at school, as advocated by Freire (2003) and Soares (2001), is initially examined. Next, we focus on the observation of literary reading classes that aimed to promote the development of reading skills in students of the first grade of elementary school, through the reading aloud of literary texts carried out by students of the fifth grade. The successful results of such practice are then linked to the systematized knowledge about the importance of social interaction in the teaching-learning process, according to Vygotsky (1991), and reading strategies,

mainly those related to the “reading circles”, as gathered by Cosson (2018). We describe how such circles proved to be effective moments of literary reading in elementary school, providing development opportunities to students from the different grades involved. At the same time, we report how the resident’s participation in this initiative was productive, both in building a pedagogical background and in learning how to manage the educational and social processes involved in the classroom.

KEYWORDS Literary reading; Elementary school; Pedagogical residence.

■ RESUMEN

En este relato de experiencia, se examina inicialmente la importancia de la lectura literaria en la escuela, tal como la defienden Freire (2003) y Soares (2001). A continuación, nos enfocamos en la observación de clases de lectura literaria que tuvieron como objetivo promover el desarrollo de la competencia lectora en estudiantes del primer grado de primaria, a través de la lectura en voz alta de textos literarios realizada por estudiantes del quinto grado. Los resultados exitosos de dicha práctica son relacionados con el conocimiento sistematizado sobre la importancia

de la interacción social en el proceso de enseñanza-aprendizaje, según Vygotski (1991), y las estrategias lectoras recogidas por Cosson (2018), principalmente las relacionadas con los “círculos de lectura”. Describimos cómo tales círculos demostraron ser momentos efectivos de lectura literaria en la escuela primaria, ofreciendo oportunidades de desarrollo a los estudiantes de los diferentes grados involucrados. Al mismo tiempo, reportamos cómo la participación del residente en esta iniciativa fue productiva, tanto en la construcción de una formación pedagógica como

en el aprendizaje de cómo gestionar los procesos educativos y sociales involucrados en el aula.

PALABRAS-CLAVE Lectura literaria; Escuela Primaria; Residencia pedagógica

INTRODUÇÃO

Paulo Freire (2003) enfatiza a importância do ato de ler ao argumentar que, enquanto ato de criação e recriação do mundo, a leitura é uma forma de libertação. Para ele, a leitura é uma prática social e política que permite a compreensão crítica da realidade e a construção de um mundo mais justo e igualitário. Freire acredita que a leitura não deve ser vista como uma atividade mecânica de decodificação de palavras, mas sim, um processo de interpretação e reflexão sobre o mundo. Ele defende que a leitura deve ser entendida como um ato de diálogo entre o leitor e o texto, em que o leitor é capaz de interpretar e questionar o conteúdo desse a partir de sua própria experiência e conhecimento.

Dessa forma, Freire associa a importância do ato de ler à formação de indivíduos críticos e conscientes, capazes de entender e transformar a realidade em que vivem. Ele acredita que a leitura é uma ferramenta fundamental para a emancipação e a transformação sociais, e, por isso, deve ser valorizada e incentivada em todos os níveis educacionais, até mesmo nos anos iniciais do Ensino Fundamental.

Em complemento, Magda Soares (2001), teórica de alfabetização e le-

tramento que aborda a importância do letramento literário infantil, argumenta que o letramento literário é uma dimensão importante do processo de ensino-aprendizagem, pois oferece às crianças a possibilidade de desenvolverem habilidades linguísticas, cognitivas e emocionais. Ela destaca que a literatura infantil é um meio para que as crianças possam ter contato com diferentes mundos, perspectivas e realidades, contribuindo para a construção de uma visão de mundo mais ampla e crítica. Ela também enfatiza que o letramento literário infantil deve ser visto como um processo que vai além da simples decodificação de palavras, envolvendo a compreensão do significado do texto, a identificação dos recursos linguísticos utilizados pelo autor e a reflexão sobre a mensagem transmitida pelo texto. Dessa forma, Soares defende que a literatura infantil é uma ferramenta poderosa para o desenvolvimento cognitivo e emocional das crianças, contribuindo para sua formação como leitores e cidadãos críticos e participativos.

As visões de Freire (2003) e Soares (2001) parecem bem estabelecidas entre os professores da educação

básica. O desafio que permanece, no entanto, é como levar a leitura à escola de maneira eficaz em um país em que pouco se lê, em uma época de apelos instantâneos e voláteis, tão diversos da imersão requerida pela leitura literária. De início, percebe-se que é preciso buscar em experiências exitosas exemplos que possam funcionar, com as devidas adaptações, em diferentes contextos escolares.

Neste relato de experiência, enfoca-se a observação de um estudante de Licenciatura em Linguagens, participante do Programa de Residência Educacional da Faculdade SESI de Educação, em aulas de leitura literária realizadas com estudantes do Ensino Fundamental I. As atividades propostas tiveram como objetivo promover o desenvolvimento da habilidade de leitura em crianças que estão no primeiro ano do Ensino Fundamental, por meio da leitura em voz alta de textos literários realizada por alunos do 5º ano.

Nesse sentido, foi possível perceber como algumas das estratégias de leitura reunidas por Cosson (2018), principalmente as relacionadas aos

círculos de leitura, foram postas em prática e geraram resultados exitosos. De maneira resumida, Cosson (2018, p. 177) explica os benefícios de tal recurso pedagógico:

Um círculo de leitura é uma prática de letramento literário de grande impacto tanto para quem participa quanto para o espaço onde ele acontece. [...] Nas escolas, os círculos de leitura oferecem aos alunos a oportunidade de construir sua própria aprendizagem por meio da reflexão coletiva, ampliar a capacidade de leitura e desenvolver a competência literária, entre outros tantos benefícios em termos de habilidades sociais, competências linguísticas.

Pretende-se, portanto descrever como os círculos de leitura mostraram-se momentos de leitura literária eficazes no Ensino Fundamental I, oferecendo oportunidades de desenvolvimento aos estudantes dos diferentes anos envolvidos. Em paralelo, relata-se como a participação do residente nessa iniciativa foi produtiva, tanto na construção de repertório pedagógico quanto na aprendizagem de manejo dos processos educativos e sociais envolvidos na sala de aula.

DESENVOLVIMENTO: TROCAS PRODUTIVAS NO CÍRCULO DE LEITURA COLETIVA

As atividades observadas foram desenvolvidas em um ambiente escolar e contaram com a participação de um grupo de crianças em proces-

so de alfabetização e de um grupo de alunos mais velhos, do 5º ano do Ensino Fundamental, responsáveis por realizar a leitura para as crianças

menores, o que se mostrou de bom proveito para ambas as turmas, pois uma estava começando a aprender a ler textos e a outra aprimorando suas habilidades de leitura.

A observação do cotidiano escolar atesta, portanto, o esforço dos professores para trazerem concepções mais aprofundadas de aprendizagem de leitura para a sala de aula desde os anos iniciais do Ensino Fundamental. Nesse sentido, é interessante notar a diferença metodológica que tem ocorrido no Brasil quanto à aprendizagem da leitura e da escrita:

Uma análise das mudanças conceituais e metodológicas ocorridas ao longo da história do ensino da língua escrita no início da escolarização revela que, até os anos 1980, o objetivo maior era a alfabetização [...], isto é, enfatizava-se fundamentalmente a aprendizagem do sistema convencional da escrita. (Soares, 2017, p. 199)

Há algumas décadas, no entanto, em detrimento de práticas com enfoque na composição dos signos linguísticos, os docentes têm optado pelo *letramento*, que não é apenas um nome diferente para o processo de aprendizagem, mas um conjunto de “comportamentos e práticas sociais na área da leitura e da escrita que ultrapassem o domínio do sistema alfabético e ortográfico” (Soares, 2017, p. 198).

Tais transformações advêm da consciência de que a interação social

está estritamente relacionada à cognição humana. Ao examinar as relações entre aspectos sociais e culturais, Vygotsky afirma que a leitura e a escrita devem ser ensinadas de forma que se tornem necessárias aos estudantes e “relevantes à vida” (Vygotsky, 1991, p. 79). Para esse autor, os melhores métodos para a aprendizagem são aqueles em que os estudantes descubram tais habilidades em situações sociais, nas quais “as letras se tornem elementos da vida das crianças, da mesma maneira como, por exemplo, a fala” (Vygotsky, 1991, p. 79).

Nesse sentido, Cosson (2018) considera, entre as diversas práticas de letramento literário, o *círculo de leitura* como uma das estratégias que mais estreitamente associa as questões de interação – tão importantes ao desenvolvimento cognitivo – à real promoção da leitura:

Primeiro, porque, ao lerem juntos, os participantes do grupo tornam explícito o caráter social da interpretação dos textos e podem se apropriar do repertório e manipular seus elementos com um grau maior de consciência, quer seja para reforçar ou para desafiar conceitos, práticas e tradições – ler em grupo, argumenta Long, ‘encoraja novas formas de associação e fomenta novas ideias que são desenvolvidas em diálogo com os outros e com os livros’ (Long, 1993, p. 194). Depois, porque a leitura em grupo estreita os laços sociais, reforça identidades e a solidariedade entre as pessoas. (Cosson, 2018, p. 139)

Nas atividades em observação, foi possível perceber tal desenvolvimento surgir devido aos passos metodológicos traçados a fim de alcançar esses objetivos. Inicialmente, foram selecionados textos literários adequados à faixa etária das crianças em processo de alfabetização, levando em consideração aspectos como a linguagem utilizada, a estrutura textual e a temática abordada. Segundo Cosson (2018), quando os estudantes já estão mais autônomos em relação às atividades, é possível deixar que eles escolham as obras a serem lidas, o que pode ser outro interessante momento de desenvolvimento de tomada de decisões.

Em seguida, os alunos do 5º ano foram orientados pelos professores a fazerem uma leitura prévia dos textos com o objetivo de contextualizar a história antes de contá-la aos demais. A ideia era que se apropriassem de fato do texto em questão, e também que identificassem possíveis dificuldades e se preparassem adequadamente para a leitura em voz alta. Essa é uma etapa importante, pois, apesar de esses alunos já saberem ler, essas atividades visavam também tornar sua leitura mais fluida, e não, robótica, para que, no ano seguinte, marcado pelo início de um novo ciclo escolar (Ensino Fundamental II), já tivessem desenvolvido uma leitura coesa em sua língua materna.

Ademais, ao longo das atividades, foram feitas avaliações qualitativas

periódicas com os alunos do 5º ano, a fim de verificar o progresso dos estudantes em relação à habilidade de leitura, escrita e compreensão dos textos. Além disso, foram realizadas atividades complementares, como a produção de textos sobre as leituras e a realização de interações lúdicas com base nos textos selecionados, para que, dessa forma, se conseguisse estimular o interesse das crianças mais novas pela leitura e pela literatura – pois elas também apreciaram as atividades propostas. Dessa maneira, há um ganho mútuo na leitura: os mais velhos adquirem um *testemunho* literário e os mais novos são inseridos nessa comunidade leitora. Levando em conta o pensamento de Freire (1982, p. 8): “você não ensina propriamente a ler, a não ser que o outro leia, mas o que você pode é testemunhar ao aluno como você lê e o seu testemunho é eminentemente pedagógico”. Tal testemunho, quando vindo de colegas, torna o hábito de conversar sobre leitura mais próximo de uma *brincadeira* do que de uma tarefa escolar. Segundo Vygotsky (1991, p. 79), esse é o modo mais provável de se obter êxito no processo de ensino-aprendizagem.

No entanto, isso não dispensa a necessidade de planejar bem os passos de tais aulas. As sessões de leitura têm etapas diferentes, todas essenciais para o bom desenvolvimento da iniciativa. Primeiramente, a professora pede que os estudantes se sentem em tapetes no chão, for-

mando uma grande roda na qual, em um momento de mais descontração, é possível introduzir os temas e livros a serem lidos e comentados. Um estudante do 5º ano lê os textos selecionados para as crianças em processo de alfabetização, enfatizando aspectos como a entonação, a fluência e a compreensão do texto.

Ao fim da leitura, alguns alunos são chamados a responderem perguntas, tais como: “Qual é o nome da personagem principal?” e “O que aconteceu com essa personagem?”. À medida que os estudantes se engajam em tais atividades, as questões podem ser aprofundadas e relacionadas de maneira mais subjetiva à vida e às necessidades dos leitores. Tais indagações têm o intuito de motivar a aprendizagem dos alunos e também de estimulá-los a prestar atenção à contação de história, fixando o que foi lido, para que assim os processos cognitivos sejam plenamente desenvolvidos durante esse período em sala de aula. Por meio das interações entre estudantes da mesma turma e de turmas diferentes, professores, residentes e estagiários, há mais que histórias sendo contadas, mas trabalhos cognitivos complexos sendo realizados a todo instante, propalando os aprendizes a desafios maiores de leitura e interpretação de textos. A respeito disso, Souza e Dalcolle (2007) argumentam que:

O professor deve ter formação e competência para utilizar os recursos

didáticos que estão a seu alcance e muita criatividade, ou até mesmo construir juntamente com seus alunos, pois, ao manipular esses objetos a criança tem a possibilidade de assimilar melhor o conteúdo. Os recursos didáticos não devem ser utilizados de qualquer jeito, deve haver um planejamento por parte do professor, que deverá saber como utilizá-lo para alcançar o objetivo proposto por sua disciplina. (Souza; Dalcolle, 2007, p. 111)

É essencial ter em mente que toda leitura na escola, para que se efetive de maneira exitosa, deve partir de um processo bem pensado em que a aprendizagem passe por etapas que conduzam ao desejo de aprender e à autonomia dos estudantes. Entre o livro e o leitor é preciso haver um mediador atento, que rechace o que Souza e Dalcolle consideram uma ação feita “de qualquer jeito” – o que Paulo Freire (2003, p. 61) chama de “espontaneísmo pedagógico”.

Faz-se importante mencionar que o professor tem um papel importante ao preparar e intermediar situações que reproduzam e criem circunstâncias sociais em sala de aula:

Nas interações cotidianas, o adulto participa espontaneamente do processo de utilização e da elaboração da linguagem pela criança. Ele e a criança compartilham palavras, utilizando-as nas situações imediatas em que estão envolvidos, aplicando-as a elementos nelas presentes. A atenção de ambos está centrada na própria situação e não na atividade [...]. Na escola, a criança e o adulto interagem nu-

ma relação social específica – a relação de ensino. Sua finalidade imediata, a de ensinar a aprender, é explícita para seus participantes, que nela ocupam lugares sociais diferentes: a criança no papel de aluno, é colocada diante da tarefa de ‘compreender’ as bases dos conceitos sistematizados ou científicos, o professor é encarregado de orientá-la. Nessas condições, a participação do adulto é deliberada e explícita tanto para ele quanto para a criança. Cabe ao adulto, no papel de professor, possibilitar à criança o acesso aos conceitos sistematizados, procurando induzir nela formas de raciocínio e significados. Cabe à criança, no papel de aluno, realizar as atividades propostas, seguindo as indicações e explicações dadas. (Silva, 2013, p. 223)

Esse processo, no entanto, não precisa ser estanque. Ter a responsabilidade por programar atividades embasadas e intermediar situações de aprendizagem não relega ao professor uma posição de superioridade distante dos estudantes. Conhecer os alunos e seus interesses é essencial para o sucesso dos momentos de ensino-aprendizagem, assim como dialogar com as turmas e oportunizar a elas escolhas que se adequem às demandas coletivas.

Nesse sentido, é possível afirmar que a criatividade mencionada anteriormente por Souza deverá estar presente em todo processo educativo, pois cada turma tem diferentes necessidades e maneiras de lidar com os objetos de conhecimento. Na turma observada, uma das atividades pós-leitura conduzidas pela profes-

sora para que o enredo e as diferentes nuances do livro fossem fixados pela turma foi a criação de ilustração, por representar uma das atividades preferidas das crianças. Os alunos, então, tornam-se tanto coautores das sequências de atividades quanto das histórias lidas, ao desenharem a parte que consideraram mais tocante ou interessante do livro. Na realização de tal curadoria, a necessidade de repensar a história e relacioná-la com si mesmo acrescenta camadas de interpretação e análise.

A observação das atividades ao longo do ano letivo fez perceber como, quando os estudantes já estão acostumados com as sessões de leitura, eles passam a criar a autonomia de escutar e prestar atenção à contação de histórias. Isso porque, nas primeiras vezes, enquanto os mais novos não estavam habituados a tal rotina, foi necessário lançar mão de mais estratégias de introdução a fim de engajá-los na participação. Porém, com o decorrer da semanas, os próprios estudantes do 1º ano, quando percebiam que algum aluno do 5º ano entrava em sala, mesmo que estivessem no momento de descanso ou descontração, interessados em demais recursos lúdicos oferecidos para brincarem, paravam o que estavam fazendo e iam para o centro da sala fazer uma roda, dedicando esse tempo valioso para a leitura. Isso pareceu atestar o que Cosson (2018) afirmou em seus estudos sobre a re-

levância do reconhecimento de comunidade para que, nas atividades em grupo, a leitura – e até mesmo as partilhas – fluam genuinamente entre leitores e ouvintes. Foi possível vivenciar também o que Cosson afirma sobre o caráter formativo dos círculos de leitura, que proporcionam:

uma aprendizagem coletiva e colaborativa ao ampliar o horizonte interpretativo da leitura individual por meio do compartilhamento das leituras do diálogo em torno da obra selecionada - de certa forma, um círculo de leitura tem os mesmos predicados dos Círculos de Cultura de Paulo Freire, que os localizava como espaços de diálogo e participação em lugar do ensino doador e passivo tradicional (Freire, 1983). É pelo reconhecimento de seu aspecto formativo que os círculos de leitura têm sido amplamente adotados nas escolas, sobretudo pela sua aplicabilidade na formação do leitor. (Cosson, 2018. p. 139)

Ao analisar o processo envolvido nas atividades, foi notável como os pequenos se desenvolveram de forma leve e natural, sem ser necessário o aval de alguma figura de poder, como a professora – que, por exemplo, em alguns desses episódios não estava em sala, pois cumpria horário de almoço. Nessas ocasiões, o residente teve a oportunidade de mediar os encontros e participar ativamente das atividades. Era nítido o contentamento de todos com a leitura, pois esse não era um momento forçado, em que paravam de brincar para ter

de ir prestar atenção à história. Muito pelo contrário, essa vontade partia (e parte) deles, e a valorização, o cuidado, a dedicação e o respeito por quem estava lendo um livro para eles, e participando de seu desenvolvimento cognitivo e literário, era verdadeiro. Esse sentimento de prazer em estar presente era genuíno, tanto por parte dos menores, quanto dos maiores, que também têm, conseqüentemente, um aprimoramento em suas habilidades de leitura. Isso ocorre, pois, como examinado por Vygotsky (1991, p. 79), o momento de leitura tornou-se um elemento da vida e uma necessidade para esses estudantes – o que é verificado também no encerramento da atividade, quando há a oportunidade de demonstrar o envolvimento e a reflexão no ato de ler.

Tais ganhos são percebidos também em estudantes que possuem deficiências intelectuais ou enfrentam desafios severos na comunicação com os demais. Muitos surpreendem a todos com o seu envolvimento ativo nas atividades e nos momentos de leitura, pois, apesar das dificuldades, em casos específicos, demonstram entusiasmo ao participar das discussões sobre os livros e compartilhar suas ideias através de gestos e expressões faciais. Foi identificado que, ao fim do círculo, alguns desses alunos sentem a necessidade de também folhear algum livro e, apesar de o processo de alfabetização ainda estar em andamento, o momento de

leitura e a socialização da história entre os estudantes mostra-se importante, pois é através dessa partilha que o conhecimento se faz presente entre a classe. Portanto, foi possível perceber o que Cosson explica sobre os diversos ganhos possibilitados pelo círculo de leitura:

Os alunos aprendem a dialogar, resolver problemas, liderar, argumentar, sintetizar, exemplificar, registrar, questionar, entre outras competências. Além disso, as discussões dos círculos de leitura ajudam a desenvolver o alto raciocínio, favorecem o domínio da escrita e promovem o letramento literário em um ambiente que incorpora à formação do leitor, o prazer de ler e a construção compartilhada da interpretação. (Cosson, 2018, p. 177)

Nas atividades observadas, não apenas os estudantes da educação básica passaram por uma experiência formativa importante. É relevante examinar a oportunidade proveitosa que se apresenta aos estudantes da licenciatura em linguagens o contato com turmas de 1º e 5º anos do Ensino Fundamental I. Mesmo que o curso não capacite os docentes para assumir aulas de alfabetização, por não abarcar a licenciatura plena em pedagogia, os licenciados têm a possibilidade de lecionar aulas como professores especialistas nos componentes curriculares de Artes ou Língua Inglesa. Nessa perspectiva, o contato direto com a primeira etapa do Ensino Fundamental, enquanto

ainda um aluno de graduação, faz-se de extrema riqueza e importância para o seu desenvolvimento, pois é inevitável que as vivências sejam somadas e aderidas ao seu repertório profissional. A experiência em turmas variadas é enriquecedora, pois, além das diferenças peculiares às etapas de desenvolvimento, cada sala é diferente e possui seu próprio ritmo, devido à individualidade dos estudantes que a compõem. Ademais, o entendimento das possibilidades e dos desafios pedagógicos vivenciados no Ensino Fundamental I permite que os professores em formação tenham um contato mais embasado com as crianças e adolescentes do Ensino Fundamental II, devido ao entendimento das diversas fases pelas quais passaram até chegarem a esse nível de ensino.

Nos cursos de licenciatura, é obrigatória a realização do estágio em sala de aula. Porém, durante toda a licenciatura na Faculdade SESI de Educação – desde o primeiro semestre da graduação – o estudante é imerso no chamado “chão de sala de aula”, por meio do programa de “Residência Educacional”, o que lhe permite vivenciar a docência nas diversas formas em que ela se apresenta, desde as primeiras etapas do Ensino Fundamental até o último ano escolar da educação básica, o Ensino Médio. É essa experiência que permite não apenas entrelaçar a teoria e os pressupostos de autores como

Vygotsky, Freire, Cosson e Soares ao cotidiano escolar, mas também compreender como os conhecimentos acadêmico e científico embasam iniciativas pedagógicas exitosas, em um ciclo de complementação entre estudo e prática.

Conforme mencionado, em cada sala de aula a mediação é feita de formas diferentes (inclusive no caso de salas de mesmo ano), e aprender a intermediar as relações entre alunos enquanto se é residente também é um desafio, o qual envolve muitas questões por trás dessa relação de poder invisível e não verbalizada, a exemplo do medo, por parte dos estudantes, de haver consequências por não seguirem algo combinado estipulado com o residente e o professor titular.

Na experiência global de residência, também é possível notar que, para os alunos de turmas mais avançadas, muitas vezes o residente é visto como um *quase* professor – ou *quase*

aluno, em determinados casos –, devido às idades próximas, em comparação, por exemplo, entre estudantes do 1º ano da faculdade e os do 3º ano do Ensino Médio. No Ensino Fundamental I, os alunos tendem a enxergar uma relação mais nítida do residente como um professor em formação. Percebe-se, portanto, como um acerto, que os anos iniciais da graduação sejam dedicados aos primeiros anos do Ensino Fundamental, enquanto o último ano da graduação, ao Ensino Médio, pois entende-se que é nesse período que haverá mais facilidade de lidar com as exigências desse grupo. Isso está ligado ao fato do residente já ter passado por diversas outras experiências na sala de aula que o ajudaram a ter uma bagagem e certo discernimento para lidar com os alunos da educação básica – assim como repertório de atividades pedagógicas, como o círculo de leitura, o qual, com adaptações, pode ser utilizado em qualquer nível de ensino.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Neste relato de experiência houve dois pontos que se mostraram de interesse a serem descritos: os benefícios da observação dos residentes da Licenciatura em Linguagens em turmas do Ensino Fundamental I e o entendimento da importância da proposição de estratégias para os círculos de leitura nessa fase da in-

fância, conferido pela observação em sala de aula. Ficou evidente que a vivência no “Programa de Residência Educacional” é mais efetiva do que um estágio limitado a determinado número de horas, em que, muitas vezes, os participantes não têm nenhum envolvimento de fato com os estudantes nas práticas pedagógicas.

Como residente, o professor em formação tem a oportunidade de, primeiramente, observar o cotidiano escolar, até que, de maneira processual, passe a atuar em microrregências e, por fim, desenvolva sequências didáticas e projetos por completo. No caso exposto, a observação foi proveitosa, uma vez que foi possível analisar o desenvolvimento de um ciclo, não uma sequência didática isolada. Isso permitiu que o residente percebesse que é preciso tempo para que os processos tenham o êxito pretendido e que é necessário dispor de paciência e metodologia para o bom andamento das atividades.

Nas primeiras vezes em que a roda de leitura foi realizada, os alunos do 1º ano não compartilhavam muito de suas bagagens e pensamentos – não por falta de desejo, mas sim, porque estavam em processo de entendimento daquela nova ação que ainda estava nascendo.

Por isso, a professora trazia à tona questões norteadoras para que os pequenos, além de aprenderem com aquele momento rico de leitura, também ampliassem sua participação com o grupo, interagindo e compartilhando suas vivências e experiências com seus colegas de classe. Entretanto, após alguns encontros, quando toda a turma estava segura e confiante, assim que a leitura era finalizada e a palavra era dada aos alunos do primeiro ano, criava-se uma arena de

diálogos, sendo necessária até mesmo a mediação nos turnos de fala para que todos pudessem ter sua vez e partilhar as assimilações da história feitas com os colegas de classe.

O desenvolvimento da leitura literária de todos os alunos envolvidos foi o principal foco da iniciativa. Todavia, faz-se necessário destacar que não somente esse ponto foi trabalhado; o raciocínio lógico, a memória, a partilha, o senso de coletividade, a generosidade da escuta do outro, o convívio e a interação social também foram contemplados no decorrer dessas atividades. Os alunos do 5º ano tomaram a responsabilidade de partilhar a leitura, adquirindo assim maior domínio da palavra escrita e da leitura oralizada, ao passo que os estudantes do primeiro ano se envolveram com os textos literários, engajando-se em atividades que despertaram sua vontade de ler e de obter novos conhecimentos.

Sendo assim, pode-se concluir que a iniciativa pedagógica trazida, abordada e trabalhada pelas professoras que desenvolveram as atividades descritas acima contribuíram para a ampliação não só da habilidade de leitura de seus alunos (ou da alfabetização desses), mas também da criação e expansão do olhar crítico, juntamente com a emancipação e democratização de seus saberes, pois, uma vez que são compartilhados, também são potencializados.

■ REFERÊNCIAS

COSSON, R. **Círculos de leitura e letramento literário**. 1. ed. São Paulo: Contexto, 2018.

FREIRE, P. **A importância do ato de ler: em três artigos que se completam**. 51. ed. Brasil: Cortez, 2003.

FREIRE, P. Da leitura do mundo à leitura da palavra. **Leitura: teoria e prática**, Porto Alegre, v. 1, n. 0, nov. 1982. Entrevista concedida a Ezequiel Theodoro.

SILVA, E. Escola, lugar de compartilhar conhecimentos. **Revista Uniaraguaia**, v. 4, n. 4, p. 222-225, 2013.

SOARES, M. **Letramento: Um tema em três gêneros**. 4. ed. Brasil: Autêntica, 2001.

SOARES, M. Alfabetização e letramento: caminhos e descaminhos. *In*: COELHO, S. M.; INFORSATO, E. C. (orgs.). **Anos iniciais do Ensino Fundamental**. São Paulo: Unesp, Pró-Reitoria de Graduação, 2017.

VYGOTSKY, L. S. **A formação social da mente**. São Paulo: Martins Fontes Editora Ltda., 1991.

SOUZA, S. E.; DALCOLLE, G. A. V. G. O uso de recursos didáticos no ensino escolar. **Arquivos do Mudi**, Maringá-PR, v. 11, supl. 2, p. 110-114, 2007.