

UNIVERSIDADE ESTADUAL DE PONTA GROSSA
SETOR DE CIÊNCIAS HUMANAS, LETRAS E ARTES
DEPARTAMENTO DE PEDAGOGIA

FERNANDA APARECIDA GOMES DE ARAÚJO
MILENA GARCIAS SOVINSKI

A FORMAÇÃO DE NOVOS LEITORES: PRÁTICAS PEDAGÓGICAS NO ENSINO
FUNDAMENTAL I

PONTA GROSSA
2022

FERNANDA APARECIDA GOMES DE ARAÚJO
MILENA GARCIAS SOVINSKI

A FORMAÇÃO DE NOVOS LEITORES: PRÁTICAS PEDAGÓGICAS NO ENSINO
FUNDAMENTAL I

Trabalho de conclusão de curso apresentado para
obtenção do título de grau do curso de Licenciatura
em Pedagogia na Universidade Estadual de Ponta
Grossa.

Orientadora: Profa. Dra. Giselle Cristina Smaniotto.

PONTA GROSSA
2022

FERNANDA APARECIDA GOMES DE ARAÚJO
MILENA GARCIAS SOVINSKI

A FORMAÇÃO DE NOVOS LEITORES: PRÁTICAS PEDAGÓGICAS NO ENSINO
FUNDAMENTAL I

Trabalho de Conclusão de Curso submetido à Banca Examinadora homologada pelo Colegiado do Curso de Licenciatura em Pedagogia da Universidade Estadual de Ponta Grossa, como exigência parcial dos requisitos necessários à obtenção do grau de Licenciado em Pedagogia.

Ponta Grossa, 09 de fevereiro de 2023.

BANCA EXAMINADORA

Profa. Dra. Giselle Cristina Smaniotto (orientadora)

Doutora em Linguística

Universidade Estadual de Ponta Grossa

Profa. Dra. Geane Kantovitz

Doutora em Educação

Universidade Estadual de Ponta Grossa

Profa. Me. Patrícia Lucia Vosgrau Freitas

Mestre em Educação

Universidade Estadual de Ponta Grossa

PONTA GROSSA
2022

Dedico este trabalho à minha família que sempre me incentivou e acreditou no meu potencial, bem como aos alunos e alunas que por mim passaram e me conduziram ao gosto pela temática da pesquisa.

À Deus, pela minha saúde e capacidade de entendimento dos conhecimentos e aos meus pais, Ceres e Nilson, pelo incentivo, compreensão e companhia nesses anos de convivência.

AGRADECIMENTOS

Eu, Fernanda, agradeço a Deus pelo dom da vida e por me conduzir durante os momentos mais difíceis desta jornada.

Agradeço meus pais, Osmar e Lucimary, por serem meu porto seguro, acreditarem na minha capacidade e estarem presentes em todas as etapas da minha vida.

Aos meus irmãos, Kauê e Poliana, pelas palavras de incentivo e apoio em todos os momentos.

Ao meu companheiro, Douglas, pelo incentivo e presença acolhedora nos dias de exaustão.

Aos meus avós, tias, tios, primos e primas por torcerem pela minha felicidade.

Aos professores e professoras que compartilharam seus conhecimentos durante toda minha jornada estudantil e plantaram a semente da educação que cultivo com muito amor.

À nossa orientadora, professora Giselle, pela doçura do existir e pelo aprendizado compartilhado com tanta sabedoria e paciência, que conduziram todo este processo.

À minha dupla e amiga, Milena, pelo companheirismo e por se juntar a mim nesta caminhada, mostrando-se dedicada e comprometida com os frutos do nosso trabalho.

Às minhas amigas, Francine, Fernanda e Rosilhane, que estiveram sempre presentes durante o curso e o tornaram mais leve em dias em que o cansaço prevalecia.

À Universidade Estadual de Ponta Grossa, pela qualidade e excelência de ensino que me proporcionou novos conhecimentos.

Às minhas colegas de trabalho que se fizeram presentes durante este processo e me incentivaram.

Aos alunos e alunas que por mim já passaram, bem como aos que estão por vir, por serem o motivo do meu aprimoramento pessoal e profissional.

Às instituições e sujeitos da pesquisa que aceitaram fazer parte da mesma.

A todos e todas que contribuíram de alguma forma para a conclusão desta etapa, o meu muito obrigada!

AGRADECIMENTOS

Eu, Milena, agradeço a Deus, fonte da vida, de amor e esperança, que me inspirou a lutar por uma vida digna e de grandes conhecimentos.

Agradeço meus pais, Ceres e Nilson, pelo amor, incentivo e apoio incondicional, em especial à minha mãe, protagonista de tudo, pois me deu suporte desde o início da minha profissão, nas horas difíceis, de desânimo e cansaço.

Ao meu irmão Douglas e cunhada Aline, por todo incentivo e apoio ao longo da trajetória.

Ao meu companheiro, João Francisco, por sempre me encorajar e estar presente durante a produção de todo o trabalho.

Aos meus avós, tias, tios, primos e primas por torcerem por mim e por estarem presentes nos momentos de alegria e descanso.

Aos professores e professoras que compartilharam seus conhecimentos durante toda minha vida estudantil, transmitindo sabedoria e experiência profissional e de vida com muita dedicação e carinho.

À nossa orientadora, professora Giselle, pela paciência, pelo carinho e por todos os ensinamentos concedidos.

À minha dupla e amiga, Fernanda, por me aceitar para juntas desenvolvermos nosso trabalho, tendo um papel significativo no meu crescimento, por isso será recompensada com minha eterna gratidão.

Às minhas amigas do decorrer do curso, em especial Francine, Fernanda e Rosilhane, que me incentivaram e sabiam o que fazer para me impedir de “escorregar” durante os momentos mais desafiadores.

À Universidade Estadual de Ponta Grossa, pela preparação de qualidade e pelo ensino de excelência que me proporcionou novos aprendizados.

Aos diretores e coordenadores da instituição Colégio Integração que me acolheram durante todos esses anos e nunca perderam a confiança em meu trabalho.

Aos meus colegas de trabalho que se fizeram presentes durante este processo e me incentivaram.

A todos que, direta ou indiretamente, fizeram parte de minha formação, obrigada!

“Lê-se para entender o mundo, para viver melhor. Em nossa cultura, quanto mais abrangente a concepção de mundo e de vida, mais intensamente se lê, numa espiral quase sem fim, que pode e deve começar na escola, mas não pode (nem costuma) encerrar-se nela.”

(LAJOLO, 1994, p. 7)

ARAÚJO, Fernanda A. G; SOVINSKI, Milena G. **A formação de novos leitores: práticas pedagógicas no Ensino Fundamental I.** 2022. 79 f. TCC (Graduação) - Curso de Licenciatura em Pedagogia, Universidade Estadual de Ponta Grossa, Ponta Grossa, 2022.

RESUMO

O presente trabalho tem como objetivo geral analisar como a prática pedagógica do professor interfere no processo de formação de novos leitores no Ensino Fundamental I. Para tanto, os objetivos específicos são: a) discutir a concepção de leitura e sua importância enquanto prática social; b) apontar aspectos da formação de professores que amparam a prática de leitura em sala de aula; c) identificar práticas pedagógicas que contribuem para a formação de leitores no Ensino Fundamental I. Inicialmente, revisita-se a história, as concepções de leitura, bem como aspectos essenciais da formação docente, para o ensino de leitura nas escolas. Para fundamentar as reflexões sobre a temática, utilizamos como referência os estudos de Fischer (2006), Lajolo e Zilberman (2011), Borges (2010), Ferrarezi e Carvalho (2017), Koch e Elias (2007), Angelo e Menegassi (2022), Costa (2009), Martins (2006), Rauen (2008), Kleiman (2001), Hila (2009), entre outros autores que embasam a análise. A pesquisa é de cunho qualitativo e foi realizada com doze professoras de 1º ao 5º ano, em três instituições de ensino do município de Ponta Grossa, sendo uma da rede pública e duas da rede privada. A ferramenta utilizada para a geração de dados foi a aplicação de um questionário no formato *online*. O instrumento utilizado permitiu o aprofundamento das questões teórico-metodológicas levantadas na pesquisa bibliográfica, assim como favoreceu a obtenção de informações sobre a organização do trabalho e as perspectivas dos sujeitos acerca do ensino da leitura nas escolas. Com base nesse estudo, os resultados obtidos apontaram que a formação docente é essencial para o trabalho com a prática leitora, demonstrando que uma prática pedagógica consciente e intencional, que compreende o processo de desenvolvimento do sujeito-leitor, será ímpar para que a formação de novos leitores possa acontecer. Para isso, o profissional docente deve também compreender que a leitura é uma prática social intrínseca ao ser humano e deve ser explorada desde os anos iniciais.

Palavras-chave: Leitura. Professor-leitor. Formação docente. Formação de leitores. Ensino Fundamental I.

LISTA DE QUADROS

QUADRO 1 - Comparação entre estratégias de leitura e suas dimensões na BNCC	28
QUADRO 2 - Estratégias para o ensino de leitura	41
QUADRO 3 - Perfil das participantes do 1º ano do Ensino Fundamental I	50
QUADRO 4 - Perfil das participantes do 2º ano do Ensino Fundamental I	50
QUADRO 5 - Perfil das participantes do 3º ano do Ensino Fundamental I	52
QUADRO 6 - Perfil das participantes do 4º ano do Ensino Fundamental I	52
QUADRO 7 - Perfil das participantes do 5º ano do Ensino Fundamental I	53

LISTA DE GRÁFICOS

GRÁFICO 1 - Gêneros textuais mais lidos pelas professoras	55
GRÁFICO 2 - Gêneros discursivos mais lidos nas aulas	63

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO	12
2 LEITURA: ASPECTOS HISTÓRICOS E IMPLICAÇÕES PEDAGÓGICAS	14
2.1 HISTÓRIA DA LEITURA	14
2.2 A LEITURA NO BRASIL	22
2.3 CONCEPÇÕES DE LEITURA	25
3 PROFESSOR-LEITOR E PROFESSOR FORMADOR DE LEITORES: INTERCONEXÕES	36
3.1 FORMAÇÃO DO PROFESSOR-LEITOR	36
3.2 ESTRATÉGIAS PARA O ENSINO DA LEITURA	40
4 PRÁTICAS PEDAGÓGICAS PARA A FORMAÇÃO DO LEITOR	48
4.1 PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS PARA A PESQUISA	48
4.2 OS CENÁRIOS DA PESQUISA	49
4.3 OS SUJEITOS DA PESQUISA	50
4.4 AS FORMADORAS DE LEITORES E SUAS PRÁTICAS PEDAGÓGICAS: O QUE DIZEM AS PROFESSORAS	54
4.4.1 A autoimagem das formadoras: “Somos ou não leitoras? O que lemos?” ...	55
4.4.2 As concepções, tempos e espaços da leitura na escola na visão das formadoras	57
4.4.3 Desafios para o ensino da leitura: (des)interesses e dificuldades dos aprendizes, segundo as professoras	61
4.4.4 Como se ensina leitura nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental? As práticas pedagógicas das professoras participantes	65
CONSIDERAÇÕES FINAIS	68
REFERÊNCIAS	71
APÊNDICE A - Questionário das docentes do Ensino Fundamental I	75

1 INTRODUÇÃO

O ato de ler nos permite o acesso a novas ideias e à aquisição de novos conhecimentos, essenciais para o desenvolvimento humano, sendo este um movimento que envolve a interação entre o leitor e o texto. Entretanto, esse processo ainda é excludente e abstrato nas escolas, apesar de a sociedade cobrar o incentivo e o despertar do gosto pela leitura nos alunos por parte de nossos professores. Levando em conta essa perspectiva, o interesse pelo tema surgiu, em um primeiro momento, durante a atuação da acadêmica Fernanda como professora do 3º ano do Ensino Fundamental I, além das discussões que foram tecidas nas disciplinas de Alfabetização e Letramento e Fundamentos Teóricos e Metodológicos da Língua Portuguesa, ao longo do curso de Pedagogia. Com as experiências de estágio no Ensino Fundamental I, bem como as questões levantadas e discutidas em sala de aula, fizeram despertar o interesse pelo tema na acadêmica Milena, que por sua vez, passou a integrar a equipe para a realização da pesquisa.

Com as vivências percebemos que a falta de interesse dos alunos pela leitura é um aspecto que interfere na capacidade comunicativa e interpretativa, tão necessária nos tempos atuais. Porém, nos questionamos se essa falta de interesse é causada pela defasagem de incentivo dentro de sala de aula ou se é fruto do grande apelo digital que rodeia o mundo de nossas crianças, entre outros fatores. Partindo deste ponto, observamos que grande parte das pesquisas acadêmicas sobre leitura procuram explorar seu conceito e apontar alternativas para o desenvolvimento desse hábito, enquanto poucos estudos examinam a influência do ensino, bem como a postura do professor diante da responsabilidade de formação de novos leitores.

A partir desse contexto, surgiu a necessidade de responder à pergunta norteadora desta pesquisa: “Como a prática pedagógica do professor interfere no processo de formação de novos leitores de diversos gêneros discursivos no Ensino Fundamental I?”. Com base nessa interrogativa, este trabalho de conclusão de curso tem como objetivo geral analisar como a prática pedagógica do professor interfere no processo de formação de novos leitores no Ensino Fundamental I. Os objetivos específicos são: a) discutir a concepção de leitura e sua importância enquanto prática social; b) apontar aspectos da formação de professores que amparam a prática de leitura em sala de aula; c) identificar práticas pedagógicas que contribuem

para a formação de leitores no Ensino Fundamental I. A metodologia adotada foi uma pesquisa qualitativa com a aplicação de questionários para doze professoras do 1º ao 5º ano do Ensino Fundamental, em três escolas do município de Ponta Grossa, uma da rede pública e duas da rede privada de ensino.

Para embasar os estudos sobre a história da leitura, suas concepções, bem como a importância e aspectos da formação docente para o ensino dessa prática, utilizamos como referência os estudos de Fischer (2006), Lajolo e Zilberman (2011), Borges (2010), Ferrarezi e Carvalho (2017), Koch e Elias (2007), Angelo e Menegassi (2022), Costa (2009), Martins (2006), Rauen (2008), Kleiman (2001), Hila (2009), entre outros autores que ajudaram a fundamentar a pesquisa.

Tendo em vista que o trabalho com a leitura não se restringe apenas à educação, mas é um tema político, social e histórico, que está intrinsecamente ligado à inserção do indivíduo na sociedade, reafirma-se a relevância da temática. Dessa forma, a pesquisa justifica-se como de grande importância, uma vez que auxiliará na compreensão de que o ponto de partida para a formação de novos leitores acontece na instituição escolar, enaltecendo a seriedade de profissionais capacitados e entusiasmados para trabalhar com a leitura.

O trabalho está organizado em três capítulos. O primeiro aborda uma breve história da leitura, sua origem etimológica e concepções que serão fundamentais para o embasamento teórico da pesquisa. O segundo capítulo está pautado na formação do professor leitor, bem como na formação docente para o ensino da leitura e nas estratégias de práticas pedagógicas que promovem a formação do aluno-leitor. Por fim, o terceiro capítulo trata da descrição e análise crítica dos discursos dos sujeitos a partir das questões propostas nos questionários e da discussão teórica e metodológica.

2 LEITURA: ASPECTOS HISTÓRICOS E IMPLICAÇÕES PEDAGÓGICAS

Ninguém nasce sabendo ler: aprende-se a ler à medida que se vive. (LAJOLO, 1994, p. 7).

Este capítulo tem como objetivo discutir as concepções de leitura e sua importância enquanto prática social. Para traçar a discussão, faz-se necessário reconstruir a história da leitura no decorrer da evolução social da humanidade, bem como sua relação com a escrita. O entendimento desse processo, possibilita delinear as características presentes atualmente em nosso modo de ler e de ensinar a leitura, percorrendo suas múltiplas facetas.

A palavra *ler* deriva do latim *legere* que, segundo o dicionário Saraiva Jovem (2010, p. 641), significa “examinar com a vista palavras ou textos escritos e entender seu significado, dizendo em voz alta ou não”. Essa acepção será questionada no decorrer da pesquisa, pois assume-se que ler exige produção de sentidos que se constroem na interação.

2.1 HISTÓRIA DA LEITURA

Partindo do sentido etimológico da palavra *ler*, a leitura, muito antes de ser entendida como habilidade de atribuir sentido aos símbolos impressos, nos primórdios da humanidade era vista apenas como uma capacidade de obter informações visuais a partir de algum sistema de codificação e, em seguida, criar uma nova interpretação (FISCHER, 2006). Segundo Fischer, a leitura e a escrita estavam presentes nos registros primitivos, mas não possuíam sentidos autônomos, eram apenas complementos da oralidade. Desde o homem Neandertal, a leitura pictórica¹ era utilizada ao entalharem em ossos informações que fossem significativas, como a contagem dos dias ou dos ciclos lunares.

A leitura até então, partia do sentido da escrita incompleta, que por sua vez, envolvia códigos predeterminados com o intuito de transmitir uma informação por meio de símbolos apenas. Para Fischer (2006), o advento da escrita, designada por ele como “completa”, só seria atingida na medida que alcançasse três critérios específicos: a) objetivar a comunicação; b) ser representada com sinais gráficos

¹ Segundo Fischer (2006), trata-se de uma leitura realizada por pictogramas/ imagens, que na época relatada, acontecia por meio de pinturas na arte rupestre. Dessa forma, constitui-se de uma linguagem visual que possibilita diferentes compreensões.

representativos sobre uma área durável ou eletrônica; e c) admitir sinais que estejam relacionados com a vocalização significativa daquilo que se deseja comunicar, de maneira a alcançar a comunicação.

Ao passo que a escrita completa demorou para se efetivar, durante milhares de anos os povos utilizaram símbolos que pudessem registrar quantidades, bem como os pictogramas. A utilização da escrita como aspecto intencional aconteceu com os escribas sumérios² que, ao empregarem a coordenação fônica de maneira a sistematizar sons e símbolos, possibilitaram a interpretação de um símbolo pelo seu valor sonoro, a fim de propiciar uma sequência lógica daquilo que se ouvia, rememorando a natural linguagem humana (FISCHER, 2006). Nas palavras do autor, a escrita completa passou a existir, uma vez que cumpria os três critérios exigidos.

Atualmente, temos a perspectiva de que a escrita e a leitura são ferramentas indissociáveis, mas por muito tempo, o ato de ler se manteve primitivo por toda a Mesopotâmia, pois funcionava como decodificação mnemônica para reter informações concretas, com o intuito de auxiliar a memória e não para reproduzir o discurso oral já existente, sem existir relação com a escrita. Somente em 2500 a.C. o método sumério de escrita conseguiu atingir unidades sonoras para praticamente todos os elementos gráficos, possibilitando a escrita de pequenas literaturas, que na época, eram realizadas em tábulas na argila, o que se tornava um processo moroso e cansativo pelo esforço gerado em sua confecção e apropriação. Tais literaturas envolviam a esfera do trabalho e tratavam de atividades públicas que serviam “apenas para motivar a recuperação de um texto anteriormente decorado” (FISCHER, 2006, p. 17).

Ainda nessa época, quando a escrita cuneiforme já estava completa e possibilitava a transmissão de diferentes pensamentos, como apenas os escribas eram dotados dos saberes exigidos para fazer a leitura nas tábulas de argila, eles realizavam a leitura de tarefas ordenadas por seus superiores ou senhores que não eram letrados. Após muito tempo realizando esse ofício, os escribas tornaram-se profissionais da leitura e começaram a receber o título de, como denomina Fischer (2006), “testemunho oficial”, obtendo uma visão positiva e de *status* perante a

² Povos mesopotâmicos (3200 a.C. a 2800 a.C.) que desenvolveram a escrita cuneiforme cravada em tabletes/ tábulas de argila com uma pinça em formato de cunha.

sociedade, ocupando cargos respeitáveis, como de escriturários ou contadores. Apesar do prestígio, os escribas não eram escritores autônomos, estavam sempre a cumprir ordens ou solicitações de trabalhos oralizados.

Perpassando a Mesopotâmia, adentramos aos povos egípcios, que assim como os sumérios e por influência dos mesmos, compreendiam a leitura como declamação de mensagens. A ascensão egípcia, causada pela descoberta e uso do papiro na escrita de hieróglifos, forneceu notável vantagem para o acesso e controle de informações, também desenvolvendo com rapidez a leitura. Outro ápice de inovação, foi a incorporação da acrofonia, que como descreve Fischer (2006, p. 27) trata-se do “uso de um sinal para representar apenas a consoante inicial de uma palavra [...] aos quais o leitor precisava acrescentar apenas as vogais apropriadas, óbvias aos falantes nativos pelo contexto”. A leitura da esquerda para a direita e de cima para baixo, como hoje somos habituados a realizar, não era padronizada e ocorria de diferentes maneiras nos mais diversos povos da antiguidade, só sendo formalizada entre 3300 e 2500 a. C., no Egito.

Com a facilidade da escrita no papiro, por se tratar de um material leve e flexível, o desenvolvimento dessa nova tecnologia, culminou no que Fischer (2006, p. 28) chama de o “livro mais antigo do mundo”, chamado *Pruss Papyrus*, obra baseada em uma escrita egípcia hierática³. Ao passo que esse sistema de escrita se desenvolvia, por volta de 2150 a.C., outras categorias textuais foram sendo exploradas, como os pequenos contratos, cartas, inscrições de referência bibliográfica, entre outros. Vale ressaltar, que a escrita criativa ainda não era manifestada, dessa forma as leituras estavam intrinsecamente ligadas à oralização, principalmente de documentos.

Ao ponto em que a escrita e a leitura eram habilidades muito respeitadas, dispensadas apenas à elite egípcia, os escribas conquistaram um elevado *status* social, comparado aos mesopotâmicos, tornando os escritos objetos de admiração e exibição. A respeito disso, Fischer (2006) argumenta que as literaturas produzidas não tinham a função de informar sobre um ocorrido, mas apenas a de registrar, afirmando que:

Isso significa que os hieróglifos egípcios remanescentes, nos sarcófagos das múmias, nas paredes de túmulos, em colunas e estátuas monumentais, eram raramente, ou nunca, lidos durante o período de vida dos

³ Escrita de caráter sacerdotal, sagrada ou religiosa.

destinatários. Eram, em sua maioria, propaganda ostentosa para as entidades divinas e para os vivos, invocando as palavras mágicas para o despertar do espírito. (FISCHER, 2006, p. 31).

Diante disso, a antiga leitura egípcia era focalizada na transmissão de informações com forte poder sobrenatural, a fim de concretizar uma mensagem através da leitura em voz alta de seu possuidor. Apesar desse vigor hierático, a sociedade egípcia foi “auxiliada pela capacidade de ler e escrever, mas não transformada por ela” (THOMPSON, 1940 apud FISCHER, 2006, p. 35). Dessa forma, compreende-se que o papel do exercício da leitura não funcionou como um remodelamento social, mas contribuiu como ferramenta de desenvolvimento para os povos egípcios, sendo amparada pelas suas inovações.

Por volta de 730 a.C., na Grécia, com forte influência do método de escrita fenício⁴ (que possuía 22 letras, sendo todas consoantes), foi desenvolvido um alfabeto completo com consoantes e vogais, como hoje escrevemos. A partir desse momento, a legislação grega passou a ser transcrita, o que caracterizou uma posição de *status* e autoridade diante da sociedade. Assim, para que todos tivessem conhecimento sobre as leis, elas eram oralizadas por pessoas letradas, geralmente escribas gregos, voltando a finalidade da leitura para a prática pública de oralização e validação do poder grego.

Conforme Fischer (2006), com o advento do alfabeto, a Grécia, berço da democracia, a fim de punir as pessoas que descumpriam as leis, passou a realizar “eleições” que ocorriam através da escrita do nome do cidadão que seria ou não punido. Com isso, cerca de 15% da população masculina grega passou a ser semialfabetizada, tendo em vista que crianças, mulheres e escravos⁵ não faziam parte das decisões da vida pública. Entretanto, sabe-se que pouco mais de 5% dessas pessoas tinham algum contato com a escrita e a leitura em diferentes níveis.

Através dessas relações entre a escrita e a leitura, os pequenos poetas começaram a surgir, relatando fatos rotineiros de suas vidas e, conseqüentemente, dos que estavam à sua volta. Com a leitura, as pessoas passaram a ser consideradas “bibliotecas ambulantes”, pelo fato de guardarem em suas mentes os textos que eram lidos. Já aqueles que adquiriram a habilidade de ler e interpretar, foram considerados os primeiros gramáticos. Como resultado, o idioma grego

⁴ Povo da antiga Fenícia, atual Tunísia. Foi uma das mais importantes civilizações da Antiguidade.

⁵ Na época, eram pessoas que deviam para o governo ou perdedores de guerra, sem relação com a cor da pele.

evoluiu consideravelmente, tornando possível abordar conceitos antes considerados abstratos, como os assuntos filosóficos tratados por Platão, Sócrates e Aristóteles. Em vista disso, os pensamentos passaram a ser registrados, não mais como forma de apenas documentar e servir como auxílio à memória, mas de preservar os conhecimentos, sendo “um canal autônomo para a transmissão de informação, interpretação e criação” (FISCHER, 2006, p. 51).

Os etruscos⁶ desenvolveram seu idioma sob influência do alfabeto grego, o que possibilitou o desenvolvimento dessa escrita pelos romanos e deu origem ao latim, língua que influenciou o surgimento de inúmeras outras pelo mundo, inclusive o português. Os registros romanos aconteciam para legitimar o poder político, o que favoreceu para que a leitura continuasse a ser vista como um instrumento de oralização. Diante disso, Fischer (2006) destaca como era utilizada a pontuação pelos escritores de latim, a qual era usada sobre ou sob uma letra para demarcar a sua pronúncia e dar ênfase em uma palavra, e mais tarde auxiliou na demarcação de sentenças e parágrafos. O autor reflete também sobre como a pontuação antiga era fundamental somente para a retórica, o que desconsiderava a análise lógica, que nos dias atuais vincula-se ao significado daquilo que se lê, determinando a passagem da leitura oral para a silenciosa.

O Império Romano teve sua base construída a partir da escrita e da leitura, que passou a ser usada também por classes inferiores, difundindo os conhecimentos e consolidando os saberes populares das novas categorias leitoras. Além do papiro (concebido pelos egípcios), os pergaminhos⁷ também auxiliaram para a difusão da escrita romana, favorecendo a pequena comercialização de livros, sendo a Bíblia o mais significativo. Como o papiro precisava ser importado do Egito, as literaturas completas eram objetos raros e destinados apenas para a minoria da população que podia adquirir esse material. Ao passo em que isso acontecia, pequenas literaturas eram vendidas, dando origem a pequenas livrarias que despertavam ainda mais o interesse da população pela leitura.

Com a queda do Império Romano, teve início o período medieval europeu, compreendido entre os séculos V e XV, em que a leitura oral foi dando espaço para o formato visual, tendo fortes influências da religião, sobretudo dos padres treinados

⁶ Antiga civilização que habitava a Etrúria, na península itálica a partir do século IX a. C., antes dos romanos.

⁷ Suporte de escrita feito com pele animal, permitindo que textos fossem escritos em sua superfície.

para se tornarem escribas, primeiros leitores da sociedade. Nesse contexto, os papiros já haviam sido trocados completamente pelos pergaminhos, devido à interrupção da exportação com o Egito.

Conforme afirma Fischer (2006), somente a mais alta classe tinha acesso ao mundo da leitura, sendo a escola o local de maior alcance. Por sua vez, o hábito de ler em voz baixa, como percebemos no cotidiano escolar, surgiu nos mosteiros, quando monges realizavam silenciosamente a leitura da Bíblia para não atrapalhar aqueles que descansavam. Ainda segundo o autor, o novo olhar sobre a leitura ocorreu devido aos avanços que aconteciam com o latim. A língua passou a assumir uma ordem fixa de palavras, que antes adotava uma declinação em seus finais e dificultava uma escrita única. Outro melhoramento foi o uso das letras caixa-baixa em usos gerais e das letras caixa-alta para indicar palavras específicas, como nomes próprios ou títulos, o que possibilitou a escrita em dois níveis e visualmente se tornou mais eficiente.

Com o desenvolvimento dessa forma de ler, a concepção de leitura passou a ser percebida como uma prática subjetiva. O que antes era vista como atividade pública, passou a ser notada como privada, uma prática na qual o leitor busca o sentido dos textos e não apenas se preocupa com a pronúncia correta das palavras. A leitura passa a caracterizar-se como “aptidão humana” (FISCHER, 2006, p. 149). Todavia essa nova habilidade representou um perigo à Igreja, que agora estava refém de questionamentos antes dados como incontestáveis pela oralização da Bíblia e dos saberes do cristianismo. Assim, as pessoas que realizavam “desacatos” à ordem religiosa, eram tratados como hereges e ateados ao fogo. “A leitura silenciosa transformou a ordem social, pois criou novas funções para a escrita, reformulou e introduziu comportamentos” (BORGES, 2010, p. 279).

Partindo da leitura religiosa e com o uso do papel (idealizado pelos chineses), começaram a surgir escolas para ensinar a ler e a escrever, o que se denominava “Escolástica”, que conforme afirma Aranha (2006), possuía uma visão do ser humano como uma criatura divina e que durante sua passagem na Terra, deveria cuidar de sua alma com vista à vida eterna. Dessa forma, conforme a autora, o método escolástico era separado por quatro etapas, sendo elas: a leitura, o comentário, as questões e a discussão. O acesso a esse ensino não era para todos,

somente os filhos dos nobres podiam receber essa educação com bases catolicistas e fundamentada na razão.

Em meados de 1450, a escrita e a leitura adentraram em uma nova fase, agora com o surgimento da impressão. De acordo com Fischer (2006), foi o alemão Johann Gensfleisch zum Gutenberg, que inventou um modelo que pudesse reproduzir as letras em outra superfície, junto de uma tinta que aderiria a esse material. Com esse advento, passou a utilizar uma estrutura de metal de maneira a prensar o molde com a tinta na superfície do papel, a fim de aumentar a comercialização e os lucros com a venda de livros, devido à grande demanda originária da cultura letrada. Assim, o autor afirma:

A escrita, como sabemos, privilegiava os letrados e, por ser algo incontestável, predominou. Assim como no passado o épico nacional oral havia tornado possível o romance palaciano escrito, agora a oralidade rompia diante da escrita e da leitura. Embora a fonte da literatura escrita tivesse sido a literatura oral, a literatura escrita começava a buscar inspiração em si mesma. As tradições orais diminuíram drasticamente e, em seguida, desapareceram. Uma vez que a escrita e a leitura se fortaleceram, o retorno à prerrogativa oral não era mais possível. A sociedade letrada forçou a iletrada a mudar. A comunidade de letrados, os quais nesse momento, nem sempre eram os privilegiados ou membros da elite, ampliou-se e difundiu-se, formando, durante o processo, uma Europa totalmente nova. (FISCHER, 2006, p. 198).

A partir disso, o livro tornou-se uma ferramenta imprescindível para acessar os conhecimentos da culta sociedade. Com o aumento do acesso aos livros pelas classes inferiorizadas, a censura foi instaurada e muitas obras literárias foram queimadas por irem contra os dogmas da Igreja, que ainda assumia forte influência sobre a população. Como a alfabetização não era real para todos, a maior parte das crianças frequentavam aulas de catecismo, mas continuavam analfabetas, o que perdurava a transmissão de conhecimentos memorizados mecanicamente a partir da cultura oral (FISCHER, 2006).

Com o passar da história e o enfraquecimento da Igreja, profundas transformações ocorreram, sobretudo na propagação da leitura. No século XVIII, os primeiros jornais começaram a ser lidos noticiando assuntos corriqueiros e com a invenção da imprensa a leitura tornou-se popularizada. Conforme afirma Borges (2010, p. 280):

A imprensa possibilitou a reprodução de textos em larga escala, o que fez transformar a relação do leitor com o objeto de leitura. Tal invenção proporcionou significativo crescimento na produção dos livros, inclusive os

de pequeno porte, a multiplicação e transformação dos jornais e a proliferação de instituições que tornaram possível o empréstimo do objeto de leitura (bibliotecas, clubes do livro, sociedades de leitura, etc.).

A leitura passou a fazer parte do cotidiano das pessoas de todas as classes, dando um novo significado para o ato de ler, que antes era visto como algo intocável e inacessível. Com essa mudança, o sentido religioso que estava ligado à leitura, tomou um novo rumo e começou a considerar as histórias pessoais, bem como as experiências vividas. A história do leitor, como conhecemos hoje, começou com o crescimento da imprensa, devido ao aumento da procura do mercado do livro pelo engrandecimento da escola, da alfabetização em massa e da grande valorização dada à leitura como ideia de lazer (LAJOLO; ZILBERMAN, 2011).

Ainda segundo Lajolo e Zilberman (2011), a leitura se tornava avessa aos modos tradicionais de narrar oralmente, pois se institucionalizava e fortalecia dentro dos grupos familiares. Isso se deve ao fato que, dentro da organização burguesa, surgiu a perspectiva capitalista que, orientou o leitor conforme um papel de materialidade histórica⁸ e estabeleceu a leitura como uma ação coletiva, que se concretiza através de uma lógica de mercado, trabalho, família e educação.

Considerando esses aspectos herdados ao longo da história, na atualidade, a história da leitura tomou um novo rumo ao tratar da era digital. Como já previa Fischer (2006, p. 294-295):

Uma vez que a preponderância passe para a leitura na tela, o que sem dúvida acontecerá, o mundo da leitura, notadamente a cultural, mais uma vez terá sua essência modificada. O leitor passivo terá a possibilidade, caso escolha, de se tornar o leitor ativo, à medida que ingressa na narrativa ficcional para co-planejar enredo e final.

Segundo Borges (2010, p. 280), “a mudança no suporte físico da escrita força o leitor a novas atitudes, transforma a noção do contexto ao substituir a materialidade física do texto (o papel e a tinta) pelo arquivo virtual”. Por conseguinte, o leitor da atualidade além de interligar seus saberes, precisa lidar com a agilidade desse novo mundo, requisito este, que se tornou essencial para um leitor competente dos dias atuais e que carrega consigo o histórico da leitura.

⁸ Organização de sociedade pautada na história da humanidade.

2.2 A LEITURA NO BRASIL

A leitura teve seu início no Brasil em meados de 1500, quando o país ainda era colônia de Portugal. Com a chegada dos padres jesuítas para alfabetizar/ catequizar, por meio da Bíblia os indígenas que aqui estavam, o uso da leitura como meio de dominação se reafirmava e fortalecia perante os povos nativos. Com o passar dos anos, entre os séculos XVII e XVIII, ao tempo em que na Europa eram desenvolvidas novas técnicas de impressão, o Brasil que ainda era colônia, não possuía produção própria de livros e precisava importar todo o material de Portugal, que passava por fortes censuras no período da Inquisição. A dificuldade de acesso ao material, afastou grande parte da população brasileira do mundo da leitura, entretanto, muitos civis eruditos criaram meios de buscar a aproximação com as obras de forma a tentar burlar a censura ou aguardando cautelosamente o processo burocrático que era imposto para a importação dos materiais (FAR, 2006).

Com a vinda da família real lusitana para o Brasil e o crescimento da nova capital Rio de Janeiro, houve o fortalecimento da sociedade leitora que, de acordo com Lajolo e Zilberman (2011, p. 19), favoreciam:

[...] mecanismos mínimos para produção e circulação da literatura, como tipografias, livrarias e bibliotecas; a escolarização era precária, mas manifestava-se o movimento visando à melhoria do sistema; o capitalismo ensaiava seus primeiros passos graças à expansão da cafeicultura e dos interesses econômicos britânicos, que queriam um mercado cativo, mas em constante progresso.

Segundo Far (2006), a chegada da família real movimentou a sociedade brasileira, de modo a promover as freguesias vizinhas como parte da corte imperial. A fim de criar um ambiente legítimo da nobreza, a coroa portuguesa transformou os estabelecimentos como propícios de prestígio e na data de 13 de maio de 1808, fundou a “Impressão Régia”, lugar que, em um primeiro momento, somente divulgava as leis reais. Com o passar do tempo, a demanda por leituras relacionadas à arte, cultura e oratória, difundiu o papel da “Impressão Régia”, que passou a abranger também, textos de diferentes esferas literárias. Como muitas obras passaram a ser publicadas, o governo português encarregou à Mesa do Desembargo do Paço⁹ a fiscalização e o controle do conteúdo das impressões, que

⁹ De acordo com Cabral (2011), tratava-se de um órgão superior da administração judiciária que se instalou no Brasil com a vinda da corte portuguesa.

para sua comercialização, deviam ser previamente autorizadas. A leitura dessa forma, moldou uma imagem de poder para a corte portuguesa, que, em 1808, instalou a Real Biblioteca, local que representou grande importância para a nação brasileira.

Com o retorno da familiarização da leitura no Brasil, os livros passaram a ser divulgados por vendedores ambulantes em versões barateadas de autores como José de Alencar, Bernardo Guimarães, Joaquim Manuel de Macedo, tendo como slogan, o alcance e o consumo popular (FAR, 2006). De acordo com a autora, os livreiros do século XIX buscavam estratégias que tornassem os livros atraentes para o público e, conseqüentemente, aumentassem suas vendas. Com as diversas técnicas de divulgação para atrair os leitores, os textos impressos passaram a se alastrar pelo território brasileiro e tomaram força com o advento das gravuras em livros e, posteriormente, em jornais. A produção nacional ainda era pequena e os altos valores cobrados dificultavam o acesso a uma literatura de qualidade, sendo que os livros baratos eram de edições com um nível inferior, que não estimulava condições intelectuais em seus leitores.

Todavia, conforme afirmam Lajolo e Zilberman (2011), o Brasil contava com uma população com mais de 70% de analfabetos, sendo a grande maioria negros escravizados. Neste contexto, vale ressaltar o momento de importância que a imprensa negra teve ao lançar o periódico “O Homem de Côr”, no ano de 1899. Fundado por Francisco de Paula Brito, o escritor foi pioneiro ao criar um impresso brasileiro para tratar dos problemas enfrentados pela população negra, contribuindo para a visibilidade da discriminação racial.

Segundo Aguiar (2011), o século XX no Brasil foi marcado pela influência do regime capitalista que se ancorou por meio da comunicação. A partir disso, surgiram programas de estímulo à leitura e instituições conveniadas, como o Instituto Nacional do Livro e o Conselho Federal de Cultura, que deram origem a projetos preocupados com uma sociedade leitora, principalmente nas escolas. Entretanto, a autora alerta para o início de fenômenos que beiravam a alienação social, visando cidadãos que se afastassem de uma leitura crítica e fossem encobertos por instruções escritas:

Podemos dizer, então, que o País vai, de certo modo, da oralidade para a sociedade de massa sem que a população tenha realmente acesso ao livro como meio de comunicação cultural. O material escrito não faz parte do

cotidiano dos brasileiros, para os quais todos os problemas se resolvem sem ler ou escrever, e as melhores modalidades de diversão não incluem o prazer literário. Desse fenômeno resulta um “modus vivendi” avesso às letras e, por isso, mais facilmente manipulável pelos produtores de bens de massa. (AGUIAR, 2011, p. 107).

Dentro das escolas, no final do século XX, a leitura passou a ser vista como um conteúdo e o texto passou a ter importância como unidade linguística. Dessa forma, a leitura perdeu seu sentido como ferramenta de estudo, de lazer, de forma que os alunos pudessem aprender com o conteúdo escrito, e tornou-se um apoio para aprender as normas gramaticais e classificar corretamente cada palavra e oração, o que muito se assemelha com a realidade que temos hoje (FERRAREZI; CARVALHO, 2017).

Com isso, os alunos deixaram de ter acesso na escola aos livros completos, local que, muitas vezes, era o único que propiciava esse contato. Para Ferrarezi e Carvalho (2017, p. 13), a escola não mais oportunizou tempo para leituras significativas e assim “deixou de cumprir seu real papel, ela deixou de formar leitores, deixou de formar pessoas que sabem se comunicar como a sociedade exige, passou a formar mentes e bocas silenciosas”.

Ainda segundo os autores, as escolas brasileiras nesse contexto, abriram portas para uma precarização da leitura que contempla os dias atuais. Entretanto, como vimos até aqui, nem sempre o contexto foi esse, o que nos faz indagar: que fatores contribuem para a insuficiência da atividade leitora dos brasileiros? Encontramos a resposta quando vemos a criação de políticas governamentais cada vez mais opressoras de mentes pensantes, contribuindo para que a leitura se torne um ato fragmentado, que visa tão somente a informação e não o conhecimento.

Além desse fator, Ferrarezi e Carvalho (2017) destacam que antigamente o costume da leitura perpassava gerações dentro dos núcleos familiares, o que construía o gosto por esse hábito. Mas, nos últimos tempos, as famílias vêm transferindo essa função totalmente a cargo das escolas que, encobertas pela inquietação por aprovações e ranqueamento em avaliações externas, também se mostram deficientes no trabalho de uma leitura que produza sentidos.

Os livros didáticos são organizados de forma a trazer, em sua maioria, textos fragmentados, com atividades mnemônicas que remetem ao papel da leitura na Antiguidade e transmitem uma ilusória compreensão textual. Nesse ritmo, a escola

passou, como define Ferrarezi (2017, p. 87), a “imbecilizar o ato de ler e, conseqüentemente, os leitores”. A atividade leitora se sustentou na ideia de gravar incansavelmente conceitos que, posteriormente, seriam oralizados ou registrados, deturpando a visão emancipatória que a leitura deve assumir.

Apesar dessa “imbecilização” afetar fortemente a realidade nas escolas brasileiras, o autor defende que os professores não devem ser culpabilizados, uma vez que em nosso país não existem políticas públicas que incentivem a leitura e tão pouco a qualidade dos materiais disponibilizados para as escolas. Ao passo em que a leitura é uma ferramenta de instrução e civilização, a mesma deixa de ser prioridade quando o intuito é formar uma sociedade insciente.

Dessa forma, compreender a história da leitura no Brasil, possibilita delinear o perfil dos leitores de nosso país até os dias atuais, bem como o sentido que a leitura assume enquanto prática social, levando em conta as competências necessárias que revelam a importância da aquisição de habilidades e da construção de uma competência leitora. A leitura como vimos, não deve ser pautada no princípio da sondagem do aprendizado, mas sim como uma atividade intrínseca ao ser humano e produtora de sentidos para o mesmo.

Atualmente, a leitura se tornou uma ferramenta imprescindível para a comunicação, pois é através da escrita que o alcance de informações se tornou mais viável para a sociedade. Da mesma forma, não se pode negar a função social que a leitura possui e, por conta disso, a escola precisa estar organizada de maneira que estimule essa prática. A maioria dos alunos terão suas primeiras experiências leitoras na escola, por isso o professor não pode desenvolver práticas fragmentadas, deve repensar suas metodologias e possibilitar uma formação de leitores idôneos.

2.3 CONCEPÇÕES DE LEITURA

Tendo em vista o papel social que a leitura abrange, neste trabalho entendemos que o ato de ler visa a produção de sentidos que se dá em uma perspectiva sociocognitivista e interacionista de leitura, na interação autor-texto-leitor. Koch e Elias (2007) afirmam que o resultado dessa interação é a construção de sentidos pelo leitor, que mobiliza um conjunto de saberes a fim de interagir com os elementos linguísticos presentes na superfície textual de maneira ativa. Sobretudo, antes de aprofundar sobre as concepções existentes acerca da

leitura, faz-se necessário destacar que ao longo da história do ensino diferentes conceitos foram abordados, cada qual pensado na condição coletiva particular vigente (ANGELO; MENEGASSI, 2022).

Segundo Costa (2009), na formação de seus leitores, a escola deve considerar que os mesmos já são dotados de conhecimentos básicos sobre a língua, provenientes de seus saberes, que são baseados em suas experiências e na relação com outros sujeitos. Essa competência é aprimorada e aperfeiçoada na escola. Conforme Martins (2006), a leitura vai muito além do texto verbal escrito, independentemente de quais sejam as linguagens utilizadas, ela começa previamente ao contato com ele. Aquele que o lê tem papel ativo e atuante, podendo influenciar quem está à sua volta. Dessa maneira, a função do professor

[...] não seria precisamente a de ensinar a ler, mas a de criar condições para o educando realizar a sua própria aprendizagem, conforme seus próprios interesses, necessidades, fantasias, segundo as dúvidas e exigências que a realidade lhe apresenta. Assim, criar condições de leitura não implica apenas alfabetizar ou propiciar acesso aos livros. Trata-se, antes, de dialogar com o leitor sobre a sua leitura, isto é, sobre o sentido que ele dá, repito, a algo escrito, um quadro, uma paisagem, a sons, imagens, coisas, ideias, situações reais ou imaginárias. (MARTINS, 2006, p. 33).

Como afirma Freire (1989, p. 9) “a leitura do mundo precede a leitura da palavra, daí que a posterior leitura desta não possa prescindir da continuidade da leitura daquele.” Nesse sentido, considerar a leitura a partir das experiências vividas, permite que o leitor designe sentido às coisas. Entretanto, ainda é preciso ter uma visão ampla sobre ela, de acordo com Martins (2006, p. 30):

Seria preciso, então, considerar a leitura como um processo de compreensão de expressões formais e simbólicas, não importando por meio de que linguagem. Assim, o ato de ler se refere tanto a algo escrito quanto a outros tipos de expressão do fazer humano, caracterizando-se também como acontecimento histórico e estabelecendo uma relação igualmente histórica entre o leitor e o que é lido.

Entretanto, é preciso afirmar que nem sempre esta é a concepção assumida pelo professor ao promover a prática de leitura na escola. Diferentes saberes acadêmico-científicos e experienciais, conscientemente ou não, podem estar determinando o trabalho com a leitura. Diante disso, é necessário conhecer as diferentes perspectivas que subsidiam a construção de concepções teórico-metodológicas sobre a leitura. Angelo e Menegassi (2022) salientam que o

desenvolvimento de teorias que viabilizam o ensino da leitura está interligado com o incremento da Linguística, sendo esta uma ciência que tem por objetivo o estudo da linguagem humana, incluindo a investigação dos sistemas de fala e escrita. A partir dessa percepção, os autores ressaltam que a Linguística assume algumas vertentes, que se apresentam em determinados conceitos de leitura, sendo eles: estruturalista, cognitivista, interacionista, discursivo e dialógico. Partimos das discussões dos autores para abordar cada uma dessas vertentes:

a) Conceito estruturalista: pauta-se na observação e decodificação do material lido, compreendendo que o ato de ler está no processo de decodificar letras em sons, permitindo sua relação com o significado e o entendimento do que foi lido. Segundo Angelo e Menegassi (2022), o teórico precursor desse conceito é Gough (1980) que define esse modelo como “processamento serial”. Nesse modelo a leitura é desenvolvida através da

fixação ocular de um estímulo gráfico, segue com a identificação dos caracteres de cada letra, passa pela transposição das letras a fonemas, pela busca lexical, pela compreensão em nível de sentença, até chegar à aplicação de regras fonológicas e à transformação das unidades em um enunciado áudio-articulatório. (ANGELO, MENEGASSI, 2022, p. 23).

Dentro dessa perspectiva, os autores afirmam que a leitura é realizada de maneira serial, sendo executada letra por letra, palavra por palavra, em um padrão sequencial exercido da esquerda para a direita, a fim de ser sonorizado por aquele que o lê. Com isso, a leitura acontece do texto para o leitor em forma ascendente, na qual aquele que o lê parte de unidades menores, a fim de, sucessivamente, compô-lo como um todo, adquirindo seu significado.

Partindo desse conceito, a Base Nacional Comum Curricular (BRASIL, 2018, p. 93) traz algumas capacidades/ habilidades que envolvem o processo de alfabetização nessa perspectiva:

- Compreender diferenças entre escrita e outras formas gráficas (outros sistemas de representação);
- Dominar as convenções gráficas (letras maiúsculas e minúsculas, cursiva e script);
- Conhecer o alfabeto;
- Compreender a natureza alfabética do nosso sistema de escrita;
- Dominar as relações entre grafemas e fonemas;
- Saber decodificar palavras e textos escritos;
- Saber ler, reconhecendo globalmente as palavras;
- Ampliar a sacada do olhar para porções maiores de texto que meras palavras, desenvolvendo assim fluência e rapidez de leitura (fatiamento).

O conceito estruturalista respalda o ensino de leitura e de línguas desde os primórdios da Educação Básica no Brasil, sendo que seu foco está tão somente no texto, sendo ele usado como pretexto em uma concepção fragmentada. Nessa perspectiva, a avaliação da leitura concentra-se na leitura em voz alta que está intimamente ligada com esse conceito. A valorização da leitura está no domínio de decodificar e na capacidade de dominar os diferentes grafemas e fonemas, controlando e corrigindo pronúncias, bem como verificando o entendimento do que está escrito (ANGELO; MENEGASSI, 2022). Contudo, quando o foco se limita ao texto, a leitura passa a exigir do leitor uma linearidade que impossibilita interpretações, partindo do ponto de que “tudo está dito no dito”, o sentido do texto está nas palavras escritas e a função da leitura passa a ser de localizar informações e reproduzir ideias (KOCH; ELIAS, 2007).

Dessa forma, o conceito analisado acredita que o aprendizado gramatical de um texto possibilita grandes aprendizados para uma habilidade leitora efetiva e para a própria formação do sujeito leitor. Entretanto, como enfatizam Ferrarezi e Carvalho (2017, p. 79), “o texto deveria ser usado na escola como texto, para os alunos aprenderem algo com ele e desenvolverem habilidades pessoais de leitura com vistas à construção de sua competência leitora”.

b) Conceito cognitivista: argumenta que a essência leitora é construída através do desenvolvimento da análise textual, que consiste em considerar o todo até chegar nas unidades constitutivas que compõem o texto. Nessa teoria, o sentido produzido parte do leitor para o texto em uma visão descendente, centralizando a experiência do sujeito nessa constituição. Para tanto, considera que no processo de leitura existe uma interação entre o pensamento e a linguagem (ANGELO; MENEGASSI, 2022).

Segundo os Parâmetros Curriculares Nacionais de Língua Portuguesa (1997), documento precedente à BNCC, foram previstas algumas estratégias para desenvolver a leitura textual, sendo elas: seleção, antecipação, inferência e verificação. Esses mecanismos cognitivos foram dispostos de maneira ampliada, compreendendo uma inter-relação de dimensões. A partir desse cenário, Angelo e Menegassi (2022) estabelecem uma comparação entre as estratégias e suas dimensões agora dispostas na BNCC.

QUADRO 1 – COMPARAÇÃO ENTRE ESTRATÉGIAS DE LEITURA E SUAS DIMENSÕES NA BNCC

Estratégias nos Parâmetros Curriculares Nacionais	Dimensões na Base Nacional Comum Curricular
Seleção	“Buscar, selecionar, tratar, analisar e usar informações, tendo em vista diferentes objetivos” e “identificar ou selecionar, em função do contexto de ocorrência, a acepção mais adequada de um vocábulo ou expressão” (BRASIL, 2018, p. 74).
Antecipação	“Estabelecer expectativas (pressuposições antecipadoras dos sentidos, da forma e da função do texto), apoiando-se em seus conhecimentos prévios sobre gênero textual, suporte e universo temático, bem como sobre saliências textuais, recursos gráficos, imagens, dados da própria obra” (BRASIL, 2018, p. 74).
Inferência	“Inferir ou deduzir, pelo contexto semântico ou linguístico, o significado de palavras ou expressões desconhecidas” (BRASIL, 2018, p. 74).
Verificação	A estratégia da verificação é encontrada juntamente à estratégia de antecipação. “Estabelecer expectativas [...] confirmando antecipações e inferências realizadas antes e durante a leitura de textos” (BRASIL, 2018, p. 74).

Fonte: Elaborado pelas autoras a partir de Angelo e Menegassi (2022).

Diante desse paralelo observa-se que a produção de inferências, seleção e antecipação exigem que o leitor utilize da confirmação e da autocorreção durante a realização da leitura. Esse processo implica, para o leitor, evoluir a confirmação de hipóteses, caso isso não ocorra, faz-se indispensável repensar as suposições inicialmente construídas, retomando as partes do texto e interrogando sua própria interpretação (ANGELO; MENEGASSI, 2022).

Ainda segundo os autores, a perspectiva cognitivista compreende que a atribuição de significados acontece através de informações não visuais, fruto de elementos já adquiridos, ou seja, no momento em que realiza a leitura, o leitor aciona informações armazenadas em seu sistema cognitivo e estabelece relações/inferências ao que foi lido. Dessa forma, à medida que lê, o leitor apropria-se do

conhecimento e relaciona-o com seu saber prévio, formando esquemas, como definem Angelo e Menegassi (2022).

Os esquemas são de grande relevância para o processo de leitura, visto que o conhecimento organizado facilita a localização e a seleção das informações, favorece as antecipações, possibilita o uso de inferências, permite a ativação de informações armazenadas na memória e a atribuição de significados ao texto. Cabe ao professor ensinar o aluno a ativar os esquemas de conhecimento pertinentes a um texto concreto, a analisar e comparar o conhecimento prévio com as informações trazidas pelo texto, a integrar novas informações aos seus esquemas conceituais a dar origem a novos esquemas conceituais. (ANGELO; MENEGASSI; 2022, p. 38).

Conforme Koch e Elias (2007), a construção do sentido atribuído pelo leitor relacionado aos seus conhecimentos, pode ser dividido em linguístico, enciclopédico e interacional. O conhecimento linguístico abrange as normas técnicas e gramaticais dominadas, a fim de possibilitar ao leitor um entendimento da superfície textual. A perspectiva do conhecimento enciclopédico, ou também chamado de conhecimento de mundo, faz referência à dimensão mental e às vivências pessoais produtoras de sentidos para o sujeito leitor. Por fim, o conhecimento interacional engloba a interação produzida pela linguagem, em uma relação de entendimento da palavra escrita com a ideia do autor, assegurando assim a compreensão ampla do texto e a identificação do mesmo em sua vida social.

Apesar do conceito cognitivista ter seu foco no leitor, Angelo e Menegassi (2022) alertam que o mesmo vem sofrendo fortes críticas, pelo fato de delegar qualquer interpretação por parte do leitor, permitindo assim, que considerações incorretas sejam aceitas. Além disso, há uma preocupação com a leitura íntegra do texto, já que a mesma pode ser realizada de maneira rápida e desatenta, uma vez que é deduzida pelo contexto em que se insere em um jogo de “adivinhações”. Para evitar esse pensamento, o professor precisa ter conhecimento sobre os aspectos que envolvem esse conceito e saber selecionar adequadamente aqueles que se enquadram ao ensino, caso contrário, a interpretação tão somente do aluno irá prevalecer.

c) Conceito interacionista: define que o ato de ler é construído através de uma relação interativa, a qual preconiza simultaneamente os conceitos estruturalistas e cognitivistas. Dessa maneira, o processo envolve tanto os conhecimentos que o leitor leva para o texto, quanto às informações já postas na página, fazendo com que

o significado esteja nessa correlação, portanto, o leitor ideal seria aquele capacitado a processar ambas as ações de forma complementar (ANGELO; MENEGASSI, 2022).

De acordo com Angelo e Menegassi (2022), nessa perspectiva de leitura é enfatizada a relação entre o leitor e o autor, evidenciando que este último deve, em sua escrita, deixar sinais que possibilitem ao leitor entender a intencionalidade do que estava sendo redigido. A partir disso, os autores ressaltam que uma maior importância para o contexto da produção começou a surgir, ou seja, passou a considerar além das unidades linguísticas, as situações que envolvem a interação sócio-político-cultural. Sobre esse aspecto, a BNCC discorre que

o Eixo Leitura compreende as práticas de linguagem que decorrem da interação ativa do leitor/ouvinte/espectador com os textos escritos, orais e multissemióticos e de sua interpretação, sendo exemplos as leituras para: fruição estética de textos e obras literárias; pesquisa e embasamento de trabalhos escolares e acadêmicos; realização de procedimentos; conhecimento, discussão e debate sobre temas sociais relevantes; sustentar a reivindicação de algo no contexto de atuação da vida pública; ter mais conhecimento que permita o desenvolvimento de projetos pessoais, dentre outras possibilidades. (BRASIL, 2018, p. 71).

Portanto, na realização da leitura, faz-se necessário que o leitor identifique o contexto de produção no qual o autor estava inserido, bem como o ano e o local em que o texto foi publicado, articulando com hipóteses de um possível público-alvo e prováveis meios de circulação do texto. Perceber esses aspectos, possibilita uma melhor significação textual, pois a mesma passa a ser analisada em uma perspectiva mais social, “conhecendo-se as circunstâncias e o momento em que são produzidos, por quem e para quem são escritos, que o leitor tem condições de se apropriar do texto e construir sentidos possíveis” (ANGELO; MENEGASSI, 2022, p. 49).

Tendo como foco essa perspectiva social e interacional da leitura, Dell’Isola (1996) analisa que o ato de ler ancora-se em três enfoques: leitura como habilidade fundante do ser humano; leitura como prática social; e leitura como ato de coprodução de textos. A primeira define a leitura como habilidade constitutiva do ser humano, sugerindo que “o conceito de leitura seja sobreponível ao de linguagem, afirmando-se que o homem, ao seu princípio, é um ser, antes de alçar-se à condição de sujeito” (DELL’ISOLA, 1996, p. 166). O segundo enfoque, considera a leitura

como prática social, uma vez que sujeito e leitor revelam suas marcas individuais durante esse processo.

A interação sujeito/linguagem na leitura é caracterizada por uma situação de intersubjetividade do leitor/texto que se relacionam durante a enunciação, ambos com identidades sociais próprias. [...] O sujeito-leitor é levado a reproduzir as leituras pré-estabelecidas pelo social; estando condicionado a isso, nega-se a mergulhar no texto porque não lhe é exigido e, muito menos, aplaudido na prática. (DELL'ISOLA, 1996, p. 167).

Essa interação sinaliza, por sua vez, a existência de uma relação de poder existente na sociedade, na qual geralmente prevalece a intenção de uma classe dominante, pois “o sujeito leitor adquire uma postura crítica para desvelar significados que discriminam, oprimem e sufocam aqueles situados em posição de desigualdade” (ANGELO; MENEGASSI, 2022, p. 50). Sobre essa postura, a BNCC argumenta que “é preciso saber reconhecer os discursos de ódio, refletir sobre os limites entre liberdade de expressão e ataque a direitos, aprender a debater ideias, considerando posições e argumentos contrários” (BRASIL, 2018, p. 69), visando formar cidadãos conscientes para uma sociedade justa e igualitária.

Por fim, o último enfoque proposto por Dell'Isola (1996, p. 167), “acontece ao desencadear-se o processo criativo em que sujeito e linguagem interagem permanentemente”. Dessa forma, a interatividade que acontece entre ambos, contribui para que o leitor seja um coprodutor do texto, uma vez que o implementa com suas experiências históricas, sociais e culturais. Entretanto, é necessária a ativação de todo um processo cognitivo, desde a percepção do texto e sua posterior decodificação, passando pela compreensão, pelos processos inferenciais até a interpretação, que é um novo texto” (DELL'ISOLA, 1996, p. 168).

d) Conceito discursivo: tem como princípio a concepção de que o ato de ler necessita do domínio da interpretação, problematizando a relação entre o texto e a produção de significados que parte das funções sociais, culturais e ideológicas envolvidas (ANGELO; MENEGASSI, 2022). Diante disso, essa concepção visa “produzir sentidos, a considerar a materialidade do texto, os sujeitos e a história, a partir de condições de produção, formações discursivas, memórias discursivas” (ANGELO; MENEGASSI, 2022, p. 74).

Conforme afirmam Angelo e Menegassi (2022), para que haja a compreensão da leitura a partir do conceito discursivo de leitura, entendendo que esse processo ocorre através de gestos de interpretação, é necessário que o leitor tenha domínio do discurso apresentado. A partir dessa perspectiva os autores apontam que “é preciso questionar como determinado texto significa e não o que ele significa” (ANGELO; MENEGASSI, 2022, p. 57). Dessa forma, há a problematização das relações adquiridas pelo texto, dentro de determinado contexto de produção de sentidos, que levam em conta o espaço sócio-histórico bem como a materialidade da língua (ANGELO; MENEGASSI, 2022).

Para tanto, os autores destacam, a partir da ideia de Navarro (2012), que alunos e professores

1) desconfiem da linguagem, tendo em vista que ela não é transparente; 2) levem em conta que não há uma verdade oculta atrás do texto, mas há gestos de interpretação que constituem o texto e o analista deve compreender; 3) considerem que o sentido não se aloja exclusivamente no texto, não está preso às intenções do autor nem depende do gesto individual do leitor, mas que ele se constitui no espaço em que a língua e a história se encontram, espaço esse que é o discurso; 4) tomem como princípio o fato de que o discurso não é somente lugar de alianças, mas também de confrontos e de sobreposição de vozes, por intermédio do qual o poder se exerce e, portanto, o saber se constitui e é legitimado. (NAVARRO, 2012, p. 69 apud ANGELO; MENEGASSI, 2022, 59).

Por fim, ainda segundo os autores, com base nesse pensamento, é proposto que a leitura não seja tratada como um mecanismo de receptividade, a qual direciona o ler pelo ler. Pelo contrário, a atividade leitora deve funcionar como produtora de sentidos ao considerar as tensões postas no discurso, o olhar e a história daquele que a lê, sendo este, um colaborador para o funcionamento da discursividade textual.

e) Conceito dialógico: define a atividade leitora como produtora de sentidos em uma construção valorativa entre sujeitos, propondo assim, uma idealização de produção significativa ao que está posto no enunciado textual. Faz-se importante ressaltar que o leitor realiza apreciações acerca do que está sendo lido, concordando ou discordando com o discurso apresentado, a fim de formar sua própria significação (ANGELO; MENEGASSI, 2022).

Nessa perspectiva, abordam-se os estudos do Círculo de Bakhtin¹⁰ que pautam o sujeito, em uma visão filosófica, como um ser ativo, constituinte de relações dialógicas que ocorrem a partir da relação do *eu* com o *outro*. Diante disso, tanto locutor quanto interlocutor assumem igual importância na produção de significados discursivos. Portanto, o sujeito dialógico em questão, forma-se a partir da relação interativa socialmente e historicamente construída (SMANIOTTO, 2020).

Sobre esse pensamento, Santana e Lima (2018) destacam que:

Há nesse encontro uma mútua necessidade de interconstituição. O sujeito necessita de um outro ser para enxergar a si mesmo, conhecer tudo aquilo que é impossível de ser visto através de seus próprios olhos. Esse outro ser também necessita de uma outra apreciação sobre ele para então encontrar-se enquanto homem. (SANTANA; LIMA, 2018, p. 16).

De acordo com Angelo e Menegassi (2018), as relações dialógicas formadas a partir da visão bakhtiniana, permitem acima de tudo, a construção de uma identidade subjetiva, que se complementa no dialógico com as próprias palavras e com as do outro, formando assim, o sujeito leitor. Nesse sentido, leva-se em conta o contexto extraverbal assumido que expressa “toda a realidade que envolve a interação discursiva, ao entorno espacial, temporal, pragmático, ideológico e cultural conhecido, compartilhado, apreciado e valorado pelos interlocutores, de maneira indissociável do material verbal” (MENEGASSI, ANGELO, 2018, p. 65).

A BNCC apresenta aspectos referentes ao conceito dialógico de leitura, que demonstram ligação com os contextos de produção em uma esfera social e histórica, expressa nas seguintes dimensões que evidenciam a materialização das vozes na produção de sentidos dada ao enunciado:

Reconstrução e reflexão sobre as condições de produção e recepção dos textos pertencentes a diferentes gêneros e que circulam nas diferentes mídias e esferas/campos de atividade humana; Dialogia e relação entre textos; e Reflexão crítica sobre as temáticas tratadas e validade das informações. (BRASIL, 2018, p. 72-73).

A partir dos conceitos apresentados e das discussões realizadas no capítulo, destaca-se que ao longo dos anos diferentes concepções fizeram parte do ensino

¹⁰ Grupo de autores/ pensadores que pautavam suas pesquisas na relação entre os sujeitos. Dentre os integrantes estavam Mikhail Bakhtin (1895-1975), Valentin N. Volóchinov (1895-1936) e Pável N. Medviédev (1891-1938). O surgimento do grupo deu-se entre os anos 1916 e 1917. (SANTANA; LIMA, 2018).

sobre a leitura nas escolas. Entretanto, é fundamental que o professor tenha conhecimento sobre as diferentes vertentes e saiba escolher em sua sala de aula aquela que melhor se adequa e supra as necessidades identificadas no momento específico, tendo consciência do resultado final de sua atuação. Para isso, o professor que trabalha com a leitura, deve possuir uma formação que propicie ferramentas adequadas para esse trabalho, numa perspectiva de interação social e preocupada com a formação de leitores críticos que poderão transformar a realidade. Sobre esse assunto, discorreremos no capítulo seguinte.

3 PROFESSOR-LEITOR E PROFESSOR FORMADOR DE LEITORES: INTERCONEXÕES

Mesmo que lacunas possam ter existido no início da sua vida de leitor, nunca é tarde para se retomar um comportamento saudável para a inteligência e para a cultura. (COSTA, 2009, p. 37).

O propósito deste capítulo é abordar os papéis e ações sobre a leitura dentro da escola, bem como apontar aspectos da formação de professores que amparam a prática de leitura em sala de aula. Para delinear o tema faz-se necessário entender que os processos que envolvem a leitura permitem que o aluno amplie o seu repertório sobre diversos temas. Além disso, é pela leitura que as pessoas se informam e aprendem, estabelecendo interpretações e promovendo certas compreensões sobre o mundo.

Rauen (2008) ressalta que a leitura é a base do processo de alfabetização e da formação da cidadania. Desse modo, através da leitura, dentro ou fora da escola, é que se torna possível fazer questionamentos e se posicionar diante de ações, criando possibilidades e opiniões a partir de situações apresentadas pelos autores. Com isso, o leitor reflete e forma seus próprios conceitos e conclusões, além de ter a possibilidade de estar em contato com novas culturas e realidades.

Diante disso, iniciamos este capítulo apresentando aspectos significativos para a formação do professor-leitor, com o intuito de identificar competências voltadas às suas práticas em sala de aula que se fazem indispensáveis na constituição de futuros leitores.

3.1 FORMAÇÃO DO PROFESSOR-LEITOR

A leitura é uma habilidade imprescindível para conviver em sociedade, assim como uma ferramenta de aquisição de novos saberes. A vida de um leitor, portanto, o leva a ter contato com novas ideias, novos conhecimentos e práticas, ou seja, o ato de ler auxilia-o a desenvolver-se em todos os níveis. Conforme aponta Almeida (2001), a construção do leitor e de suas histórias pessoais sofre forte influência do contexto social, histórico, cultural e econômico em que vive o sujeito, apresentando assim, diferentes compreensões a depender do contexto de inserção que se dá na cultura letrada.

Diante disso, apontar aspectos da formação de professores que amparam a prática de leitura e as exigências impostas aos docentes, atualmente, contribui para uma reflexão acerca da importância do processo de formação inicial para a prática pedagógica destes profissionais, independentemente de sua área, pois todos precisam adquirir conhecimento contínuo sobre o assunto para enriquecer seus repertórios e efetivamente estarem acompanhando os avanços da cultura e da sociedade como um todo. Em concordância a isso, Almeida (2001, p. 128) explica que:

O diálogo que o professor instaura na leitura torna-se um elemento constitutivo de sua identidade profissional, que (re)direciona suas concepções de ensino, mediante a construção de redes de conhecimentos e de uma práxis caracterizada pela tessitura de relações intertextuais/transdisciplinares.

Kleiman (2001) alerta que o ato de formar novos leitores na escola sempre recai sob a responsabilidade do professor de língua materna, como um exercício inerente somente a sua disciplina, ou seja, fica restrito ao professor de Língua Portuguesa realizar as atividades de ensino da leitura. Ao trabalhar com a leitura, o professor estabelece estratégias para conduzir suas aulas, abordando suas temáticas dentro de cada objeto do conhecimento e, ao mesmo tempo, desenvolvendo práticas leitoras focalizadas, que contribuem para a formação do sujeito leitor. Isso demonstra que todos os professores podem cooperar no processo, independentemente de sua área de atuação. Mas para que o ensino da leitura seja de fato garantido na escola, é preciso que os professores estejam preparados, que além da formação continuada, sejam amparados desde sua formação inicial, na universidade. “O professor tem papel fundamental no ensino da leitura sendo o mediador nas diversas práticas de leitura que ocorrem dentro da sala de aula, utilizando de diferentes recursos para realizar uma atividade significativa para a criança” (AMORIM; FARAGO, 2015, p. 147).

Ao abordar o ensino da leitura desde a universidade, Bortolanza e Farias (2012) apontam a necessidade de estar atento a diferentes facetas, sendo elas o “leitor ideal” e o “leitor real”. O “leitor ideal” seria aquele que lê vorazmente e interpreta com facilidade, mas em contrapartida, o “leitor real” é aquele que está em constante aprimoramento. Por isso, a importância da formação do professor como

leitor, para que ele também aprenda a ensinar a leitura durante sua prática cotidiana em sala de aula. Sobre o papel do formador de docentes, as autoras afirmam:

O professor deve conhecer as experiências de leitura, as maneiras de ler e os repertórios de leitura de seus alunos, para compreender suas práticas de leitura. Conhecendo os leitores que adentram a universidade, o professor pode planejar o ensino de leitura que, partindo do leitor de carne e osso, isto é, do leitor real que é o seu aluno, forme o leitor proficiente, autônomo, crítico, e o professor competente para o ensino da leitura em sala de aula. (BORTOLANZA; FARIAS, 2012, p. 43).

Pensando nessa perspectiva e nas metodologias voltadas ao ensino da leitura, podemos considerar o professor como um mediador responsável pelas práticas de leitura na escola, tendo que elaborar estratégias que sejam significativas para que a formação do sujeito leitor efetivamente aconteça. A partir da prática concreta, de forma consciente e tendo uma relação íntima com os livros, é que o professor pode refletir a imagem do leitor e formar bons leitores em sua turma. Rauen (2008) aponta que a leitura é certamente uma atividade primordial para os docentes, tornando-os referências para seus alunos. Portanto, seu papel é desenvolver o gosto do aluno pela leitura, de maneira significativa, assim como deve saber a importância de sua mediação. Para que isso aconteça, um dos passos para essa formação

[...] diz respeito à seleção de material, que deve servir para informação e recreação, e não ser imposto como obrigação, uma vez que a passagem pela escola, muitas vezes, é a única oportunidade que o aluno tem de entrar em contato com a leitura. Nesse espaço, o professor é um dos maiores responsáveis por desenvolver a prática da leitura em seus alunos, fornecendo-lhes livros e outros materiais de leitura, indicações bibliográficas, abrindo-lhes, enfim, o universo da leitura [...] (RAUEN, 2008, p. 18).

Segundo Ferrarezi e Carvalho (2017), antes mesmo de iniciar o trabalho com o texto, o(a) professor(a) precisa ser um leitor, no sentido mais pleno da palavra. Portanto, para que o aluno se interesse pela leitura, é necessário que o repertório de seu professor seja amplo, permitindo que ele tenha possibilidades de exibir boas sugestões aos mesmos, estimulando-os a novas buscas e a dar sentido àqueles textos que já foram lidos.

Costa (2009, p. 37) certifica a importância da presença da leitura na vida do professor, dizendo que “convém que o professor tenha, em relação à sua própria

formação, o cuidado de continuar, pela vida profissional afora, a realizar a leitura constante da literatura”. Logo é responsabilidade do professor atuante e mediador buscar sempre por novas leituras que venham a acrescentar em suas práticas, realizando assim sua constante formação. Portanto, o professor terá, a partir da sua formação inicial e, depois, juntamente com a formação continuada, o desenvolvimento de novos caminhos para promover a prática de leitura em sala de aula. Mesmo que falhas tenham ocorrido no início da sua vida de leitor, não será tarde demais para se reaver e criar hábitos saudáveis de leitura que contribuam para sua formação.

Para tanto, compartilhar e formar o gosto pela leitura é uma das tarefas intrínsecas ao trabalho dos professores, principalmente do Ensino Fundamental I, todavia como dar conta de tal missão, tão importante para a vida dos indivíduos? Segundo Borges (2012) a formação de novos leitores na atualidade, indica trabalhar com a multiplicidade de práticas que, além do processo de decodificação e de construção do sentido, precisa inserir o aluno no mundo da leitura para que ocorra a significação como sujeito leitor. Perante isso, as competências específicas de Língua Portuguesa nos Referenciais Curriculares para os Anos Iniciais do Ensino Fundamental do município de Ponta Grossa (2020, p. 59), reforçam que o aluno, ao experienciar a leitura, deverá ser capaz de:

Selecionar textos e livros para leitura integral, de acordo com objetivos, interesses e projetos pessoais (estudo, formação pessoal, entretenimento, pesquisa, trabalho etc.). Envolver-se em práticas de leitura literária que possibilitem o desenvolvimento do senso estético para fruição, valorizando a literatura e outras manifestações artístico-culturais como formas de acesso às dimensões lúdicas, de imaginário e encantamento, reconhecendo o potencial transformador e humanizador da experiência com a literatura.

O ato de ler, desse modo, é um fator determinante na vida intelectual dos sujeitos, estabelecendo objetivos para a sua inserção nas práticas sociais, propiciando interação entre o leitor e o seu objeto de leitura e o acesso a conhecimentos. Toda essa dinâmica faz com que as práticas e estratégias na leitura tornem-se fundamentais no trabalho em sala de aula, buscando ser prazeroso o desenvolver do processo de ensino da leitura no espaço escolar.

É significativo dizer então, dentro da compreensão até aqui estabelecida, que a formação do professor indica subsídios ao trabalho educacional, fortalecendo e valorizando os seus saberes e suas práticas pedagógicas cotidianas. Portanto, o

sucesso do ensino-aprendizagem depende da ação de ensinar por parte do professor, tanto dos formadores dos docentes quanto dos professores que atuam nos Anos Iniciais. O professor é o agente que organiza as práticas educativas em sala de aula, estabelece buscas pela formação continuada para desenvolver novas práticas e constrói novas relações que garantirão o avanço da competência leitora de seus alunos.

3.2 ESTRATÉGIAS PARA O ENSINO DA LEITURA

O aprendizado da leitura é um fator determinante na vida intelectual dos indivíduos e seu objetivo maior é inserir os mesmos em um contexto farto de recursos que a interação com os livros traz no decorrer do desenvolvimento da habilidade leitora. Essa interação entre o sujeito leitor e o objeto de leitura, como dito anteriormente, é dada pela mediação do professor com práticas voltadas a tal objetivo. Portanto, toda a dinâmica de sala de aula, voltada ao alcance da competência leitora, faz com que as estratégias e práticas de leitura sejam fundamentais para um trabalho coerente e preciso, desenvolvendo o processo de ensino-aprendizagem. Para refletir sobre essa problemática, pensaremos agora em estratégias para o ensino da leitura diante da capacidade docente para atuação nos anos iniciais do Ensino Fundamental.

Nas escolas, as metodologias que são desenvolvidas por meio de processos pedagógicos são pensadas somente no momento da elaboração dos planejamentos dos professores, definidas apenas em função da execução dos objetivos. Mas ao tratar do ensino de leitura para crianças, Ferrarezi e Carvalho (2017) afirmam ser necessário levar em conta que o desenvolvimento de estratégias voltadas ao ensino da leitura permitirão que as crianças tenham acesso a bons materiais que podem levá-las a desenvolver o gosto pela leitura. Para tanto, não deve ser esquecido que as leituras realizadas precisam ser diversas e diversificadas, pois constituirão seu gosto literário. Os autores destacam que algumas crianças irão gostar, inicialmente, de ler um jornal e outras histórias em quadrinhos. Com isso, percebe-se a importância da vasta diversidade de leituras que devem ser apresentadas para elas, só assim, desde muito pequenas, estarão em constante diálogo com os textos de diferentes gêneros discursivos, definindo suas preferências leitoras.

Apresentamos a seguir, segundo Ferrarezi e Carvalho (2017), estratégias que contribuem para o ensino da leitura nas escolas, lembrando que essas são apenas

algumas delas e que não são técnicas infalíveis durante o processo do ensino da leitura, mas são elementares para que exista um bom desenvolvimento na formação do leitor. É necessário, então, que o docente faça uso de diferentes estratégias ao desenvolver suas metodologias de ensino.

QUADRO 2 – ESTRATÉGIAS PARA O ENSINO DE LEITURA

(continua)

Estratégia	Descrição
Biblioteca da escola	“Funcional e confortável. Isso significa ter um espaço no qual o acervo possa ser devidamente acomodado sem elementos que estraguem os livros (por exemplo, sem goteiras em cima das prateleiras). E precisa ter espaços para leitura, com boa iluminação, com mesas e cadeiras decentes, em que os alunos possam se acomodar para ler com conforto e em silêncio. O acervo precisa ser o mais variado possível, mas sempre de boa qualidade. Isso garantirá aos alunos a diversidade que a necessidade de escolha na formação de um leitor exige.” (FERRAREZI; CARVALHO, 2017, p. 63).
Biblioteca da classe	“Muitas vezes, precisamos de um material de leitura também na sala de aula. Além disso, precisamos ter as aulas de leitura na sala e, outras vezes, precisamos de dicionários ou de outros livros para a execução de tarefas cotidianas. Essas pequenas bibliotecas da sala têm sido muito eficientes para o desenvolvimento das atividades e ajudam muito os alunos. Pequenas bibliotecas de classe ajudam muito no desenvolvimento de atividades dos professores e são um investimento de muito retorno educacional.” (FERRAREZI; CARVALHO, 2017, p. 64-65).
Carrossel de leitura	“O carrossel da leitura é uma estratégia de disponibilizar livros permanentemente para os alunos de todas as idades que vem sendo aplicada desde a década de 1980, sempre com muito sucesso. O primeiro passo para montar um carrossel de leitura é arrumar um acervo em número correspondente ao de uma unidade para cada aluno, porque cada aluno tem de ter um material de leitura diferente do outro. O segundo passo é verificar quanto tempo há disponível para girar o carrossel. Os livros não podem ficar meses nas mãos dos alunos! O ideal é que o carrossel gire toda semana, sempre no mesmo dia da semana. Participar do carrossel deve ser apresentado pelo(a) professor(a) como um ato de responsabilidade e um alto privilégio.” (FERRAREZI; CARVALHO, 2017, p. 66-67).
Tratamento do espaço	“As narrações apresentam-se na forma de histórias em livros literários, nos quadrinhos, nas histórias contadas nos jornais e revistas, nas próprias redações dos alunos. Explorar essas histórias e seus detalhes é a forma de trazer a leitura para a vida dos meninos e de potencializar o poder do texto sobre os(as) leitores(as). Uma das formas de explorar os detalhes da narração é pensando o espaço como descrito na narrativa. Pensar esse espaço detalhadamente faz com que o aluno se coloque no lugar dos personagens, se imagine lá onde as coisas aconteceram.” (FERRAREZI; CARVALHO, 2017, p. 71).

QUADRO 2 – ESTRATÉGIAS PARA O ENSINO DE LEITURA

(conclusão)

Tratamento dos personagens	“Faz parte da leitura imaginarmos como é determinado personagem, e isso nem sempre combina de leitor para leitor. Pode-se decretar o “Dia do Personagem Favorito” na escola [...] Nesse dia, os alunos participantes da atividade vão caracterizados como o personagem de que mais gostaram nalguma história que leram.” (FERRAREZI; CARVALHO, 2017, p. 72-73).
Vivenciar histórias	“As representações podem ser feitas de diversas maneiras: em teatro convencional, em que os personagens são os próprios alunos, em teatros de bonecos ou marionetes, em teatro de mãos (dedoches), em que os dedos são os personagens, ou até em filmes produzidos pelos alunos, hoje em dia muito facilitado pelo poder das câmeras dos celulares. A escola pode criar seu festival anual de teatro ou cinema. No festival, são apresentadas as encenações ou filmes produzidos pelos alunos com base nas leituras feitas.” (FERRAREZI; CARVALHO, 2017, p. 74-75).
Inferir na história já narrada	“Podemos estimular os alunos a fazerem modificações na história original, alterando seu final ou dando continuidade com outro “livro”, por exemplo. Mas além da diversão, esse tipo de atividade permite também o desenvolvimento de uma série relevante de importantes habilidades que acabam constituindo, lá na frente, parte significativa das competências leitoras e redacional.” (FERRAREZI; CARVALHO, 2017, p. 76-77).
Criar histórias	“Finalmente, sugerimos pensar na possibilidade de os alunos constituírem um acervo de histórias próprias na biblioteca da escola. Em escolas os alunos produzem sistematicamente livros coletivos de contos e de pequenas histórias ou até livros-solo de histórias maiores, disponibilizados em seguida em uma prateleira especial na biblioteca [...]. Já a produção pode ser simples: um encadernamento espiral, até um simples grampeamento de folhas, e uma capa de cartolina funcionarão, desde que feitos com capricho e cuidado. Em atividades de produção de suas próprias narrativas na forma de livros para a biblioteca, os alunos estarão se dando conta de que são capazes de criar, de produzir, de ser úteis e respeitados pelo que fazem, que poderão até ser escritores profissionais um dia, produzir saberes, inferir no mundo.” (FERRAREZI; CARVALHO, 2017, p. 77-78).

Fonte: Elaborado pelas autoras a partir de Ferrarezi e Carvalho (2017).

Diante disso, observamos que a elaboração de estratégias de leitura está além dos planejamentos de aula, mas se coloca com uma organização do espaço escolar que, por sua vez, deve ser propício de diversas formas para contribuir na formação de novos leitores. Cabe então à escola colaborar para a formação dos leitores, não o caracterizando apenas como um indivíduo passivo que resume livros, mas, como um leitor que é estimulado pelos textos que leu. Portanto, o trabalho docente deve possibilitar aos alunos, com a utilização de estratégias adequadas, a possibilidade de interpretar, apreciar e compreender de forma independente os textos.

Vale salientar que o gosto pela leitura não é uma habilidade inata, “é aprendido por um estado de sedução, fascínio, de encantamento. Um estado que precisa ser estimulado, exercitado e vivido.” (ANTUNES, 2009, p. 201). Segundo a autora, o trabalho docente é responsável por dar visibilidade ao ato de ler, por apresentar o aluno aos livros, ao texto, ao autor, ao contexto e tudo aquilo que virá depois disso, possibilitando que aquele que lê tenha a sua experiência. O professor é “o mediador entre o aluno-leitor e o autor do livro.” (ANTUNES, 2009, p. 202). Contudo, essa prevalência da escola no ensino da leitura não anula o papel das demais instituições sociais, porém o trabalho docente é que auxiliará na significação dos diferentes gêneros textuais e na interação com os conhecimentos prévios.

Dando enfoque maior à questão da leitura de diferentes gêneros, Hila (2009, p. 9) diz que “o professor, ao mediar o aprendizado de estratégias de leitura adequadas aos gêneros textuais, estará contribuindo com sua parcela de formar o cidadão no seu sentido pleno”. Isto é, as estratégias de leitura adequadas são as ferramentas necessárias para o desenvolvimento da prática leitora e a sua utilização promove a compreensão e interpretação de forma autônoma, além de despertar o professor para a importância em desenvolver um trabalho efetivo no sentido da formação do leitor independente, crítico e reflexivo. Para tanto a autora ainda expõe:

No caso da prática da leitura, o que se tem ressaltado é que a escola precisa formar leitores críticos que consigam construir significados para além da superfície do texto, observando as funções sociais da leitura e da escrita nos mais variados contextos, a fim de levá-los a participar plena e criticamente de práticas sociais que envolvem o uso da escrita e da oralidade. A noção, portanto, de prática social, convoca um dos primeiros argumentos em defesa do uso dos gêneros em sala de aula. (HILA, 2009, p. 7).

Ao defender o trabalho com a leitura a partir dos gêneros textuais, Hila (2009) afirma que existe a necessidade de dar novo sentido aos temas que são discutidos institucionalmente, como por exemplo, a leitura e as práticas de ensino adotadas dentro da escola. Para isso, a autora elenca alguns motivos que devem ser levados em conta. Entre eles, destacamos: 1) a formação de leitores críticos na rede pública não é uma realidade próxima das escolas, com base nos resultados das avaliações do Ministério da Educação (MEC); 2) ainda há a presença muito forte de um trabalho de forma natural com o texto nas aulas de leitura, em função da falta de

conhecimento sobre as teorias da leitura e dos gêneros textuais, o que prejudica na formação leitora dos alunos.

Portanto, é possível reconhecer que a situação do trabalho com a leitura de diferentes gêneros textuais nas escolas tem sido falha no que se refere à prática dos professores, pois os mesmos desconhecem as bases teóricas acerca dos gêneros textuais, o que indica parte das dificuldades destes em repensarem a aula de leitura para além do uso do texto como pretexto para o ensino da gramática. Dessa forma, segundo Hila, no contexto escolar, as práticas de leitura realizadas pelo professor de português com o livro didático, de forma mecânica, com perguntas e respostas que, muitas vezes, mesmo sendo respondidas pelos alunos, não fazem sentido para eles, pois não atingem a dimensão discursiva da linguagem, não produzem a interação do sujeito com o conteúdo proposto na leitura, limitando-se somente à decodificação de signos linguísticos.

Ao citar a pesquisa realizada por Barbosa (2000), a autora justifica a importância do trabalho com os gêneros textuais em sala de aula porque

- a) abrem possibilidade de se integrar a prática de leitura, de escrita e de análise linguística, comumente estanques nos currículos da escola básica;
- b) permitem a concretização de um ideal de formação com vistas ao exercício pleno da cidadania (já que se utilizam de textos de efetiva circulação social e de diferentes esferas e práticas sociais);
- c) possibilitam a concretização de uma perspectiva enunciativa para as aulas de língua portuguesa, o que quer dizer, uma perspectiva que leve em conta o conhecimento situado, a linguagem efetivamente em uso, o trabalho com textos e práticas didáticas plurais e multimodais;
- d) conseguem dar conta tanto de noções discursivas como também mantém noções eminentemente estruturais ou linguísticas/enunciativas, todas elas necessárias para o letramento do sujeito e para a correta compreensão do próprio gênero;
- e) fornecem subsídios para (re)pensarmos novas formas de organização curricular. (HILA, 2009, p. 8-9).

Com base na colocação, percebe-se que a variedade de uso da língua relaciona-se às múltiplas situações e contextos da vida cotidiana que vem dos integrantes de diferentes interações da atividade humana. Para tanto, outro conceito tomado por Bakhtin/ Volochinov (1992) é citado pela autora, o dialogismo, que o define

como efeito da interação entre os parceiros envolvidos no ato de comunicação. Assim, a compreensão de um enunciado é sempre uma resposta, na medida em que introduz o objeto da compreensão num novo contexto – o contexto potencial da resposta. (HILA, 2009, p. 11).

Além de enfatizar o ensino de leitura a partir dos gêneros textuais, a pesquisadora ressalta que os docentes considerem o trabalho com a leitura por fases, iniciando pela pré-leitura e, em seguida, a leitura propriamente dita, contemplando as atividades de compreensão e interpretação de textos. A pré-leitura, de acordo com Hila (2009), é entendida como uma série de atividades incentivadas e acionadas no intuito de despertar os esquemas mentais que a criança tem sobre o que será lido. Já a compreensão, por sua vez, destaca elementos do contexto de produção do gênero, bem como a capacidade de confrontar e de entender as informações do texto somadas às informações trazidas pelo leitor para a produção de uma nova informação. É, portanto, nesta ocasião do trabalho com a leitura, que, de acordo com a autora, devem ser feitas questões sobre o gênero e de inferenciação que envolvam a estrutura e o tema do texto a ser trabalhado, pois a produção de sentidos será resultado da soma de elementos textuais e extratextuais, visto que no processo de interpretação, as informações são avaliadas e julgadas pelo leitor.

Reafirmamos, em anuência ao apresentado por Hila (2009), a necessidade de realizar o ensino da leitura a partir da diversidade dos gêneros textuais, pois além de dinamizar a prática pedagógica dos docentes, promoverá aos alunos-leitores a compreensão para além da mera decodificação de significados presentes na superfície do texto. Logo, o ensino da leitura é uma tarefa intrínseca à escola e ao professor, pois formar leitores competentes, que tenham gosto pela leitura e que a utilizem para estudar e adquirir novos conhecimentos ou informações para diferentes finalidades, é dar suporte para que os sujeitos continuem aprendendo durante toda a vida. Diante disso, Rauen (2010, p. 9) também destaca que “a leitura é muito mais do que um instrumento escolar de decodificação de sons. É um passaporte para a entrada na cultura escrita. Não se concebe uma cidadania plena sem a utilização da leitura. E ler na escola é ler para inserir-se na sociedade letrada”.

Assim, faz-se fundamental a conscientização dos educadores sobre a importante responsabilidade diante da relevância da leitura para a vida social e individual dos sujeitos, como mecanismo que os prepara como seres culturais. Diante disso, o docente também precisa considerar a avaliação da leitura, visando

corrigir percursos de ensino e promovendo a ampliação das habilidades leitoras dos alunos.

Além de usar diferentes estratégias para despertar o gosto pela leitura e para promover a compreensão e interpretação de diferentes gêneros de textos, também é necessário que o professor saiba avaliar se os encaminhamentos das práticas de leitura estão formando o leitor autônomo, crítico e reflexivo. Mas de que forma o professor pode avaliar seu trabalho voltado à formação de leitores? Para responder a interrogativa, passamos a discutir, brevemente, sobre a avaliação diagnóstica.

De acordo com Carvalho (2018) a avaliação diagnóstica tem como finalidade apontar as habilidades de leitura que precisam ser trabalhadas em determinado nível, a fim de suprir as necessidades e dificuldades encontradas, tanto pelo professor, quanto pelo aluno. Dessa forma, ela faz parte de uma perspectiva que visa a análise de situações, seguindo parâmetros em busca de verificações. Com relação a isso, pode-se dizer que a partir das estratégias de leitura que o professor desenvolve em sua sala de aula, levando o aluno a aprimorar habilidades de leitura, é que ele poderá refletir sobre os efeitos delas, através da avaliação.

O autor descreve tal modelo de avaliação como uma

[...] ação pedagógica com vistas à melhoria das aprendizagens dos elementos linguísticos constitutivos dos textos e que conduzam à construção da competência leitora pelos alunos. Além dos francos propósitos da Avaliação educacional, declarada pelos entes governamentais, que a concebem como requisito para a melhoria da qualidade da educação, a avaliação diagnóstica das habilidades de leitura tem como propósito garantir ao professor atenção individualizada a cada aluno, por meio de seus resultados. (CARVALHO, 2018, p. 59).

Portanto, com base nas informações referidas pela avaliação diagnóstica e relacionando-as com as estratégias de leitura que podem ser desenvolvidas pelo docente, é pertinente que o docente busque a melhoria dos processos, refletindo também sobre seus direcionamentos pedagógicos, sabendo interpretar os resultados apresentados e agindo de forma adequada, oferecendo ao seu aluno um trabalho individualizado e garantindo a consolidação da competência leitora. Assim, uma avaliação com atributos de diagnóstico, irá exercer uma sondagem da qualidade do processo, se tornando, então, parte pertencente ao método utilizado para o ensino da leitura.

Segundo Carvalho (2018) existe um modelo necessário para desenvolver a avaliação diagnóstica de leitura, de tal forma que essa venha a conceber a melhoria de qualidade na educação como um todo. Esse modelo deve visar o processo e não a classificação, pois fornece informações relacionadas às habilidades que podem ser trabalhadas pelos professores na sala de aula. Para tanto, o autor destaca que utilizar a avaliação diagnóstica de habilidades de leitura no cotidiano escolar, significa que existirá a superação da forma tradicional de avaliar, de como ensinar a Língua Portuguesa e como obter novas atitudes para avaliar, ajustadas com a realidade educacional do nosso país.

Sendo assim, “a avaliação com suas características de diagnóstico, operará na verificação da qualidade do processo, tornando-se parte integrante desse mesmo processo de ensino-aprendizagem.” (CARVALHO, 2018, p. 60). Ao propiciar essas informações ao professor, a avaliação diagnóstica de habilidades de leitura permite novos encaminhamentos para a ação pedagógica, visando a garantia do aprendizado das habilidades do aluno, para que ele também seja um agente na construção da sua competência leitora.

A seguir trataremos sobre alguns aspectos das práticas pedagógicas de ensino da leitura que contribuem para a formação de leitores no Ensino Fundamental I.

4 PRÁTICAS PEDAGÓGICAS PARA A FORMAÇÃO DO LEITOR

A leitura deve preencher os objetivos prioritários da escola porque nos permite o acesso ao imenso acervo cultural constituído ao longo da história dos povos e possibilita, assim, a ampliação de nossos repertórios de informação. (ANTUNES, 2009, p. 193).

A escrita deste capítulo tem como objetivo identificar práticas pedagógicas que contribuem para a formação de leitores no Ensino Fundamental I. Para tanto, trabalharemos com os dados obtidos na pesquisa de campo, dialogando com o referencial teórico abordado nos dois primeiros capítulos. Intentamos problematizar de que forma o trabalho docente voltado para a leitura se estrutura nesta etapa, bem como apresenta-se a formação dos sujeitos participantes para o exercício da formação leitora.

4.1 PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS PARA A PESQUISA

Considerando o objetivo deste capítulo, a pesquisa foi desenvolvida por meio de uma abordagem qualitativa, concebendo a mesma como um estudo dos aspectos subjetivos de fatos sociais e do comportamento humano, sendo seus objetos de pesquisa fenômenos que ocorrem em determinado tempo, local e cultura. Assim, os pesquisadores baseados em métodos qualitativos recusam o modelo positivista aplicado ao estudo da vida social, uma vez que o pesquisador não pode fazer julgamentos, nem permitir que seus preconceitos e crenças contaminem a pesquisa (GOLDENBERG, 2011).

Nesse sentido, a pesquisa qualitativa possibilitou compreender as experiências vivenciadas, buscando investigar e refletir acerca do conhecimento abordado. Sobre isso, Silveira e Córdova (2009) destacam que

a pesquisa qualitativa não se preocupa com representatividade numérica, mas, sim, com o aprofundamento da compreensão de um grupo social, de uma organização, etc. Os pesquisadores que adotam a abordagem qualitativa opõem-se ao pressuposto que defende um modelo único de pesquisa para todas as ciências, já que as ciências sociais têm sua especificidade, o que pressupõe uma metodologia própria. (SILVEIRA; CORDOVA, 2009, p. 31).

Juntamente com a abordagem qualitativa, optou-se como ferramenta de geração de dados pela utilização de questionários, sendo eles “instrumento de

coleta de dados que são preenchidos pelos informantes, sem a presença do pesquisador” (PÁDUA, 2004, p. 72). A partir disso, foi encaminhado um documento solicitando a autorização de três instituições¹¹ para ter acesso às professoras que apresentam as características necessárias para a participação neste estudo. Após a identificação dos sujeitos participantes da pesquisa, bem como da autorização das escolas, o questionário foi enviado por uma rede social de fácil acesso a todos.

Para a geração dos dados da pesquisa, os questionários foram encaminhados via formulário *online*, que esteve disponível no link <https://forms.gle/esU4QW5rkzhHr4uV8>, para professoras do 1º ao 5º ano do Ensino Fundamental I de uma escola pública e duas escolas particulares do município de Ponta Grossa. As questões podem ser consultadas no Apêndice A, com a formatação disponível no formulário.

Na sequência, apresentamos os cenários de pesquisa nos quais os sujeitos participantes estão inseridos, trazendo características das três instituições analisadas: localização, porte da instituição, condições socioeconômicas do público atendido, número de alunos, número de turmas e professores. Em seguida, abordamos o perfil dos sujeitos da pesquisa e organizamos reflexões com base nos resultados e análises tecidas em diálogo com o referencial teórico da pesquisa.

4.2 OS CENÁRIOS DA PESQUISA

Com a finalidade de nos aproximarmos da realidade em que se situam os sujeitos desta pesquisa, apresentamos, brevemente, características gerais acerca das instituições de Ensino Fundamental I nas quais estas docentes atuam. Para isso, denominamos as instituições com as seguintes siglas: I1, I2 e I3 (Instituição 1, 2 e 3).

A Instituição 1 (I1) localiza-se no município de Ponta Grossa, na região da Vila Estrela. A escola, de porte médio, da rede pública, atende a clientela escolar predominantemente das Vilas VX, Rica, Estrela e Nova. Há também um grande número de alunos que moram em vilas mais afastadas, mas estudam nesta instituição em período integral devido à proximidade do trabalho de seus pais e/ou

¹¹ Em um primeiro momento, a pesquisa tinha como objetivo analisar apenas as práticas relatadas por professoras de uma escola da rede pública do município de Ponta Grossa. Entretanto, devido ao baixo número de adesão à pesquisa, tivemos que recorrer a outras duas instituições, sendo estas, da rede privada.

responsáveis. Grande parte dos responsáveis pelos alunos são trabalhadores assalariados ou sobrevivem de programas sociais proporcionados pelo governo. Com base nas informações fornecidas pelo Projeto Político Pedagógico (PPP), a instituição possui 9 turmas com cerca de 180 alunos matriculados no Ensino Fundamental I e 18 professoras atuantes.

A Instituição 2 (I2) está localizada no bairro de Oficinas, em Ponta Grossa, trata-se de uma escola privada de porte médio. O público atendido, de classe média ou média alta, é predominantemente dos bairros Oficinas e Olarias. Há também um número significativo de alunos que moram em vilas mais afastadas, mas que estudam na instituição pelo acesso ao período integral ofertado ou pela proximidade do trabalho dos responsáveis. O Ensino Fundamental I é constituído por 7 turmas, uma equipe de 12 professores e 131 alunos matriculados.

Por fim, a Instituição 3 (I3) localizada no bairro de Uvaranas, também no município de Ponta Grossa. Trata-se de uma escola, de porte médio, da rede privada. Ela atende o público das Vilas Jardim Conceição, Marina, 31 de março, Núcleo Pitangui, entre outras. A comunidade escolar é composta de classe média alta, média e médio-baixa, cuja renda familiar é provida por mais de um morador em cada residência. No Ensino Fundamental I estão matriculados cerca de 195 alunos distribuídos em 9 turmas. A escola possui 17 professores que atuam nessa etapa de ensino.

4.3 OS SUJEITOS DA PESQUISA

Entendemos que a caracterização dos sujeitos da pesquisa é de suma importância, uma vez que se busca compreender também os aspectos da identidade docente que contribuem para a formação de leitores. Para tanto, os questionários foram enviados via *WhatsApp* para 12 professoras¹² que atuam do 1º ao 5º ano do Ensino Fundamental I. Das docentes¹³, 3 lecionam na Instituição 1 (I1), 4 na Instituição 2 (I2) e 5 na Instituição 3 (I3). O processo de geração de dados aconteceu durante os meses de setembro e outubro de 2022. Apresentamos no

¹² O uso do gênero feminino é utilizado ao longo da pesquisa devido ao fato de todos os sujeitos/participantes da pesquisa serem deste sexo.

¹³ Para preservação da ética e do anonimato das participantes, adotamos as nomenclaturas P1 até P12 para identificar e diferenciar as vivências das docentes durante a análise dos dados.

quadro a seguir dados que nos permitem delinear o perfil das docentes participantes, separadas por ano.

QUADRO 3 – PERFIL DAS PARTICIPANTES DO 1º ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL I

Sujeitos da pesquisa	Professora um (P1 – I1)	Professora dois (P2 – I2)	Professora três (P3 – I3)
Idade	24 anos	23 anos	25 anos
Formação – Ensino Médio	Magistério/ Formação de Docentes	Magistério/ Formação de Docentes	Magistério/ Formação de Docentes
Formação – Graduação	Licenciatura em Pedagogia – UEPG (2021)	Licenciatura em Pedagogia – FASF (2021)	Licenciatura em Pedagogia – UEPG (2018)
Formação – Pós-graduação	Educação Especial e Ludopedagogia – FAVENI (2022)	Não informado	Não informado
Tempo de atuação no Ensino Fundamental I	2 meses	1 ano	7 anos
Carga horária semanal	40 horas	40 horas	20 horas

Fonte: Elaborado pelas autoras (2022).

É possível perceber que as professoras que assumem as classes do início do processo de alfabetização, são recém formadas e possuem a formação do Ensino Médio em Formação de Docentes como introdutória para o percurso na área educacional. Destacamos também o relativo pouco tempo de atuação das profissionais, em especial as P1 e P2, possuindo também uma carga horária semanal de trabalho superior, fator este que pode interferir na efetivação da constituição de alunos leitores.

QUADRO 4 – PERFIL DAS PARTICIPANTES DO 2º ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL I (continua)

Sujeitos da pesquisa	Professora quatro (P4 – I1)	Professora cinco (P5 – I1)	Professora seis (P6 – I2)	Professora sete (P7 – I3)
Idade	42 anos	27 anos	31 anos	25 anos

QUADRO 4 – PERFIL DAS PARTICIPANTES DO 2º ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL I

(conclusão)

Formação – Ensino Médio	Magistério/ Formação de Docentes	Ensino Médio Regular	Ensino Médio Regular	Magistério/ Formação de Docentes
Formação – Graduação	Licenciatura em Educação Física-UEPG (2004)	Licenciatura em Letras Português Francês - UEPG e Licenciatura em Pedagogia - FAEL	Licenciatura em Pedagogia – FASF (2018)	Licenciatura em Ciências Biológicas – UEPG (2020)
Formação – Pós-graduação	Educação Especial: Atendimento às necessidades especiais – ESAP (2009)	Alfabetização e Letramento	Alfabetização e Letramento – Faculdade CENSUPEG (2020)	Educação Especial Inclusiva – CENSUPEG
Tempo de atuação no Ensino Fundamental I	20 anos	1 ano	5 anos	4 anos
Carga horária semanal	20 horas	40 horas	20 horas	20 horas

Fonte: Elaborado pelas autoras (2022).

Nota-se a partir deste quadro, a importância da formação das docentes no Ensino Médio e a sequência dos estudos voltados ao campo da educação na graduação. Entretanto, faz-se necessário destacar que a legislação permite para atuação nas turmas dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental, o curso de Magistério/ Formação de Docentes como formação mínima em nível de Ensino Médio, com ou sem a graduação em qualquer licenciatura. Contudo, quando a formação é realizada em outras licenciaturas, que não em Pedagogia, não há a formação para a educação na/ da infância, que contempla o estudo específico em Língua Portuguesa, Matemática, entre outras áreas do conhecimento, que fazem parte do currículo da escola. Vemos que essa falta de formação justifica a procura por uma segunda graduação e por cursos de pós-graduação, sendo eles no campo da Alfabetização e Letramento e da Educação Especial.

QUADRO 5 – PERFIL DAS PARTICIPANTES DO 3º ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL I

Sujeitos da pesquisa	Professora oito (P8 – I2)	Professora nove (P9 – I3)
Idade	31 anos	22 anos
Formação – Ensino Médio	Ensino Médio Regular	Magistério/ Formação de Docentes
Formação – Graduação	Licenciatura em Pedagogia – SECAL (2012)	Não informado
Formação – Pós-graduação	Arte, Terapia e Educação - Unina	Não informado
Tempo de atuação no Ensino Fundamental I	7 anos	4 anos
Carga horária semanal	20 horas	20 horas

Fonte: Elaborado pelas autoras (2022).

QUADRO 6 – PERFIL DAS PARTICIPANTES DO 4º ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL I

Sujeitos da pesquisa	Professora dez (P10 – I3)
Idade	25 anos
Formação – Ensino Médio	Magistério/ Formação de Docentes
Formação – Graduação	Direito (2019) e Licenciatura de Letras Port/Fran (2025)
Formação – Pós-graduação	Fundamentos da Psicanálise (2022)
Tempo de atuação no Ensino Fundamental I	8 anos
Carga horária semanal	20 horas

Fonte: Elaborado pelas autoras (2022).

Com base nos dados registrados nos quadros 4 e 5, é possível observar que o fator que garante a atuação das professoras no Ensino Fundamental I, em especial as P9 e P10, é a formação no Ensino Médio em Formação de Docentes. A falta de formação dessas docentes e de procura por cursos de pós-graduação, pode revelar uma lacuna para a aquisição de ferramentas e conhecimentos que subsidiam o processo de formação de leitores, que serão abordados na seção seguinte.

QUADRO 7 – PERFIL DAS PARTICIPANTES DO 5º ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL I

Sujeitos da pesquisa	Professora onze (P11 – I2)	Professora doze (P12 – I3)
Idade	35 anos	50 anos
Formação – Ensino Médio	Ensino Médio Regular	Ensino Médio Regular
Formação – Graduação	Licenciatura de Letras Português/ Espanhol – UEPG (2022)	Licenciatura em Letras – UEPG (1998)
Formação – Pós-graduação	Não informado	Educação de Jovens e Adultos – IBPEX (2006)
Tempo de atuação no Ensino Fundamental I	3 anos	9 anos
Carga horária semanal	20 horas	20 horas

Fonte: Elaborado pelas autoras (2022).

Observamos neste registro que, as professoras que atuam neste segmento, possuem uma maior experiência pessoal comparada às demais docentes participantes da pesquisa, entretanto, o tempo de atuação na área é relativamente pequeno. Apesar deste fator, a procura por uma graduação voltada para a área educacional e de cursos profissionalizantes, é um ponto importante e de incentivo para a sequência da aquisição de conhecimentos e da qualificação das profissionais. Vale destacar que as professoras atuantes neste ano (5º ano) lecionam a disciplina de Língua Portuguesa, contudo, reiteramos nosso apontamento de que a não procura por uma segunda graduação, mais focada nas questões da infância, pode revelar uma lacuna para a formação competente de leitores.

4.4 AS FORMADORAS DE LEITORES E SUAS PRÁTICAS PEDAGÓGICAS: O QUE DIZEM AS PROFESSORAS

Com base nas respostas obtidas nos questionários, apresentamos nas subseções a seguir as informações e análises acerca do tema de acordo com as participantes desta pesquisa. Para isso, foram realizadas o total de sete questões relacionadas à temática, que contribuem para um maior entendimento sobre o perfil leitor das docentes e as práticas pedagógicas realizadas em prol do ensino da leitura no Ensino Fundamental I.

4.4.1 A autoimagem das formadoras: “Somos ou não leitoras? O que lemos?”

É imprescindível reafirmar que para uma formação de leitores competentes é preciso o contato com bons professores, que possuam os conhecimentos básicos para conduzir tal prática. Além disso, é necessário que o docente também apresente gosto pelo ato de ler, para que seus alunos se sintam incentivados e desenvolvam o mesmo hábito. Rauen (2008) destaca essa importância de um professor-leitor, bem como de uma postura atualizada e participante dessa prática, para que seus alunos o vejam como um “espelho”. Acerca deste assunto, a seguinte questão foi realizada para as participantes da pesquisa: “Você se considera leitora? O que mais gosta de ler? Qual sua frequência de leitura?”.

Dentre as 12 professoras participantes, apenas 2 não se consideram leitoras relatando motivos como cumprimento apenas de leituras obrigatórias ou falta de tempo, conforme se observa nos discursos das professoras P4 e P12, respectivamente: “Não me considero leitora. Pouca leitura, apenas as específicas de cursos e formações.” (P4)¹⁴; e “Não me considero leitora, pois o dia a dia não permite. Leio mais nas férias.” (P12). Sabemos que a rotina dos profissionais da educação é longa e exaustiva, mas requer qualificação e empenho para que os sujeitos dessa ação recebam o melhor resultado. Segundo Costa (2009, p. 80) “pesquisas comprovam igualmente que professor-leitor proficiente é raridade valiosa”, pois os docentes relatam os mesmos problemas citados pelas participantes da pesquisa e não desempenham bem a capacidade de ler. Por isso, enfatizamos a importância dos cursos de especialização que resgatam as habilidades necessárias para o ensino da leitura e fomentam a necessidade dos docentes buscarem a leitura e se reconhecerem nela.

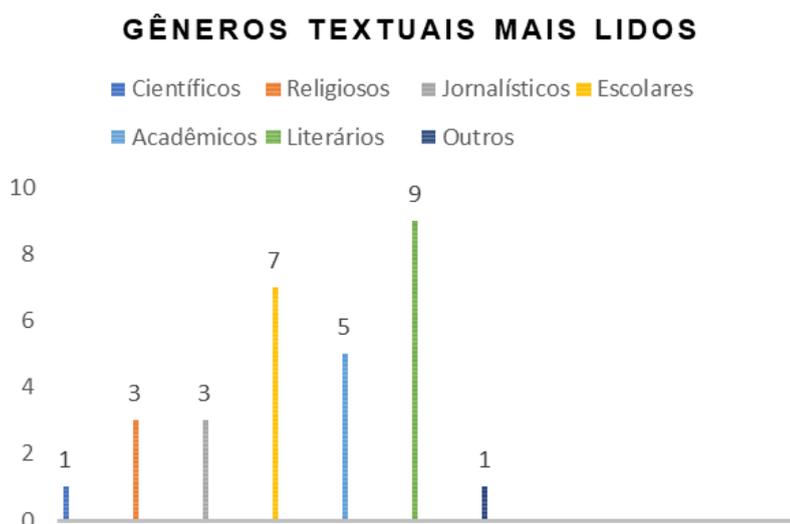
Contudo, as demais professoras participantes relataram a proximidade com a leitura, a frequência diária, semanal ou mensal em que as realizam, citando o gosto por notícias, livros de literatura, livros voltados para a educação e livros religiosos. Foi possível observar também, a preocupação com o impacto que suas leituras possuem em seus alunos, como podemos perceber nesse relato: “Costumo ler notícias, mante atualizada sobre o mundo das crianças para que possa discutir com

¹⁴ As respostas das participantes foram transcritas respeitando-se o original, por isso, podem apresentar problemas de digitação, desvios ortográficos e gramaticais. Dessa forma, não utilizaremos a indicação [sic] após os equívocos. Os enunciados completos ou parte deles são apresentados entre aspas, seguidos pela indicação P + número (P1 até P12), correspondendo à professora autora do enunciado.

eles, sobre os assuntos trazidos para sala de aula.” (P8). O cuidado com o efeito de sua prática merece grande destaque na formação de leitores. A exemplo disso, Almeida (2001, p. 119) ressalta que as leituras realizadas pelos docentes “são relevantes para a constituição de sua identidade profissional [...], pois estão vinculadas à representação das práticas pedagógicas por eles construídas e podem produzir efeitos significativos [...], que se refletem diretamente em sua práxis”.

Outro fator que também contribui para a formação de leitores são os gêneros lidos pelos professores e que, por vezes, pode interferir na escolha para o trabalho em sala de aula. Sobre isso, solicitamos que as docentes selecionassem os gêneros que mais leem e obtivemos os seguintes dados:

GRÁFICO 1 – Gêneros textuais mais lidos pelas professoras



Fonte: Elaborado pelas autoras (2022).

Os resultados mostram que os gêneros textuais mais lidos pelas professoras são: literários (9); escolares (7); acadêmicos (5); religiosos e jornalísticos (3 cada); científicos e outros (1 cada). Na categoria “outros” o gênero textual citado foi o de autoajuda. Esses dados revelam que os maiores índices estão voltados para a leitura por deleite, que possui grande procura por parte das docentes, seguida da leitura realizada com a finalidade educacional e a acadêmica. Estes dois últimos ressaltam “a importância dos cursos de formação como meio de aquisição de capital cultural” (ALMEIDA, 2001, p. 122) que possibilitam um maior contato do professor-leitor a variadas estruturas e objetivos dentro dos textos, ampliando seu

repertório. Portanto, assim como o contato da criança com diferentes gêneros textuais possibilita o seu letramento, o professor também precisa estar envolto de conteúdos relevantes para a sua prática. Na subseção a seguir, analisamos como as professoras concebem o ato de ensinar a leitura e como são mediadas suas práticas na escola.

4.4.2 As concepções, tempos e espaços da leitura na escola na visão das formadoras

O modo como os educadores ensinam a leitura em sala de aula está muito relacionado à maneira como a percebem, ou seja, as concepções que possuem sobre o modo de ensinar a leitura. Como já vimos durante este trabalho, a leitura deve estar pautada na construção de sentidos realizada pelo leitor, sujeito este que, ao entrar na escola, já possui uma grande bagagem cultural que é aprimorada pelo trabalho docente. Contudo, a concepção adotada nessa prática, faz toda diferença para o ensino de leitores, cabendo ao professor saber escolher a melhor, ou as melhores, que se encaixem com as necessidades e interesses de seu grupo de alunos. A fim de conhecer sobre as concepções assumidas pelas docentes participantes desta pesquisa, realizamos a seguinte pergunta: “Para você, o que significa ensinar a leitura na escola?”.

As respostas apresentadas mostram que todas as professoras consideram a leitura como um fator importante para a vida de seus alunos. A grande maioria concebe a leitura como uma porta de entrada para o conhecimento, conforme se observa nos seguintes discursos: “Ensinar a leitura na escola significa levar o aluno ao mundo do conhecimento, tornando assim um aluno capaz de se posicionar diante do seu próprio conhecimento próprio e também favorecendo um raciocínio claro.” (P2); “Preparar o aluno para o mundo, aprimorando o vocabulário, ampliando o conhecimento, desenvolvendo a interpretação, criatividade, a imaginação e a comunicação.” (P3) e “Ensinar a leitura é levar as crianças ao mundo de conhecimento e ao mundo crítico. É fazer com que ele entenda que ele pode expor sua opinião. Fazer dele um aluno pensante, crítico e confiante.” (P8).

Através do exposto, nota-se que as concepções de leitura discursiva e dialógica estudadas por Angelo e Menegassi (2022), já mencionados nesta pesquisa, estão presentes nos relatos das professoras. A apropriação do texto e a

capacidade interpretativa e de significação ao que foi lido, gera a produção de sentidos que, na perspectiva discursiva, propõem que o sujeito leitor saia da sua zona de conforto e envolva-se em embates e tensões do discurso, viabilizando novos conceitos a partir da intencionalidade do texto. Complementando essa visão, a concepção dialógica cria possibilidades para que o leitor possa se colocar diante do que está lendo, concordando ou não com as ideias postas e formando o seu próprio significado, construindo sua visão na identidade leitora e criando subsídios para que ela alcance muito mais do que as páginas do livro (ANGELO; MENEGASSI, 2022). Podemos perceber essa compreensão também nos relatos de que “Ensinar a leitura na escola é mostrar ao aluno que a história vai além do livro, é incentivar a imaginação e a criatividade.” (P9) e “O ensino da leitura na escola é de extrema importância, além de proporcionar ao aluno um aprendizado de alfabetização, o aluno se torna um ser pensante e ativo.” (P11).

Algumas professoras (2) relacionaram a importância da leitura com a decodificação da escrita e a compreensão do texto, como descreveram as seguintes docentes: “Ensinar o aluno a decodificar a escrita e a entendê-la, interpretar o que leu.” (P1) e “O aluno precisa compreender o texto e o professor tem a sua participação nesse momento, instigando e despertando a curiosidade para buscar as informações principais do gênero.” (P12). A visão de que a leitura está pautada na decodificação, relacionando com o entendimento do material lido, faz parte de uma concepção estruturalista da leitura. Da mesma forma, colocar o sentido do texto somente naquilo que foi escrito, é renegar a importância que o leitor possui nesse processo, delegando atividades cognitivas de imaginação e apreciação do que não foi escrito, passando a ser uma reprodução de ideias (KOCH; ELIAS, 2007). Muito mais do que compreender apenas a estrutura do texto e a pretensão da ideia que o autor possuía, é preciso que o trabalho docente também possibilite outras interpretações por parte de seus alunos, questionando aspectos que não estão escritos na página, considerando o contexto da produção e fazendo com que uma reflexão mais ampla e crítica possa ocorrer.

Além das considerações até aqui tecidas, é importante salientar que o trabalho com a leitura não é exclusivo da disciplina de língua portuguesa. Ler é uma habilidade indispensável para formar alunos competentes e essa deve ser uma responsabilidade assumida por todos os profissionais da educação (RAUEN, 2008).

As professoras participantes também demonstram essa preocupação ao relatar que “a partir da leitura conseguimos abrir um mundo de possibilidades aos nossos alunos, auxiliando não apenas no português mas em todas as outras matérias na sua compreensão e articulação em diversos âmbitos.” (P5). Torna-se significativo que existam espaços para que a leitura possa ocorrer em diferentes contextos e momentos da aula, em todas as disciplinas e que o docente saiba conduzir a prática para aguçar cada vez mais a habilidade interpretativa de seus alunos. Acerca disso, a professora P10 relata: “Apesar de ser necessário que existam destinações específicas para momentos de leitura é interessante que a todo momento possa ser oportunizada a possibilidade de leitura.”

Outro fator interessante identificado nos relatos sobre a temática, foi a referência de que “o hábito de leitura não necessariamente pode ser ensinado. Trata-se de uma transmissão de rotina.” (P10). Esta afirmação indica que além dos momentos planejados para o ensino da leitura nas aulas de Língua Portuguesa, os momentos diários em sala de aula também podem promover os conhecimentos necessários sobre o ato de ler. Assim, nessa concepção, a formação leitora é desenvolvida, tanto de forma intencional como espontânea. Entretanto, conforme destaca Hila (2009), é necessário muito mais do que apenas isto para um real aprendizado do leitor, o docente precisa possuir conhecimentos necessários para ensinar a leitura e, durante suas práticas, incentivar a formação de leitores, sobretudo, críticos. No decorrer desse processo o aluno precisa perceber o sentido daquilo que está fazendo, caso contrário a atividade torna-se exaustiva e perde totalmente o seu sentido. Com isso, conhecer os objetivos que se pretendem alcançar, experienciar desafios, sentir que consegue executá-lo, notar a abertura de que pode solicitar e obter orientação do professor, auxilia para que o aluno se sinta motivado (RAUEN, 2008). Portanto, a tarefa de formar leitores e estimular a leitura, conforme aponta Antunes (2009), precisa ser da escola e não pode ser transferida. Nessa perspectiva, a mesma professora destaca acreditar que “a melhor maneira de se “ensinar a ler” é promover, sem cobrança de resultados e quantidades, a oportunidade do contato literário”, salientando que essa estimulação pode ocorrer “por meio de leitura coletiva, de contação de histórias, de disponibilização de caixa de leitura para que os alunos sempre tenham livros à disposição.” (P10). O professor, segundo indica Martins (2006), cria subsídios para que o aluno realize sua

aprendizagem leitora, de acordo com suas necessidades e o que lhe interessa, fazendo com que ele estabeleça um diálogo com suas leituras.

Com a finalidade de identificar como acontece a leitura nas escolas, realizamos o seguinte questionamento: “Qual o tempo e espaços destinados para as práticas de leitura na escola?”. Vale ressaltar que nossa intenção é verificar também a compreensão das professoras sobre a ideia de que exista ou não um lugar ou tempo específico para que a leitura aconteça. Com a análise das respostas foi possível perceber que as práticas de leitura ocorrem diariamente nas escolas, seja em momentos dentro da sala de aula ou fora dela, como na biblioteca. Vejamos esses relatos: “Durante mobilizações e atividades ou durante empréstimos de livros na biblioteca.” (P3); “A leitura é estimulada o tempo todo em sala de aula.” (P8) e “Há o espaço da biblioteca, porém a sala de aula também pode ser utilizada com êxito.” (P9). Apesar de grande parte das professoras enfatizar que a leitura ocorre em todos os momentos, foi possível observar que a sobrecarga de conteúdos faz com que o momento de leitura livre fique de lado, como notamos no seguinte excerto: “Sinto que pela demanda de conteúdos e tarefas às vezes o “momento da leitura” especialmente destinado a isso seja um tanto comprometido.” (P10). Esse fenômeno revela que a leitura precisa ser naturalizada na escola e estar presente em diferentes momentos e também disciplinas, pois “os professores da escola participam da mesma grande tarefa: a formação de novos cidadãos para um mundo cada vez mais exigente quanto à qualidade da leitura.” (RAUEN, 2008, p. 18).

Foi interessante notar que, ao falar sobre o tempo e os espaços, as professoras mencionaram a maneira como a prática é dirigida, como é possível destacar a seguir: “Como os alunos estão iniciando a leitura, tenho fichas de leitura na sala, que trabalho durante a semana e toda sexta-feira, e temos os livros em sala que os alunos podem ler sempre que terminam as suas atividades.” (P1); “Durante o ano letivo é desenvolvido projetos de leitura, o dia da leitura e etc.” (P6); “Como professora busco fazer diariamente um momento para leitura e também a expor suas interpretações dos livros e textos lidos.” (P7) e “Na escola com as turmas do 5º ano, trabalho semanalmente com leitura de livros na forma de empréstimo da Biblioteca, produzindo fichas de leitura e seminários com a contação das histórias (livros) escolhidas.” (P11). Destacamos que as estratégias e metodologias aplicadas

em sala de aula para o ensino de leitura são essenciais para o desenvolvimento deste hábito. Acerca disso, trataremos na última subseção deste capítulo.

4.4.3 Desafios para o ensino da leitura: (des)interesses e dificuldades dos aprendizes, segundo as professoras

Desenvolver hábitos de leitura nas escolas não tem sido uma tarefa fácil para os educadores. Além disso, incentivar tal hábito após a vida escolar dos sujeitos, é uma responsabilidade muito improvável. Rauén (2008) aponta que as práticas resultantes desse trabalho são de um processo a longo prazo, visto que acontecem durante toda a vida escolar e ainda prorrogam-se por toda a vida, somado a cada vez mais leituras no decorrer do tempo.

Sendo assim, o professor acaba se tornando a principal peça no processo de ensino da leitura. Embora existam orientações a serem seguidas por ele no decorrer de sua prática, ditando como as atividades pedagógicas devem ser cumpridas, é de total importância que o mesmo estabeleça investigações para aferir aquilo que suas práticas estão ou não alcançando. Um dos exercícios pertinentes aos professores, segundo Carvalho (2017), é criar um ambiente com grande diversidade de materiais na escola, de modo que estimule as crianças a fazer investigações, procurar respostas para suas dúvidas e inquietações, apoiando e tendo também o suporte de seus colegas, bem como do professor que possui a função de mediador do processo para a obtenção da competência leitora.

Sabendo da necessidade de momentos para a leitura, ou até mesmo que ela seja realizada em todos os momentos das aulas, para que haja efetivamente o alcance da competência leitora dos estudantes, levantamos a seguinte questão para as professoras: “Como você percebe o interesse dos seus alunos em relação à leitura?”. Para responder, as professoras tiveram 4 alternativas, sendo elas: excelente, bom, regular e ruim. De acordo com a ideia de estimular as crianças ao hábito da leitura, 4 professoras indicaram como excelente o interesse de seus alunos pela leitura, enquanto 7 consideraram como bom e apenas 1 como regular. Com isso, nota-se que um dos múltiplos desafios a ser enfrentado na escola é o de fazer com que os alunos aprendam a ler corretamente e se interessem efetivamente pelo ato de ler. Ferrarezi e Carvalho (2017) apontam que o gosto pela leitura varia de aluno para aluno, há crianças que começarão a gostar mais de ler certo gênero

enquanto outras optarão por uma leitura diferente, daí a importância de estarem expostas aos mais diversos gêneros literários e de outras esferas possíveis, para que possam ampliar seu repertório.

Posto isto, reiteramos com Hila (2009) que a prática de leitura de diferentes gêneros proporciona à escola a formação de leitores críticos que sejam capazes de construir significados, a partir do estabelecimento das funções sociais da leitura em diferentes contextos, levando os alunos a agir criticamente em práticas sociais que envolvem o uso da escrita e da oralidade. Como dito até aqui, a aquisição da leitura é fundamental para agir com autonomia dentro de uma sociedade letrada.

Partindo da teoria de Freire (1989) de que o leitor é um sujeito ativo que processa o texto, ler nesse contexto, é formar um caráter pesquisador e ativo, proporcionando conhecimentos e experiências. Sabemos que não há momentos para a leitura, mas que esta é realizada em todos os momentos de nossas vidas. A leitura é, nessa concepção, um ótimo meio para instigar a prática da reflexão do sujeito-leitor, o aluno, que é um ser ativo na realidade em que está inserido. É a partir da reflexão dos textos lidos que o aluno-leitor constrói valores e crenças próprias, podendo situar-se perante aos fatos da sociedade, no que se refere a importância de ser um leitor interessado e crítico.

É também a partir de estratégias de ensino da leitura que se torna possível chegar ao objetivo: fluência da leitura. Atualmente, o cenário que observamos é o de grandes quantidades de textos circulando, todos de fácil acesso dos estudantes, por esse motivo há a necessidade de fazer uso desses materiais para que haja a aquisição da leitura e leve o aluno a interpretar e dialogar criticamente, desejando transformar o seu contexto social.

Fica evidente que, sozinhos, os textos não expressam significados, eles apenas fornecem direções para que o leitor reconstrua o significado dado pelo autor e nessa reconstrução, possa despertar seus conhecimentos prévios e dar sentido ao que está lendo. Mas as dificuldades desses mesmos alunos ao se depararem com os textos para realizarem a leitura pode estar relacionada à concepção estruturalista utilizada pelos professores ao ensinar a leitura. Tal conceito, segundo Angelo e Menegassi (2022) está ancorado na decodificação apenas dos sinais gráficos de leitura, desconsiderando a experiência já vivida pelo aluno e “descobrir” os sentidos apenas do que foi “tido/escrito”.

Sobre isso questionamos as professoras: “Você identifica alguma(s) dificuldade(s) na compreensão e interpretação dos textos por parte de seus alunos? Se sim, como estas dificuldades se revelam?”. As respostas dadas pelas participantes remetem a essa questão, do ato de apenas decodificar, como podemos observar a seguir: “Sim. Como eles ainda não tem muita fluência, prendem-se mais a decodificação do que a interpretação. Acredito que vão melhorar com a evolução da leitura.” (P4); “Sim. Os alunos não apresentam paciência em pensar e refletir a respeito do que leram. As dificuldades seria o agito nos pensamentos. Algumas vezes apenas fazem a leitura mas não entendem e pensam nas palavras que leram.” (P7); “Sim! Quando precisam interpretar um texto.” (P8); “Sim. Essas dificuldades se revelam ao questionar fatos sobre o texto, seja oralmente ou de forma escrita.” (P9).

A leitura vai além do ato de decodificar, ler exige que o leitor saiba além do conhecimento alfabético, é necessário entender aquilo que está lendo e para isso faz-se necessário mobilizar conhecimentos de mundo, a fim de que haja uma relação daquilo que se está lendo com os demais textos e saberes. Portanto, um texto para ser lido e entendido, exige que o leitor realize inferências, comparações, críticas e diálogos com os demais textos por ele lidos e só assim será capaz de identificar as ideias do autor, posicionando-se a favor ou contra, e dessa forma, situar seu contexto dentro do texto.

Acerca dos gêneros textuais, Hila (2009) aponta que eles permitem um trabalho metódico com a língua, proporcionando a interação entre leitura, escrita, oralidade e análise linguística. Além disso, facilitam a atividade de socialização quando o conhecimento da língua é colocado em funcionamento. Considerando esse conhecimento situado, o uso efetivo da linguagem, o trabalho com textos e o uso de práticas plurais, a fim de averiguarmos se as professoras desenvolvem o trabalho com diversos gêneros discursivos e quais textos eram mais atraentes para os alunos, indagamos: “Que gêneros discursivos costumam ser lidos em suas aulas?”. As professoras responderam em média 20 gêneros diferentes que trabalham em suas aulas, dentre eles o mais mencionado foi o poema, em seguida as narrativas e os contos.

GRÁFICO 2 - Gêneros discursivos mais lidos nas aulas



Fonte: Elaborado pelas autoras (2022).

Seja através de um poema, narrativa, notícia, receita ou qualquer outro gênero textual que esteja sendo trabalhado, sabe-se que é preciso relacionar seu conteúdo a uma realidade que o aluno possa estar inserido. Essa prática vai além de apenas ler, mas ler compreendendo a mensagem que está posta no texto, esteja ela subentendida ou realmente explícita, associando-a a vários contextos da realidade e sendo capaz de analisar criticamente o que lê. Hila (2009) diz que para que a criança alcance tal processo, ela irá precisar da mediação previamente planejada para que haja um bom aprendizado.

Portanto, o desenvolvimento da leitura requer um amplo trabalho com os gêneros textuais, e conseqüentemente, uma vez que o docente esteja utilizando diversos gêneros, também estará trazendo para a sua turma, textos que fazem parte da realidade dos discentes, mostrando os padrões que cada texto possui, conforme as suas funções sociocomunicativa. Além disso, como já pontuado, para despertar o gosto pela leitura no aluno, torna-se necessário que o mediador desse processo demonstre gosto pela mesma. Uma vez que o professor não expresse encanto ou prazer no momento em que está lendo, é muito provável que influenciará negativamente seus principais observadores, os alunos. Na próxima subseção trataremos sobre as práticas de leitura realizadas no Ensino Fundamental I.

4.4.4 Como se ensina leitura nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental? As práticas pedagógicas das professoras participantes

Ensinar o gosto pela leitura não é tarefa fácil e exige um árduo trabalho por parte de professores e alunos. O que salientamos é a importância do resgate da postura leitora docente, que está ancorada no enriquecimento desta habilidade para os professores ainda em formação, visto que o ensino da prática leitora requer do profissional da educação muito mais do que um posicionamento de leitura frequente, mas sim, que estabeleça ações competentes e críticas, entendendo realmente a complexidade do ato de ler. Assim, podemos dizer que a porta de entrada para a leitura, está em professores bem formados desde a sua caminhada universitária, pois este se tornará uma peça fundamental no trabalho pedagógico em relação às práticas e estratégias de leitura.

Sabendo que o professor será sempre um facilitador nas mediações, despertando novas habilidades nos indivíduos e propiciando o gosto pelo ato de ler, as participantes da pesquisa tiveram que responder a seguinte pergunta: “Que estratégias/ metodologias para ensinar a leitura você usa em suas aulas?”. As respostas foram variadas e cada professora elencou meios que considera eficiente para a faixa etária e ano em que atua, considerando também suas vivências, bem como erros e acertos durante sua trajetória, como nos seguintes relatos: “Promover leituras coletivas que componham ou não a avaliação trimestral. Contar histórias performaticamente. Questionar os alunos sobre os livros que eles estejam lendo.” (P10); “Os alunos do quinto ano já desenvolvem a leitura. Peço, primeiramente, para eles realizarem a leitura silenciosa e depois fazemos a oral. Há momentos que faço a leitura por parágrafos ou por frases, vai depender do gênero.” (P12); “Utilizo todas que já estudei, ou já vi em algum curso, vou fazendo novamente o que já deu certo em outras turmas.” (P4). A vista disso, fica evidente que o docente, quando bem formado, além de conseguir inserir o ensino da leitura no dia a dia escolar, desperta em seus alunos o gosto pelos livros, pois ao mediar e compartilhar suas descobertas e aprendizagens demonstra-se também como leitor ativo “mostrando a importância da leitura no desenvolvimento intelectual, crítico e criativo do educando” (RAUEN, 2008, p. 17).

Conforme aponta Costa (2009) no que se refere à formação de leitores, a prática docente deve estar pautada em dois segmentos, sendo eles: a preocupação

com a sua própria formação e com a de seus alunos. Este último envolve tanto a seleção adequada de textos a serem utilizados, como a forma que serão trabalhados em sala de aula. Os relatos das participantes revelam que a utilização de “jogos de leitura”, “brincadeiras”, “leitura divertida”, além do hábito de “ouvir histórias”, mas também de “contar histórias performaticamente”, fazem parte de práticas eficientes voltadas para o ensino da leitura. Esta última torna-se interessante, pois os alunos são levados a explorar sua criatividade e imaginação, sendo livres para não apenas sintetizar uma história lida ou contada, mas também ativar outros conhecimentos para poder transmitir uma ideia.

A relação estabelecida entre leitura e escrita também foi citada pelas professoras, através da produção de textos. Essa prática é fundamental para que o exercício de organização de ideias, acesso a conhecimentos prévios e cuidado de partilhar socialmente o que se pensa, seja colocado no papel. Como já vimos durante a pesquisa, por muito tempo a leitura não estava associada à escrita e quando passou a existir, tratava-se apenas de uma oralização de documentos e normas a serem seguidas, sem existir a preocupação de registrar o que se pensa (FISCHER, 2006). Além da produção de textos, a leitura silenciosa, que tem origem na leitura da Bíblia nos mosteiros da Idade Média, também foi uma metodologia mencionada por algumas das participantes. Essa prática possibilita um contato privado do leitor com o texto, à medida que o faz buscar um sentido na leitura, deixando de lado, por um momento, a oralização correta das palavras (FISCHER, 2006).

Acerca das diferentes formas de realizar a leitura e verificar a compreensão dos textos, foram indicadas metodologias como “leitura coletiva”, “jogral”, “explicativa (solicitar para que outro aluno explique o que o colega leu)” e “sintetizar as principais ideias do texto. Ler nas entrelinhas”. Essas estratégias envolvem práticas sociais que “mobilizam diversas atividades de linguagem, as quais envolvem diferentes maneiras de expressão, via os gêneros textuais, materializados em diferentes tipos de textos, que implicam diferentes capacidades de compreensão e de produção.” (HILA, 2009, p. 7). Dessa forma, o professor permite que o aluno esteja em contato com diferentes gêneros textuais e, ao dinamizar a forma como o lê, consegue tornar o hábito mais descontraído e prazeroso para a criança. As maneiras de ensinar a leitura citadas, bem como o trabalho com as “fichas de leitura”, foram as principais

estratégias expostas pelas professoras, atrelando-as também a possíveis avaliações da mesma. Conforme aponta Carvalho (2018), a avaliação, quando realizada de maneira diagnóstica, propicia que o professor analise tanto sua prática ao ensinar a leitura, quanto o desempenho de seus alunos.

Entendemos que toda estratégia e metodologia utilizada em prol do ensino da leitura são válidas, pois não existe uma técnica que seja infalível para este aprendizado. O perfil do professor, bem como da sua turma, é o que determina a escolha de certas práticas. Em torno disso, enfatizamos que o pilar que irá sustentar todo esse processo, está centrado na formação docente que fornecerá subsídios para sua própria condição de trabalho. Outro fator essencial, é a importância das leituras como base de autovalorização do profissional da educação, como afirma Almeida (2001). As dificuldades existentes nas práticas de leitura dos professores, podem ser manifestadas em seus alunos, contudo se o seu aprimoramento for real e efetivo, as lacunas existentes podem ser supridas e a formação de cidadãos conscientes e críticos pode ser alcançada na produção de sentidos que se constrói na interação de leitores e suas leituras.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A presente pesquisa teve como princípio tecer reflexões acerca da prática de leitura na escola, rememorando desde as primeiras experiências do ser humano com o ato de ler até a profissionalização docente para o trabalho em sala de aula nos dias atuais. Este trabalho também busca contribuir para pesquisas científicas que se remetem às práticas pedagógicas para o ensino da leitura, salientando a importância de professores leitores e que buscam conhecimentos sobre o ensino da leitura desde sua formação inicial.

A leitura e a escrita sempre estiveram presentes durante o desenvolvimento humano, cada qual de sua maneira e tempo de evolução. Ambas são pré-requisitos para um letramento completo, entretanto essa correlação demorou algum tempo para ser estabelecida. O ato de ler era visto apenas como uma oralização dos sinais gráficos e tinha o propósito de memorização ou de repassar as regras estabelecidas em um determinado grupo. Essa prática, por muito tempo, também esteve concentrada na mão de poucos, de pessoas elitizadas ou com determinado grau de importância dentro de uma sociedade, ao passo que os livros eram artigos de luxo e demoraram muito tempo para se tornarem de fácil acesso a todos.

Na medida em que a leitura foi ganhando seu espaço entre as diversas sociedades e grupos sociais, concepções sobre ela foram sendo criadas, cada qual visando um papel que se almejava no desenvolvimento do período. Nesta pesquisa, analisamos algumas concepções que podem ser assumidas em sala de aula, porém cada qual irá revelar as necessidades exigidas pelos alunos ou evidenciar as lacunas e defasagens do processo e deverão ser repensadas e substituídas. O importante aqui é que cada docente saiba identificar em seu perfil de alunos as demandas exigidas a cada tempo e utilize as concepções que melhor se adequem.

Nesse sentido, julgamos que quando o processo de ensino da leitura é eficiente, possibilita o processo de desenvolvimento do sentido crítico dos sujeitos, potencializando as capacidades já existentes e promovendo sua emancipação em uma perspectiva de produção de sentidos na leitura, que se constitui na interação entre autor-texto-leitor. Com isso, torna-se essencial que exista a valoração do hábito da leitura entre docentes e alunos, com a aquisição de posturas e metodologias adequadas que irão colaborar para a eficiência e autonomia de futuros

leitores, bem como estarão dotados do uso da leitura em diferentes práticas sociais que se insiram ao longo da vida.

O ensino da leitura precisa ser visto como um processo de ensino e aprendizagem, e portanto, existir entre professores e alunos que serão parceiros na construção paralela dos significados para o ato de ler. É também nesse processo que deverão ser consideradas as diversas áreas de conhecimento que irão auxiliar o docente no processo de elaboração de boas estratégias para o ensino da leitura em sua sala de aula. Torna-se assim imprescindível a valorização dos hábitos de leitura, a partir de metodologias que contribuam para a formação de novos leitores, eficientes, autônomos, conscientes e aptos para defender seus pontos de vista e opiniões. A leitura é então primordial nesse processo, potencializando cada vez mais a capacidade intelectual de obtenção de conhecimentos e informações de diferentes gerações.

Dessa forma, entendemos a importância do professor bem formado, que desperta em seus alunos, pelo seu entusiasmo, o gosto pelos livros, pois ao mediar e compartilhar suas descobertas e aprendizagens demonstra-se também como leitor ativo mostrando a importância da leitura no desenvolvimento intelectual, crítico e criativo do seu educando. Todavia, para que tal fato ocorra, cabe ao docente valorizar seu papel dentro e fora da sala de aula, apropriando-se de métodos que possam incentivar seus alunos, levando-os a perceber que as melhores formas de aprender estão ligadas a uma boa leitura e escrita, promovendo a compreensão do indivíduo. Diante dos relatos das professoras entrevistadas, pudemos perceber que as mesmas possuem hábitos de leitura e, portanto, são capazes de formar em seus alunos a competência leitora, pois além das diferentes metodologias adotadas em suas salas de aulas, o entendimento sobre a formação para esta prática é valorizado por todas.

Por meio da pesquisa realizada pudemos confirmar que os objetivos propostos foram atingidos, pois foi possível perceber, ao realizar uma breve retomada da história e de algumas concepções de leitura, que a mesma possui grande importância enquanto prática social. Na sequência, ao apontar aspectos da formação de professores, pudemos confirmar que ela é imprescindível para uma boa preparação para o ato de ler e que fornecerá subsídios, desde a formação inicial até a pós-graduação, que irão amparar a prática de leitura em sala de aula. Contudo,

tais aspectos, só serão válidos com atuações bem consolidadas e preocupadas com um desenvolvimento crítico do sujeito-leitor. Desse modo, a pesquisa foi de grande importância para nossa formação enquanto professoras-pesquisadoras, uma vez que pudemos rever os conhecimentos prévios adquiridos, bem como a base teórica sobre a temática pesquisada, além da busca aos dados nas instituições escolares. Esta conjuntura enriqueceu nossa atuação enquanto docentes e ampliou nossos olhares sobre a competência leitora, instigando ainda mais a busca pela formação continuada que ampliará e aperfeiçoará os resultados do desempenho discente e docente em sala de aula. Consideramos que tais aspectos poderão ser assuntos de pesquisas e ações futuras.

Por fim, acreditamos que a leitura vem permeando todo o processo de desenvolvimento da formação de opinião dos indivíduos, potencializando suas capacidades intelectuais, discursivas, culturais e sociais, obtendo, portanto, sempre mais conhecimento e dominando um amplo leque de informações a partir do hábito da leitura. Esperamos ter contribuído assim para o diálogo sobre a valorização do hábito da leitura e, principalmente, na compreensão de que a adoção de metodologias que contribuam para a formação de efetivos leitores deve ser iniciada na escola e, como consequência, se ampliará, permitindo sempre mais a construção de saberes.

REFERÊNCIAS

AGUIAR, Vera Teixeira de. **A formação do leitor**. In: UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA. Prograd. Caderno de formação: formação de professores didática geral. São Paulo: Cultura Acadêmica, 2011, p. 104-116, v. 11. Disponível em: <file:///C:/Users/55429/Desktop/TCC/MATERIAIS/LEITURA%20NO%20BRASIL/A%20FORMA%C3%87%C3%83O%20DO%20LEITOR%20-%20VERA%20AGUIAR.pdf>. Acesso em: 19 jul. 2022.

ALMEIDA, Ana Lúcia de C. O professor-leitor, sua identidade e sua práxis. In: KLEIMAN, Angela B. (org.). **A formação de professores: a perspectiva da linguística aplicada**. São Paulo: Mercado de Letras, 2001, p. 115-138.

AMORIM, Meire C. B.; FARAGO, Alessandra C. **As práticas de leitura na Educação Infantil**. Cadernos de Educação: Ensino e Sociedade, Bebedouro, p. 134 – 154, 2015. Disponível em: <https://unifafibe.com.br/revistasonline/arquivos/cadernodeeducacao/sumario/35/06042015200353.pdf>. Acesso em: 12 mar. 2022.

ANGELO, Cristiane M. P; MENEGASSI, Renilson J. Conceitos de leitura e ensino de língua. In: ANGELO, Cristiane M. P; MENEGASSI, Renilson J.; FUZA, Ângela F. (org). **Leitura e ensino de língua**. São Carlos: Pedro e João Editores, 2022, p. 13-84. Disponível em: <file:///C:/Users/55429/Desktop/TCC/MATERIAIS/CONCEP%C3%87%C3%95ES%20DE%20LEITURA/Leitura-e-Ensino-de-Lingua.pdf>. Acesso em: 20 ago. 2022.

ANTUNES, Irandé. **Língua, texto e ensino: outra escola possível**. São Paulo: Parábola Editorial, 2009. Disponível em: <file:///C:/Users/55429/Desktop/TCC/MATERIAIS/CONCEP%C3%87%C3%95ES%20DE%20LEITURA/A%20leitura-%20de%20olho%20nas%20suas%20fun%C3%A7%C3%B5es.pdf>. Acesso em: 17 out. 2022.

ARANHA, Maria Lúcia de Arruda. **História da educação e da pedagogia: geral e Brasil**. São Paulo: Moderna, 2006.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília, 2018. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518_versaofinal_site.pdf>. Acesso em: 26 ago. 2022.

BORTOLANZA, Ana M. E.; FARIAS, Sandra A. **O papel da leitura na formação do professor**. Poíesis Pedagógica, p. 32 – 46, 2012. Disponível em: <file:///C:/Users/55429/Downloads/admin,+24141-101701-1-CE.pdf>. Acesso em: 12 mar. 2022.

BORGES, Simone B. As múltiplas faces da formação em leitura. **Sociedade, Cognição e Linguagem**, Bahia, p. 277 – 290, 2012. Disponível em: <file:///C:/Users/55429/Desktop/TCC/MATERIAIS%20PROF%20GI/BORGES_forma%C3%A7%C3%A3o%20em%20leitura%20(1).pdf>. Acesso em: 12 mar. 2022.

BRASIL. **Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs)**. Língua Portuguesa. Ensino Fundamental. 1ª à 4ª série. Brasília. MEC/ SEF, 1997. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/livro02.pdf>>. Acesso em: 26 ago. 2022.

CABRAL, Dilma. **Mesa do Desembargo do Paço**. Arquivo Nacional MAPA. Disponível em: <<http://mapa.an.gov.br/index.php/dicionario-periodo-colonial/198-mesa-do-desembargo-do-paco>>. Acesso em: 18 jul. 2022.

CARVALHO, Robson Santos de. **Ensinar a ler, aprender a avaliar: avaliação diagnóstica das habilidades de leitura**. São Paulo: Parábola Editorial, 2018.

COSTA, Marta Morais da. **Literatura, leitura e aprendizagem**. Curitiba: IESDE Brasil S.A., 2009. Disponível em: <encurtador.com.br/afyEF>. Acesso em: 05 out. 2022.

DELL'ISOLA, Regina Lúcia P. A interação sujeito-linguagem em leitura. In: MAGALHÃES, I. (Org.) **As múltiplas faces da linguagem**. Brasília, DF: UNB, 1996. Disponível em: <<file:///C:/Users/55429/Downloads/henrique,+Gerente+da+revista,+Ensaio+de+Sem+i%C3%B3tica+28-30-13.pdf>>. Acesso em: 28 ago. 2022.

DENGO, Jovana B. **A formação continuada em práticas de leitura para o Ensino Fundamental**. Cadernos PDE, Francisco Beltrão, p. 1 – 33, 2014. Disponível em: <http://www.diaadiaeducacao.pr.gov.br/portals/cadernospde/pdebusca/producoes_pde/2014/2014_unioeste_port_artigo_jovana_bocchi_dengo.pdf>. Acesso em: 12 mar.2022.

FAR, Alessandra El. **O livro e a leitura no Brasil**. 1 ed. São Paulo: Zahar, 2006. Disponível em: <https://visionvox.net/biblioteca/a/Alessandra_El_Far_O_livro_e_a_leitura_no_Brasil.pdf>. Acesso em: 17 jul. 2022.

FERRAREZI JR, Celso; CARVALHO, Robson S. de. **De alunos a leitores: o ensino da leitura na educação básica**. São Paulo: Parábola Editorial, 2017.

FISCHER, Steven Roger. **História da leitura**. São Paulo: UNESP, 2006.

FREIRE, Paulo. **A importância do ato de ler: em três artigos que se complementam**. 23 ed. São Paulo: Cortez, 1989. Disponível em: <<file:///C:/Users/55429/Desktop/TCC/A%20IMPORT%C3%82NCIA%20DO%20ATO%20DE%20LER%20-%20PAULO%20FREIRE.pdf>>. Acesso em: 30 nov. 2021.

GOLDENBERG, Mirian. **A arte de pesquisar: como fazer pesquisa qualitativa em ciências sociais**. 12 ed. Rio de Janeiro: Record, 2011.

HILA, Claudia Valéria Doná. Ressignificando a aula de leitura a partir dos gêneros textuais. IN: NASCIMENTO, E.L. (Org.) . **Gêneros textuais: da didática das línguas aos objetos de ensino**. 1.ed. São Carlos: Editora Claraluz, 2009, p.151-194. Disponível em: <

<https://mail.google.com/mail/u/0/#inbox/FMfcgzGqPzJSIngpXlKfbCxLVGsrdjWW?projector=1&messagePartId=0.3>>. Acesso em: 02 nov. 2022.

JOVEM, Saraiva. **Dicionário da Língua Portuguesa**. 1 ed. São Paulo: Saraiva, 2010.

KLEIMAN, Angela B. Formação do professor: retrospectivas e perspectivas na pesquisa. In: KLEIMAN, Angela B. (org.). **A formação de professores: a perspectiva da linguística aplicada**. São Paulo: Mercado de Letras, 2001, p. 13-38.

KOCH, Ingedore V.; ELIAS, Vanda M. **Ler e compreender: os sentidos do texto**. 2 ed. São Paulo: Contexto, 2007.

LAJOLO, Marisa. **Do mundo da leitura para a leitura do mundo**. 1 ed. São Paulo: Ática, 1994. Disponível em: <file:///C:/Users/55429/Downloads/pdf_coffee.com_do-mundo-da-leitura-para-a-leitura-do-mundo-marisa-lajolo-pdf-free.pdf>. Acesso em: 30 nov. 2021.

LAJOLO, Marisa; ZILBERMAN, Regina. **A formação da leitura no Brasil**. 1 ed. São Paulo: Ática, 2011. Disponível em: <file:///C:/Users/55429/Desktop/TCC/A%20formacao%20da%20leitura%20no%20Brasil%20-%20Marisa%20Lajolo.PDF>. Acesso em: 30 nov. 2021.

MARTINS, Maria H. **O que é leitura**. 19 ed. São Paulo: Brasiliense, 2006. Disponível em: <file:///C:/Users/55429/Desktop/TCC/o%20que%20e%20leitura-2.pdf>. Acesso em: 30 nov. 2021.

PÁDUA, Elisabete M. M. de. **Metodologia da pesquisa: Abordagem teórico-prática**. 10 ed. São Paulo: Papirus, 2004.

PONTA GROSSA. **Secretaria Municipal de Educação. Referenciais Curriculares para os Anos Iniciais do Ensino Fundamental**. 1a edição, Ponta Grossa, PR, 2020. Disponível em: <<https://sme.pontagrossa.pr.gov.br/wp-content/uploads/2020/07/Referenciais-curriculares-para-os-anos-iniciais-do-Ensino-Fundamental-1.pdf>>. Acesso em: 06 fev. 2022.

RAUEN, Adriana R. F. **Práticas pedagógicas que estimulam a leitura. Dia a dia Educação**. São Paulo, p. 1 – 32, 2010. Disponível em: <<http://www.diaadiaeducacao.pr.gov.br/portals/pde/arquivos/390-4.pdf>>. Acesso em: 12 mar. 2022.

RIZZATTI, Mary Elyzabeth Cerutti. Implicações metodológicas do processo de formação do leitor e do produtor de textos na escola. **Educação em Revista**. Belo Horizonte, n. 47, p. 55 - 82, jun. 2008. Disponível em: <encurtador.com.br/bjVY6>. Acesso em: 05 out. 2022.

SANTANA, Wilder K. F. de; LIMA, Pablo V. de B. **Bakhtin e o círculo: entornos dialógico-discursivos sobre o ato e a alteridade**. Curitiba, Vol. 6, nº 11, jul.-dez. 2018. Disponível em: <<http://www.revistaversalete.ufpr.br/edicoes/vol06-11/1.SANTANA.%20LIMA.%20Bakhtin%20e%20o%20c%C3%ADrculo.pdf>>. Acesso em: 31 ago. 2022.

SILVEIRA, Denise Tolfo; CÓRDOVA, Fernanda Peixoto. A pesquisa científica. In: GERHARDT, Tatiana Engel; SILVEIRA, Denise Tolfo (org.). **Métodos de Pesquisa**. Porto Alegre: Ufrgs, 2009. Cap. 2. p. 31-42. Disponível em: <<http://www.ufrgs.br/cursopgdr/downloadsSerie/derad005.pdf>>. Acesso em: 17 out. 2022.

SMANIOTTO, Giselle C. **A escrita na formação inicial de docentes dos anos iniciais da educação básica**: reflexões dialógicas sobre a formação de professoras leitoras e produtoras de textos e sobre o aprender para ensinar a produção textual escrita na escola. Florianópolis, p. 24-33, 2020. Disponível em: <<https://repositorio.ufsc.br/bitstream/handle/123456789/219541/PLLG0812-T.pdf?sequence=-1&isAllowed=y>>. Acesso em: 31 ago. 2022.

APÊNDICE A - Questionário das docentes do Ensino Fundamental I

A formação de novos leitores: práticas pedagógicas no Ensino Fundamental I

Perfil profissional:

Formação - Ensino Médio: *

- Ensino Médio Regular
- Magistério/Formação de Docentes
- Outro: _____

Formação - Graduação (nome do curso, instituição e ano de conclusão)

Sua resposta _____

Formação - Pós-graduação (nome do curso, instituição e ano de conclusão)

Sua resposta _____

Ano em que atua: *

- 1º ano
- 2º ano
- 3º ano
- 4º ano
- 5º ano

Tempo de atuação no Ensino Fundamental I: *

Sua resposta

Carga horária semanal de trabalho:

- Professor 20h
- Professor 40h

Questões relacionadas à temática da pesquisa:

a) Você se considera leitora? O que mais gosta de ler? Qual sua frequência de leitura? *

Sua resposta

c) Sobre as práticas de leitura no Ensino Fundamental I, responda: *

Para você, o que significa ensinar a leitura na escola?

Qual o tempo e espaços destinados para as práticas de leitura na escola?

Sua resposta _____

d) Como você percebe o interesse dos seus alunos em relação à leitura? *

- Excelente
- Bom
- Regular
- Ruim

b) Selecione os gêneros que você mais lê: *

- científicos
- religiosos
- jornalísticos
- escolares
- acadêmicos
- literários
- Outro: _____

e) Você identifica alguma(s) dificuldade(s) na compreensão e interpretação dos textos por parte de seus alunos? Se sim, como estas dificuldades se revelam? *

Sua resposta

f) Que gêneros discursivos costumam ser lidos em suas aulas? *

Sua resposta

g) Que estratégias/metodologias para ensinar a leitura você usa em suas aulas? *

Sua resposta
